

Sprachliche Schlüsselkompetenzen
und die Ausbildungsreife Jugendlicher

Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches
Formulieren bei Hauptschulabsolvent/-inn/-en deutscher und
nichtdeutscher Muttersprache: Leistungstests –
Förderprogramm – Evaluation

Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt an der Universität
des Saarlandes (Sprechwissenschaft/Sprecherziehung,
Erziehungswissenschaft und Deutsch als Fremdsprache)

Saarbrücken, den 30.10.2016

Herausgeber: Lutz Götze, Norbert Gutenberg, Robin Stark

Redaktion: Karin Kröniger

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	7
0 Einleitung: Problemstellung, Ziele und Aufbau des Projekts ‚LRS – Lesen, Reden, Schreiben‘ ...	13
<i>Von Norbert Gutenberg, Babette Park und Robin Stark</i>	
0.1 Sprachkompetenz und Ausbildungsreife	13
0.2 Sprachkompetenz, Sprachprozesse und zielorientiertes Lernen	14
0.3 Zielsetzungen des Projektes ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ (LRS)	16
0.4 Teilnehmer und Aufbau des Projektes LRS	17
1 Hintergründe, Projektrahmen, Begriffsbestimmungen	19
<i>Von Norbert Gutenberg und Julia Linsenmeier</i>	
1.1 Hintergründe – die PISA-Studien	19
1.2 Programme for International Student Assessment (PISA)	20
1.2.1 Überblick	20
1.2.2 Sprachliche Kompetenzen im Test – Lesen in der PISA-Studie	22
1.2.3 Lesekompetenz in den PISA-Studien 2000 und 2003.....	23
1.2.4 Leistungsunterschiede und Schulform	24
1.2.5 Leistungsunterschiede und Geschlecht	24
1.2.6 Leistungsunterschiede und Migrationshintergrund	25
1.2.7 PISA 2009	26
1.2.8 Die Ergebnisse im Vergleich: PISA 2000 bis PISA 2009	27
1.2.9 Schwache Leser – Aussichten für den weiteren Bildungsverlauf	29
1.3 Bildungsstandards, Kompetenzen und Ausbildungsreife	30
1.3.1 Bildungsstandards und Kompetenzen	30
1.3.2 Ausbildungsreife	33
1.3.2.1 Schulische Basiskenntnisse	33
1.3.2.2 Psychologische Leistungsmerkmale	34
1.3.2.3 Ausbildungsreife – Die Sicht der Forschung	34
1.3.2.4 Ausbildungsreife – Die Sicht der Wirtschaft	36
1.4 Das Projekt Lesen, Reden, Schreiben (LRS)	39
1.4.1 Das Konzept	39
1.4.2 Die Stichprobe	40
2 Die Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören	42
2.1 Das Leseverstehen	43
<i>Von Karin Kröninger und Katharina Weber</i>	
2.1.1 Lesekompetenz nach PISA	43
2.1.2 Lesen und Leseverstehen als kognitiv-psychologischer Prozess	44
2.1.3 Ebenen des Leseverstehens.....	46
2.2 Schreiben, Schreibkompetenz und Schreibfähigkeit	48
<i>Von Julia Linsenmeier, Karin Kröninger, Patricia Mueller-Liu und Babette Park</i>	
2.2.1 Die Fertigkeit Schreiben im Alltagsleben	49
2.2.2 Schreiben als Prozess	49
2.2.3 Schreibkompetenz und Schreibfähigkeit	52
2.3 Hören, Zuhören, Hörverstehen.....	52
<i>Von Norbert Gutenberg, Karin Kröninger und Patricia Mueller-Liu</i>	
2.3.1 Unterscheidung Hören, Hörverstehen und Zuhören	53
2.3.2 Analyse gesprochener Sprache	55
2.4 Sprechdenken	58
<i>Von Thomas Grimm und Norbert Gutenberg</i>	
2.4.1 Kognitive Aspekte	58

2.4.2	Sprechdenken aus sprechwissenschaftlicher Sicht.....	59
3	Die Tests	65
	<i>Von Lutz Götze, Thomas Grimm, Norbert Gutenberg, Karin Kröninger, Patricia Mueller-Liu, Babette Park, Thomas Pietzsch und Robin Stark</i>	
3.1	Der Lesetest	65
3.1.1	Testentwicklung	65
3.1.2	Testbeschreibung	67
3.1.3	Auswertungskategorien des Lesetests.....	68
3.2	Der Schreibtest	69
3.2.1	Testentwicklung	69
3.2.2	Testbeschreibung	71
3.2.3	Auswertungskategorien des Schreibtests.....	72
3.2.3.1	Fehlerkategorien im Bereich der Orthographie und Interpunktion	76
3.2.3.2	Morphologisch-syntaktische Fehlerkategorien	77
3.2.3.3	Fehlerkategorien im Bereich der Semantik	79
3.2.3.4	Fehlerkategorien im Bereich der Stilistik	80
3.2.3.5	Fehlerkategorien im Bereich Computer-Literalität	81
3.2.3.6	Textlinguistische Auswertungskategorien	81
3.3	Der Test zum Hörverstehen – medial.....	85
3.3.1	Testentwicklung	85
3.3.2	Testbeschreibung	85
3.3.3	Auswertungskategorien zum Hörverstehenstest – medial	86
3.4	Der Test zum Sprechdenken – medial.....	86
3.4.1	Testentwicklung	86
3.4.2	Testbeschreibung	86
3.4.3	Auswertungskategorien zum Sprechdenktest – medial	87
3.5	Der Test zum Hörverstehen/Sprechdenken – face-to-face.....	87
3.5.1	Testentwicklung	87
3.5.2	Testbeschreibung	87
3.5.3	Auswertungskategorien zum Hörverstehen/Sprechdenk-Test – face-to-face.....	87
4	Das Trainingskonzept	89
	<i>Von Norbert Gutenberg, Karin Kröninger, Thomas Pietzsch und Robin Stark</i>	
4.1	Rahmenbedingungen des LRS-Trainings.....	89
4.2	Lernziele	90
4.2.1	Übergeordnete Lernziele	90
4.2.2	Feinlernziele	90
4.3	Didaktisch-methodische Grundsätze	91
4.4	Aufgaben und Übungen des Trainings	93
4.5	Aufbau der Trainings – Verzahnung der Kompetenzen	94
4.6	Die Durchführung der Trainings	96
4.6.1	Die Rahmenbedingungen – Allgemeines zu Organisation und Ablauf	96
4.6.2	Probleme bei der Durchführung der Trainings	97
4.6.2.1	Organisatorische Schwierigkeiten	97
4.6.2.2	Inhaltliche Schwierigkeiten	98
5.	Ergebnisse	100
	<i>Von Norbert Gutenberg, Ulrike-Marie Krause, Robin Stark und Kai Wagner</i>	
5. 1	Intergruppenvergleich und Entwicklung der einzelnen Kompetenzen	100
5.1.1	Lesen	100
5.1.2	Schreiben	100
5.1.3	Sprechdenken und Hörverstehen face-to-face	101
5.1.4	Sprechdenken medial	101

5.1.5	Hörverstehen medial	102
5.2	Effekte von Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund	103
5.3	Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Kompetenzen	104
5.4	Diskussion	104
6	Beurteilung und Einstufung der Testergebnisse nach Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)	108
	<i>Von Norbert Gutenberg, Julia Linsenmeier und Karin Kröninger</i>	
6.1	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen	108
6.2	Globalskala	110
6.3	Skalen zu den Formen des Sprachgebrauchs	112
6.3.1	Sprechen	113
6.3.2	Hörverstehen	115
6.3.3	Leseverstehen	116
6.3.4	Schreiben	117
6.4	Anwendung des Europäischen Referenzrahmens auf die LRS-Tests	118
6.4.1	Sprechdenken: Mündliche Produktion und Interaktion	118
6.4.2	Schriftliche Produktion und Interaktion	122
6.4.3	Hörverstehen und Leseverstehen	128
6.5	Diskussion	136
7	Implementationsansätze	138
7.1	Konzept eines Trainings der sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören für lernschwache Auszubildende und Schulabgänger/-innen ohne Ausbildungsreife mit Migrationshintergrund.....	138
	<i>Von Norbert Gutenberg und Julia Linsenmeier</i>	
7.1.1	Die Maßnahmen 'MiA' und 'PaduA'	138
7.1.2	Didaktische und methodische Ansätze	139
7.1.3	Lernziele	141
7.1.4	Selbstorganisierte Ausbildungsplatzbeschaffung als Trainingsform.....	142
7.1.5	Ablauf	145
7.1.6	Durchführung der Trainings	156
7.1.7	Bedeutung für die Weiterentwicklung des Konzepts	158
7.2	Blended Learning-Konzept ‚Lesen und Schreiben‘ für Jugendliche mit Defiziten in den beiden sprachlichen Schlüsselkompetenzen	159
	<i>Von Norbert Gutenberg und Karin Kröninger</i>	
7.2.1	Grundsatzüberlegungen	159
7.2.2	Kompetenzen	160
7.2.2.1	Lesekompetenz.....	160
7.2.2.2	Schreibkompetenz.....	160
7.2.3	Didaktisch-methodische Überlegungen.....	162
7.2.4	Gesamtkonzept	164
7.2.4.1	Curriculum.....	164
7.2.4.2	Lernziele	164
7.2.4.3	Lerninhalte	167
7.2.4.4	Methode	167
7.2.4.5	Module	168
7.2.4.6	Feinkonzepte	169
7.3	Sprachliche Schlüsselkompetenzen in Unternehmen: Migranten fördern.....	177
	<i>Von Karin Kröninger</i>	
7.3.1	Demographischer Wandel und Zuwanderung.....	177
7.3.2	Sprache und Kommunikation – Schlüsselkompetenzen im Beruf.....	182
7.3.3	Die deutsche Sprache als Türöffner für Integration.....	188

7.3.4	Optionen: Bessere Integration von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund.....	199
7.3.4.1	Voraussetzungen der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer.....	199
7.3.4.2	Öffentliche Förderung der Sprachkompetenz von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund.....	202
7.3.4.3	Betriebsinterne Förderung der Sprachkompetenz von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund.....	203
8	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen im Text	209
9	Literaturverzeichnis	216
10	Anhang	224
10.1	Test	224
10.1.1	Lesetest	224
10.1.1.1	Arbeitszeit-Regelung	224
10.1.1.2	Ausbildungsnachweis	225
10.1.2	Schreibtest	228
10.1.3	Hörverstehenstest – medial	229
10.1.4	Sprechdenktest – medial	229
10.1.5	Test zum Sprechdenken/Hörverstehen face-to-face	230
10.2	Auswertungskategorien	231
10.2.1	Auswertungskategorien zum Lesetest	231
10.2.2	Auswertungskategorien zum Schreibtest	233
10.2.3	Auswertungskategorien zum Hörverstehenstest – medial	238
10.2.4	Auswertungskategorien zum Sprechdenktest – medial	239
10.2.5	Auswertungskategorien zu Sprechdenken/Hörverstehen face-to-face	240
10.3	Trainingsunterlagen	243
10.3.1	Übersicht Trainingsinstruktionen.....	243
10.3.2	Einzelplanung der Module	244
10.3.3	Instruktionen – detailliert	246
10.3.4	Vorlage Berichtsheft	273
10.4	Unterlagen zur Konzeption MiA und PaduA	276
10.4.1	Schema	276
10.4.2	Plan	278
10.5	Unterlagen zur Blended Learning-Konzeption	279
10.5.1	Tabellarische Übersicht	279
10.5.2	Materialien Spielmodul	281
10.5.3	Materialien Selbstlernmodul	297

Vorwort der Herausgeber

Angeregt wurde dieses Forschungsprojekt, zu dem die ersten Ideen zwischen den Herausgebern 2004 und 2005 diskutiert wurden, durch Fragen, die von den PISA-Studien seit 2000 aufgeworfen worden waren. Ganz am Anfang stand die Frage, ob nicht die Tests zum Leseverstehen (PISA) komplettiert werden könnten (und müssten) durch Tests der anderen verbalen Schlüsselkompetenzen, nämlich der zweiten rezeptiven – Hörverstehen – und der korrespondierenden produktiven – mündliches und schriftliches Formulieren.

Dabei ergab sich sehr schnell bei den mündlichen Kompetenzen die Notwendigkeit, zwischen medialen und immedialen (,face-to-face‘) Formen zu unterscheiden, da die Kommunikationsrealität der Zielgruppe sehr stark von medialer Kommunikation geprägt ist (Telefonie, Radio- und TV-Nutzung etc.). Unser Projekt zeigt, dass es sehr wohl möglich ist, PISA-analoga Leseverstehentests durch korrespondierende Schreib-, Hörverstehens- und Sprechdenktests zu ergänzen, was für das Projekt selbst auch notwendig war. Unsere Ergebnisse zeigen aber, dass von einer verbalen Schlüsselkompetenz auf die anderen geschlossen werden darf (was nicht heißt, dass jeder Sekundäranalphabet im Mündlichen ein Polterer oder ein Dysgrammatiker ist, wenn auch Mehrfachbeeinträchtigungen oft beobachtet werden). Die vier verbalen Schlüsselkompetenzen müssen als eine komplexe Einheit gesehen werden. Das führte zu einer der Eigenarten unseres Trainingskonzepts: Keine Schlüsselkompetenz wird isoliert trainiert, sondern nur in der funktionalen Verbindung mit den anderen Schlüsselkompetenzen, die in der Realität kommunikativer Aufgabenstellungen der Alltagspraxis auch vorkommt. (Die Realität von Kommunikationsaufgaben war ein anderes Grundprinzip unseres Trainings, das versuchte, eben nicht ,Unterricht‘ zu sein!)

Die Ergebnisse des Projekts gaben den Grundannahmen recht:

- Tests der verbalen Schlüsselkompetenzen müssen erfassen, was in der Kommunikationsrealität an Kompetenz gebraucht wird (einige Lehrer hielten einige unserer Testaufgaben für ,zu schwer‘ für die Zielgruppe!).
- Im Training lernen die Probanden dann, wenn die Kommunikationsaufgaben real sind, zumindest ,realistisch‘, weil sie dann Wissens- und Könnensangebote akzeptieren, die geeignet sind, die je aktuell auftretenden Wissens- und Könnensdefizite zu kompensieren.

Diese Defizite sind im Wesentlichen Defizite in der Gesamtkompetenz, die die Wirtschaft ,Ausbildungsreife‘ nennt. Davon sind die verbalen Schlüsselkompetenzen ein entscheidender Teil. Unser Projekt zeigte, dass die seit Jahren formulierte Kritik der Wirtschaft zutrifft: Hauptschulabsolventen (zumindest die saarländischen) sind in den vier verbalen Schlüsselkompetenzen nicht ausbildungsreif, d. h. ihnen fehlen elementare sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die erfolgreiche Bewältigung einer beruflichen Ausbildung notwendig sind. Da unsere Ergebnisse inferenzstatistisch abgesichert sind, dürfen wir das für die Gesamtpopulation ,saarländische Hauptschulabsolventen‘ behaupten – solange sich an der zum Hauptschulabschluss führenden Schule nichts geändert hat: also bis heute! Und da das Saarland in soziographischer Hinsicht vielfach als Modellregion für die Bundesrepublik gilt, ist die Generalisierung auf alle deutschen Hauptschulabsolventen nicht ganz abwegig.

Interessanterweise waren die Unterschiede zwischen Jugendlichen deutscher und solchen nichtdeutscher Muttersprache zwar wie bei den PISA-Studien messbar, aber sie waren nicht

auffällig. Die Schüler mit Migrationshintergrund schnitten im Eingangstest schlechter ab, machten dafür aber oft im Training mehr Fortschritte. Das bedeutet aber keineswegs ein hohes sprachliches Niveau der Migranten, eher ein niedriges der Muttersprachler!

Das ist einer der Gründe, warum wir das Projekt mit dem Kürzel `LRS` bezeichneten, `Lese-Rechtschreibschwäche` – eine Ironie, die nicht immer verstanden wurde: Viele meinten, es fehle ein `H`, für `Hörverstehen`, in der Reihe `Lesen`, `Reden`, `Schreiben`!

Nachdem das Forschungsprojekt erfolgreich abgeschlossen werden konnte, ergaben sich einige Implementationsprojekte, in denen wir versuchten, die Projektergebnisse für unterschiedliche Zielgruppen in curriculare Konzepte zu übersetzen. Um es gleich einzugestehen: Die Hauptimplementation, nämlich die in die zum Hauptschulabschluss führende Schule, ist bis heute nicht gelungen.

Eine der Partnerschulen aus dem Forschungsprojekt war bereit, mit uns folgenden Implementationsansatz zu erproben: Die Ergebnisse des LRS-Forschungsprojekts sollten mit den Bildungsstandards der KMK und der damit verbundenen Kompetenzorientierung des Unterrichts zusammengebracht werden. Da die Bildungsstandards für die Erreichung eines ausreichenden Niveaus in den vier verbalen Schlüsselkompetenzen nicht mehr nur den Deutschunterricht, sondern alle Schulfächer in die Pflicht nehmen, sollten ein Deutschlehrer und zwei weitere Lehrer aus anderen Fächern partiell freigestellt werden, um zusammen mit einem Mitarbeiter aus dem Forschungsprojekt für das letzte Jahr vor dem Hauptschulabschluss den Ausgangsstatus der Schüler in den verbalen Schlüsselkompetenzen zu diagnostizieren und auf der Grundlage der LRS-Trainingskonzeption ein schulfächerübergreifendes `Curriculum` zu entwerfen, das die Schüler im letzten Schuljahr zur Ausbildungsreife führen würde.

Das Wort `Curriculum` steht in Anführungszeichen, weil es im Sinne der LRS-Trainingskonzeption eben kein fachunterrichtsspezifischer Lehrplan sein darf, sondern ein Programm von realen Kommunikationsaufgaben, die zu ihrer Lösung die Aneignung derjenigen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen verlangen, die auch für die Bewältigung der Kommunikationsaufgaben in einer Berufsausbildung nötig sind. Die Evaluation dieses Prozesses sollte dann zu didaktischen Konzepten führen, die in die Lehreraus- und -fortbildung eingehen sollten. Dies wird nicht im Sinne einer Sammlung von Unterrichtseinheiten verstanden, die an allen Schulen im letzten Jahr vor dem Hauptschulabschluss eingesetzt werden sollen, sondern im Sinne einer Methodik: Wie entwickle ich für genau diese Schüler genau dieses Schuljahres auf der Grundlage meiner Leistungsdiagnostik zu Beginn ein `Curriculum`, das sie zur Ausbildungsreife in den vier verbalen Schlüsselkompetenzen führt?

Es gelang bislang zwar, die Freistellung der nötigen Lehrer an unserer Partnerschule zu erreichen; es gelang aber bisher nicht, die Mittel bereitzustellen, mit denen ein Mitarbeiter aus dem Forschungsprojekt ein Jahr lang beschäftigt werden könnte, um unser Forschungswissen in das `Curriculumteam` einzubringen und die Evaluation durchzuführen. Das saarländische Ministerium für Bildung und Kultur war bisher nicht in der Lage, wissenschaftliche Ergebnisse in pädagogische Praxis umzusetzen. Dabei hat unser Forschungsprojekt nicht nur gezeigt, dass saarländische Hauptschüler nicht ausbildungsreif sind, sondern auch ein Konzept geliefert, mit dem man sie im letzten Jahr vor dem Hauptschulabschluss ausbildungsreif machen könnte.

Zwei andere Implementationsideen waren erfolgreicher, die im Buch in Kapitel 7.1 und 7.2 beschrieben sind.

Das in Kapitel 7.1 beschriebene Training setzte das 'Realitätsprinzip' des Forschungsprojekts in Maßnahmen des 'Zentrums für Bildung und Beruf Saar gGmbH' in den Jahren 2010 und 2011 um. Der Geschäftsführung des ZBB gilt unser herzlicher Dank dafür, dass sie unser Konzept in zwei ihrer Maßnahmen integrierte. Das 'Realitätsprinzip' führte hier zu einer Kommunikationsaufgabe, die lautete: Firmen überzeugen, für Jugendliche mit Migrationshintergrund Ausbildungsplätze anzubieten. Darin besteht die pädagogische Herausforderung. Es kommt darauf an, für die jeweilige Zielgruppe eine Aufgabe zu finden, die personal, situativ und funktional passt, einen realen Nutzeffekt hat, dadurch motiviert und genau jene sprachlich-kommunikativen Kompetenzen entwickelt, die für das Ziel der Ausbildungsreife gebraucht werden. Ein weiterer Ertrag dieses Implementationsprojekts war die Übersetzung der Testergebnisse des Forschungsprojektes in die Kategorien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Das ist ein entscheidender Schritt in Richtung Praktikabilität des Trainingskonzepts (Kapitel 6).

Ein kürzlich (Februar 2016) durchgeführtes Pilotprojekt für jugendliche Flüchtlinge in der Vorbereitung auf die Berufsausbildung für die IHK Darmstadt profitierte davon. Die 'realistische Kommunikationsaufgabe' war hier, in Anlehnung an das Forschungsprojekt, die Exploration von Berufsbildern und die Vorbereitung auf Praktika in Firmen.

Das Pilottraining sollte prüfen, ob mit der Trainingskonzeption, die im Forschungsprojekt 'LRS' erfolgreich getestet worden war, auch bei Flüchtlingen mit geringen Deutschkenntnissen Erfolge zu erzielen wären.

Der Schwerpunkt sollte auf Hörverstehen und mündlichem Formulieren liegen, ohne aber zumindest das Leseverstehen auszuschließen. Wie im Forschungsprojekt 'LRS' wurde die Teilnehmerzahl auf 20 begrenzt, die Zahl der Unterrichtseinheiten auf 20 (à 45 Minuten) in Kleingruppen à 5 Teilnehmer mit einem Trainer, bzw. 10 mit zwei Trainern.

Auf der Grundlage von Interviewmitschnitten der IHK wählten die Projektleiter 20 Teilnehmer aus, die nach ihrer Meinung im GER mindestens das Niveau B1 erreichten, weil der Trainingsansatz für Teilnehmer mit geringeren Deutschkenntnissen nicht geeignet erscheint.

Die Trainings konnten an fünf Tagen in einem Schulzentrum ohne organisatorische Probleme durchgeführt werden, wobei an den Vor- und Nachmittagen jeweils zehn Teilnehmer in zwei parallelen Fünfergruppen mit je einem Trainer, an zwei Nachmittagen eine Gruppe mit mehr als fünf Teilnehmern mit zwei Trainern arbeiteten, da an diesen Terminen einige Teilnehmer fehlten.

Vorbehaltlich einer genaueren Analyse kann vorläufig als Ergebnis festgehalten werden:

- Die Annahme, Teilnehmer mit Niveau B1 würden nicht profitieren, hat sich nur teilweise bestätigt. Es gab einige Teilnehmer, deren Niveau wir zu Beginn des Trainings sogar als unter B1 wahrnahmen. Einige waren zum Teil im Kurs, obwohl wir sie 'aussortiert' hatten. Zum Teil aber hatten wir das Niveau falsch eingeschätzt, weil das Interview von den Teilnehmern atypisch gut bestanden wurde, was daran lag, dass sie auf Standardfragen wie 'Woher kommen Sie? Welche Sprachen sprechen Sie?', die sie oft gehört hatten, Standardantworten parat hatten, die ihr Kompetenzniveau zu hoch erscheinen ließen. Das bedeutet, dass man für Auswahlverfahren mit Kommunikationsaufgaben arbeiten muss, für die die Teilnehmer noch keine Routinen haben ausbilden können. Erstaunlicherweise sprachen aber einige Teilnehmer mit einem Niveau A2 auf das Training hervorragend an. Ein Teilnehmer z. B. hatte zu Beginn

nahezu ‚keine grammatische Äußerung‘ und war ‚fast flüssig‘ im Schlussfeedback. Andere konnten erwartungsgemäß überhaupt nicht mithalten und blieben zum Teil auch weg.

- Alle Teilnehmer mit Niveau B1 und darüber verbesserten sich deutlich, und zwar umso mehr, je höher ihr Ausgangsniveau war.

- Die Schlussfeedbacks der Teilnehmer illustrierten die Eigenart der Trainingskonzeption noch einmal positiv, indem der Lerneffekt in der Sachdimension der Kommunikationsaufgaben deutlich akzentuiert wurde (mehr Informationen über Berufe, Azubi-Knigge usw.), ebenso die Ermutigung zum Reden trotz vorhandener Schwächen in der neuen Sprache: z. B. XXX

- „Die Angst zu sprechen ist weg; ich habe viele neue Wörter gelernt; Handy war sehr gut;...“ (eine der ‚Kommunikationsaufgaben‘ war eine Art mündliches Tagebuch mit der Diktierfunktion des Smartphones)

- „Ich kann flüssiger sprechen, ich bin selbstbewusster geworden,...“

- „Es war sehr gut, viele Wörter gelernt; Praktikum-Rollenspiel war gut; gut, wenn es weitergehen würde; ...“

- „Wir haben viel gesprochen, das machen wir in der Schule nicht so...“

Am letzten Trainingstag wurde darüber hinaus deutlich, dass für die Teilnehmer als nächste Lernaufgabe das Lesen von Internettexten zu Berufen, rechtlichen Regelungen etc. angestanden hätte.

Insgesamt scheint ein Weiterarbeiten auf der Grundlage dieses Pilotprojekts sinnvoll und lohnend. Das hieße, die Entwicklung eines Konzepts für alle vier Schlüsselkompetenzen anzugehen, das eine Laufzeit hat, die zu real praxisrelevanten Verbesserungen bei den Teilnehmern führen kann (Stichwort: Ausbildungsreife!), also ca. 6 Monate. Dies würde dann ein Train-the-Trainer-Programm sein, in dem ‚Sprach- und Kommunikationstrainer IHK‘ zu schulen wären.

Kapitel 7.3 skizziert das Problemfeld, in dem das geschilderte Pilotprojekt an der IHK-Darmstadt anzusiedeln ist. Es umreißt die Integrationsaufgabe ‚sprachliche Förderung von Migranten in der Arbeitswelt‘ und versucht Vorschläge zu formulieren, was konkret in den Betrieben getan werden kann, um die sprachliche Verständigung mit den Migranten schnell zu verbessern und dabei gleichzeitig ihre sprachliche Entwicklung zu fördern.

Das Kapitel 7.2 beschreibt ein Projekt, das sich nicht nur mit reinen Migrantengruppen beschäftigt, sondern wie im Forschungsprojekt die ‚Normalbevölkerung‘ in den Blick nimmt. Hier geht es um Jugendliche, die nach der Hauptschule in die Ausbildung kommen, obwohl sie nicht ausbildungsreif sind. Das Blended-Learning-Konzept zielt auf Nachqualifizierung, zunächst einmal in den beiden schriftlichen Schlüsselkompetenzen. Eine Implementation des Konzepts steht noch aus.

Bevor wir zu einem Schluss dieses Vorworts kommen, der den Leser überraschen mag, ist es uns ein Anliegen, den Institutionen zu danken – und damit den Personen, die sie verkörpern –, die das Forschungsprojekt überhaupt ermöglicht haben:

- Die Metallstiftung Saar und die Vereinigung Saarländischer Unternehmensverbände haben das Projekt von Anfang bis Schluss mit einer Mitarbeiterstelle unterstützt und mit der Druckkostenübernahme die Publikation dieses Buches ermöglicht;

- Das Microsoft Bildungsnetzwerk Deutschland hat im ersten Jahr mit einer halben Mitarbeiterstelle geholfen, das Projekt auf den Weg zu bringen;

- Ab dem zweiten Projektjahr hat die Arbeitsagentur Südwest mit einer ABM-Stelle das Projekt bis zum Schluss mitgetragen.

Hier haben Institutionen der Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Zukunftsvorsorge durch Bildung geleistet, während das saarländische Ministerium für Bildung und Kultur es bislang versäumt hat, einem entscheidenden Mangel des eigenen Bildungssystems abzuhelpfen, obwohl es die Projektergebnisse genau kannte.

Unser Forschungsprojekt und die darauf aufbauenden Implementationskonzepte reihen sich ein in eine in den 70-er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts beginnende Folge von Bemühungen, die man dem Obertitel 'Kompensation' zuordnen kann: Immer werden Defizite festgestellt, die dann durch Fördermaßnahmen kompensiert werden sollen. Das beginnt mit der 'emanzipatorischen Spracherziehung' der späten 60-er und frühen 70-er Jahre, die die Nachteile des 'restringierten Codes' der 'Unterschicht' kompensieren sollen, und endet bei heutigen Frühfördermaßnahmen, z. B. zum Training der phonologischen Bewusstheit!

Wenn Frühförderung sinnvoll ist, so heißt das, dass die Ursache der Defizite noch früher liegt. Es ist daher auch ein anderer Weg denkbar, wie man den Leistungsstandard der jungen Menschen verbessern kann. Bereits in den 80-er Jahren konnten Forscher von der Universität Chicago zeigen, wie positiv es sich auswirkt, wenn Eltern viel mit ihren Kindern sprechen: In einer Untersuchungsgruppe hatten 20 Monate alte Kinder, mit denen viel gesprochen wurde, einen Wortschatz von über 200 Wörtern, Kinder von redefaulen Eltern nur wenig mehr als 50 Wörter. Nur vier Monate später war der Unterschied bereits 600 Wörter vs. knapp 200 Wörter. (Huttenlocher, Janellen; Haight, Wendy; Byrk, Anthony; Seltzer, Michael; Lyons Thomas (1991): Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. In: Developmental Psychology, 1991 Vol. 27. No. 2, S. 236-248). Auch andere Studien belegen, dass das Fundament für die geistige Entwicklung eines Kindes in den ersten Monaten und Lebensjahren gelegt wird. Gerade in benachteiligten Familien und Haushalten, die Sozialhilfe beziehen, wird besonders wenig mit den Kindern gesprochen und damit schon früh die Grundlage für schulischen und beruflichen Misserfolg gelegt (Hart Betty, Risley, Todd R. (1995): Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children, Baltimore e.a.: Paul H. Brookes). Die Autoren sprechen von der early catastrophe und stellen fest, dass Kinder der bildungsfernen Schichten im Alter von drei Jahren 30 Millionen Wörter weniger von ihren Eltern gehört haben als Kinder aus Akademikerfamilien. Akademikerkinder haben schon mit drei Jahren einen mehr als doppelt so großen Wortschatz. Vor allem aber ist der Befund bei Dreijährigen eine exakte Voraussage des entsprechenden Befundes bei Neun- bis Zehnjährigen. In Deutschland ist das ähnlich. Was in der frühen Kindheit versäumt wird, lässt sich später in Kindergarten und Schule nicht mehr oder nur mit großer Anstrengung noch aufholen.

Die 'Anforderung' an Eltern ist damit so minimalistisch wie sie nur sein kann: Sprich so viel wie möglich mit deinem Kind, schon mit dem Neugeborenen. Wer das tut, wird später auch vorlesen, und wer vorliest, wird den Medienkonsum nicht ausufern lassen. Aber solche Kommunikationsgewohnheiten müssten in bildungsfernen Schichten erst einmal aufgebaut werden. Damit wird Elternbildung zur Marketing- oder PR-Aufgabe: 'Deutschland redet mit seinen Kindern', 'Hast Du heute schon mit Deinem Kleinkind gesprochen', 'Sprecht nicht mit Euren Gummibäumen, sprecht mit Euren Kindern', 'Singles werden Sprech-Partner für Kinder', 'Sind Sie schon Sprach-Pate /-Patin' usw.

Helfen könnte hier eine groß angelegte Öffentlichkeitsarbeit, die zunächst versucht, Multiplikator/inn/en zu gewinnen und außer den Medien die Institutionen zu nutzen, mit denen junge Eltern und solche, die es werden, automatisch in Berührung kommen: Arztpraxen, Apotheken, Kindergärten, Schulen, Schwangerenberatung, Jugendämter, Sportvereine, Kirchen, Moscheen und Synagogen. In der Presse, im Rundfunk und Fernsehen und im Netz müssten flächendeckende Werbekampagnen laufen.

Es darf nicht sein, dass irgendwann nicht mehr nur 25 % eines Jahrgangs als Risiko- oder Problemkinder gelten (was auch schon zu viel ist), sondern 50 oder 75 %. Dann sind die Kindertagesstätten nur noch mit Sprachförderung beschäftigt, dann muss man immer den ganzen Jahrgang durch Sprachförderprojekte schleusen. Dann müssten aber auch alle Erzieher/innen zu ‚Sonderkindergärtner/innen für die Arbeit mit sprachbehinderten Kleinkindern‘ weitergebildet werden (Tobler, Elisabeth (1990): Die schriftliche Planung des Didaktikunterrichts des Lehrganges zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zu Sonderkindergärtnerinnen für die Arbeit mit sprachbehinderten Kleinkindern. In: Der Sprachheilpädagoge 3, 1990, S. 36-66).

Offenkundig setzt ein solches Projekt ein groß angelegtes Bildungsmarketing, d. h. eine beachtliche Organisation und Koordination voraus; von daher scheint sich das Saarland mit seinen überschaubaren Strukturen für die Erprobung des Ansatzes gut zu eignen. Trotzdem sind die nötigen finanziellen und personellen Ressourcen nicht zu unterschätzen. Außer der Universität und der Landesregierung müssten alle bildungsinteressierten Institutionen mitwirken: Wirtschaftsorganisationen, Kirchen, Sozialverbände und vor allem Medien. Bis jetzt ist es noch nicht gelungen, eine Schlüsselinstitution für diese Projektidee zu begeistern.

0 Einleitung: Problemstellung, Ziele und Vorgehensweise des Projekts ‚LRS – Lesen, Reden, Schreiben‘

Von Norbert Gutenberg, Babette Park und Robin Stark

0.1 Sprachkompetenz und Ausbildungsreife¹

Viele Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Deutschland haben große Schwierigkeiten im Bereich sprachlicher Basiskompetenzen.² Im Bereich der Lesekompetenz zeigt sich dies beispielsweise an den Ergebnissen der PISA-Studien: Etwa 50 % der Hauptschüler erreichen von den fünf Lesekompetenzstufen nicht einmal Stufe 2.³ Die Kompetenzstufe 1 der PISA-Studien bildet lediglich ein oberflächliches Verständnis einfacher Texte ab, Kompetenzstufe 2, die von Artelt et al. (2001) als Mindestniveau der Lesekompetenz bezeichnet wird, erlaubt darüber hinaus das Herstellen einfacher Verknüpfungen.⁴ Damit bleibt ungefähr der Hälfte der Hauptschüler die Möglichkeit, „eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potenziale weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ weitgehend verschlossen.⁵

Aber nicht nur Defizite im Bereich der Lesekompetenz erscheinen im Hinblick auf die Ausbildungsreife (siehe Kapitel 1.3.2 Ausbildungsreife) von Hauptschülern problematisch, wird doch den unter dem Konzept der Sprachkompetenz subsumierten sprachlichen Teilkompetenzen Schreiben, Sprechen und Hörverstehen neben dem Lesen⁶ bezüglich der Ausbildungsreife ein besonderer Stellenwert beigemessen: Gerade Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen ausbildungsrelevanten, schriftlichen wie mündlichen Textsorten (z. B. Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Vorstellungsgespräch) und damit auch Basiskenntnisse kommunikativer Normen und Standards gelten als notwendige Bedingungen der Ausbildungsreife von Hauptschülern am Ende der neunten Klasse.⁷

Um dieser Problematik zu begegnen, wurde im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts an der Universität des Saarlandes (Erziehungswissenschaft, Sprechwissenschaft/Sprecherziehung, Deutsch als Fremdsprache) ein Trainingsprogramm zur Förderung der Ausbildungsreife von Schüler/-innen im letzten Hauptschuljahr entwickelt. Das Projektteam, bestehend aus Prof. Dr. Norbert Gutenberg (Sprechwissenschaft/Sprecherziehung), Prof. Dr. Lutz Götze (Deutsch als Fremdsprache), Prof. Dr. Robin Stark (Erziehungswissenschaft) und Mitarbeitern aus den drei Fächern, entwickelte einen Test und ein Training für Hauptschüler im letzten Schuljahr, mit dem die Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören zunächst getestet und anschließend in einem 20-stündigen Programm trainiert wurden. Ziel war es, anhand eines Trainingsprogramms die Kompetenzen der Schüler/-innen im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen zu verbessern, und zu prüfen, ob ein derartiges Training überhaupt erfolgreich sein kann.

Beginn des Projekts war 2005. Die Studie wurde von August bis Dezember 2008 an zwei saarländischen Gesamtschulen (Graf-Ludwig-Gesamtschule Ludweiler und Gesamtschule Bellevue Saarbrücken) mit Schülern der Klassenstufe 9 durchgeführt. Aus organisatorischen Gründen wurde mit den Tests und Trainings an den Projektschulen zeitversetzt begonnen. Das Training an der Gesamtschule Ludweiler erstreckte sich über den Zeitraum vom 18.08.2008 bis 24.10.2008, an der Gesamtschule Bellevue vom 15.09.2008 bis 24.11.2008. Am Training haben

¹ Wagner/Stark/Krause/Gutenberg, 2012.

² Vgl. z. B. Artelt u. a., 2001.

³ Vgl. Klieme u. a., 2010; Prenzel u. a., 2004, 2007a.

⁴ Vgl. Prenzel u. a., 2007b.

⁵ OECD, 2000, S. 10.

⁶ Vgl. Jude, 2008.

⁷ vgl. Grimm/Gutenberg/Götze, 2006.

ausschließlich Schüler der Grundkurse (G-Kurse) teilgenommen. Diese bildeten die Experimentalgruppe (EG). Die Schüler der Erweiterungskurse (E-Kurse) wurden nicht trainiert und bildeten die Kontrollgruppe (KG). Vor und nach dem Training – im August bzw. Dezember 2008 – fanden die Eingangs- und Abschlusstests statt, an denen alle Schüler, auch die der Kontrollgruppen, teilnahmen.

Im Folgenden soll zunächst das dem Projekt ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ zugrunde liegende Verständnis der Sprachkompetenz vorgestellt werden. Als nächster Punkt folgen die Zielsetzungen des Projekts. Im dritten Abschnitt gehen wir kurz auf die Teilnehmer, den Aufbau und den Ablauf des Projektes ein.

0.2 Sprachkompetenz, Sprachprozesse und zielorientiertes Lernen

Das Trainingsprogramm ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ wurde auf Basis eines mehrdimensionalen Modells sprachlicher Grundfertigkeiten⁸ entwickelt. Ausgehend von der *Higher-Order-Hypothese*⁹ postuliert diese Modellvorstellung die wechselseitige Beeinflussung der einzelnen sprachlichen Tätigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen.¹⁰ Die Struktur der Sprachkompetenz wird dabei in vier Grunddimensionen sprachlicher Prozesse eingeteilt: Bezüglich des *Charakters* der Sprachprozesse werden rezeptive (Hörverstehen, Lesen) von produktiven Prozessdimensionen (Sprechen, Schreiben) und bezüglich der *Modalität* der Sprachprozesse auditive (Hörverstehen, Sprechen) von visuellen Dimensionen (Schreiben, Lesen) unterschieden (siehe Tab. 1).¹¹

Charakter	Modalität	
	<i>auditiv</i>	<i>visuell</i>
<i>produktiv</i>	Sprechen	Schreiben
<i>rezeptiv</i>	Hörverstehen	Lesen

Tab. 1: Grunddimensionen sprachlicher Prozesse

Verschiedene faktorenanalytische Studien stützen diese Annahme spezifischer Dimensionen sprachlicher Kompetenz: In einem Zweifaktorenmodell bezüglich der Modalität sprachlicher Prozesse stellt Kunnan (1992) schriftbasierte auditive Kompetenzen gegenüber; dabei beinhaltet die übergeordnete Dimension *schriftsprachlicher* Kompetenzen das Lesen und Schreiben, während unter der Dimension der *auditiven* Kompetenzen das Hörverstehen und Sprechen subsumiert werden. Jude et al. (2008) unterscheiden in der internationalen Studie *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)* anhand eines Strukturgleichungsmodells *rezeptive* und *produktive* Dimensionen sprachlicher Kompetenzen. Dabei fallen Zusammenhänge zwischen Kompetenzen innerhalb der Dimensionen entsprechend hoch aus, sodass eine rezeptive und eine produktive Sprachkomponente angenommen werden kann.¹² Analog berichtet North (2000) über eine faktoranalytische Differenzierung der Kompetenzen in die Dimensionen *Sprachrezeption* (Lesen und Hören) und *Sprachproduktion* (Sprechen und Schreiben). Zusammenfassend weisen diese Erkenntnisse auf eine differenzierte

⁸ Vgl. Jude, 2008; Jude u. a., 2008.

⁹ Vgl. Bachman/Palmer, 1981; Carroll, 1975; Jude, 2008.

¹⁰ Vgl. Jude, 2008.

¹¹ Vgl. Jude, 2008.

¹² Vgl. Jude u. a., 2008.

Binnenstruktur sprachlicher Kompetenzen hin, der wechselseitige Transferleistungen zwischen den einzelnen Kompetenzen zugrunde liegen.

Auf der Basis dieser Rückschlüsse wurde das didaktische Konzept des Trainingsprogramms ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ vornehmlich im Hinblick auf die Vernetzung der einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen strukturiert. Um eine möglichst hohe Wirksamkeit der Maßnahme zu erzielen und Transferleistungen zwischen den einzelnen sprachlichen Kompetenzen nutzbar zu machen, basierte das Training auch auf den Prinzipien des problemorientierten Lernens.¹³ Problemorientierte Lernumgebungen haben sich in der Vergangenheit als effektiv erwiesen, insbesondere hinsichtlich der Förderung des Erwerbs anwendbaren Wissens.¹⁴ Problembasiertes Lernen fördert die Entwicklung einer kontextsensitiven Wissensbasis, die den Anforderungen komplexer Anwendungssituationen, wie z. B. die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz, gerecht wird.

Reinmann und Mandl (2006) beschreiben Prinzipien der didaktischen Konzeption problemorientierter Lernumgebungen. Hierzu gehören unter anderem die Situiertheit und Authentizität der Problemstellungen und das Lernen in multiplen Kontexten. Unsere Trainingsmaßnahme wurde diesen Maßgaben durch einen hohen Realitätsgehalt und Anwendungsbezug der Problemstellungen gerecht. Die zu bearbeitenden Problemstellungen wurden in authentischen und für die Schüler relevanten Kontexten aufbereitet und in verschiedenen Anwendungsbereichen im Rahmen einer fiktiven Ausbildungsvorbereitung präsentiert. Inhaltlich gehörten dazu u. a. Anforderungen an den Auszubildenden, gesetzliche Vorgaben und Organisation der Ausbildung. Den Schülern sollte damit ermöglicht werden, Gelerntes auf verschiedene Kontexte zu übertragen. Um die Flexibilität bei der Anwendung von Wissen zu fördern, empfehlen Reinmann und Mandl (2006) multiple Perspektiven auf den Lerngegenstand. Entsprechend wurden in unserem Trainingsprogramm Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. So wurden z. B. Bewerbungen zunächst schriftlich verfasst und ein entsprechendes Nachfassen zum Stand der Bewerbung wurde dann mittels eines Telefongesprächs mündlich realisiert.

Eine zentrale Bedingung effektiven problemorientierten Lernens ist die Integration effektiver instruktorischer Unterstützungsmaßnahmen.¹⁵ Die Prinzipien Instruktion und Konstruktion als Möglichkeit, individuelle Repräsentationen des Erlernten zu entwickeln, müssen beim problemorientierten Lernen in einer angemessenen Balance stehen.¹⁶ Im Trainingsprogramm des Projektes ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ lernten die Schüler daher vielfach kooperativ und mussten sich gemeinsam aktiv mit den Aufgabenstellungen auseinandersetzen. So waren beispielsweise Telefonanrufe zu tätigen, Textinhalte mit Stichwortzettelvorlagen für die Gruppe mündlich zu referieren oder Fragen zu ausbildungsrelevanten Texten zu beantworten. Um einer Überforderung entgegenzuwirken, wurden die Schüler bei der Bearbeitung der Aufgaben von speziell geschulten Tutoren angeleitet und gezielt unterstützt. Dabei wurden das zur Bearbeitung der Aufgaben jeweils erforderliche Wissen bzw. notwendige Fertigkeiten unterstützt, sodass eigenständiges Problemlösen und Lernen ermöglicht wurde. Das problemorientierte Training war auch so angelegt, dass einzelne sprachliche Tätigkeiten von den Schülern parallel geübt werden konnten (z. B. Sprechen und Hörverstehen).

¹³ Vgl. Reinmann/Mandl, 2006.

¹⁴ Vgl. Dochy u. a., 2003; Hmelo-Silver/Duncan/Chinn, 2007; Krause, 2007; Krause/Stark/Herzmann, 2011; Krause/Stark/Mandl, 2009; Schmidt u. a., 2007; Stark/Puhl/Krause, 2009.

¹⁵ Vgl. Kopp/Stark/Fischer, 2009; Krause/Stark/Herzmann, 2011; Stark/Herzmann/Krause, 2010.

¹⁶ Reinmann/Mandl, 2006.

0.3 Zielsetzungen des Projektes ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ (LRS)

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage, inwieweit Hauptschüler bezüglich ihrer Ausbildungsreife von dem im Projekt entwickelten Trainingsprogramm profitieren. Als Kontrollgruppe dienten untrainierte Schüler aus den Realschulzweigen der teilnehmenden Gesamtschulen, bei denen günstigere Lernvoraussetzungen und höhere Sprachkompetenzen zu erwarten waren. Darüber hinaus sollte der Einfluss verschiedener Lernvoraussetzungen auf den Trainingserfolg erfasst werden. Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass Mädchen im Lesen Jungen deutlich überlegen sind.¹⁷ Festgestellt wurde ebenfalls eine Überlegenheit der Schüler ohne Migrationshintergrund gegenüber Schülern, die nicht in Deutschland geboren wurden, also eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen, sowie Schülern, deren Eltern im Ausland geboren wurden.¹⁸ In der vorliegenden Studie wurden dementsprechend drei potentiell einflussreiche Variablen untersucht: das Geschlecht, die Muttersprache und der Migrationshintergrund. Vor dem Hintergrund der Higher-Order-Hypothese der Sprachkompetenz und der Annahme einer vernetzten Struktur sprachlicher Grunddimensionen wurde in unserer Studie davon ausgegangen, dass sich in anderen Bereichen sprachlicher Kompetenz (Schreiben, Sprechen und Hörverstehen) ähnliche Befunde zeigen würden. Um die didaktische Konzeption des Trainings empirisch zu untermauern, war daher auch der wechselseitige Zusammenhang der einzelnen Dimensionen sprachlicher Kompetenz von Interesse.

Im Einzelnen wurde im Projekt LRS folgenden Fragen nachgegangen:

(1) Inwieweit wird die sprachliche Ausbildungsreife der Schüler durch das Programm ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ gefördert?

Es wurde angenommen, dass das Training am Ende der neunten Klasse die Kompetenzen der Schüler im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen positiv beeinflusst. Die geförderten Hauptschüler sollten nach Abschluss des Trainings mehr Leistungszuwachs haben als die Kontrollgruppe.

(2) Wie entwickeln sich die Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen vom ersten bis zweiten Messzeitpunkt? Inwieweit wird die Entwicklung durch das Trainingsprogramm gefördert?

Es wurde angenommen, dass sich sowohl Schüler der Experimentalgruppe als auch Schüler der Kontrollgruppe in Bezug auf die gemessenen Indikatoren sprachlicher Kompetenzen positiv entwickeln. Der Leistungszuwachs der trainierten Gruppe sollte jedoch deutlich größer ausfallen.

(3) Inwieweit wird die Effektivität des Trainingsprogramms von Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund beeinflusst?

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Studien sowie der Annahme einer vernetzten Struktur sprachlicher Kompetenz wurde angenommen, dass die Effektivität des Trainings von den genannten Variablen dergestalt beeinflusst würde, dass Mädchen, Schüler mit deutscher Muttersprache und Schüler ohne Migrationshintergrund eher von der Maßnahme profitieren würden. Es wurde nicht von kompensatorischen Effekten der Intervention ausgegangen.

(4) Inwieweit sind einzelne Dimensionen sprachlicher Kompetenz korreliert?

Es wurde angenommen, dass die Kompetenzen hinsichtlich der vier sprachlichen Dimensionen korrelieren. Hierbei wurden positive Zusammenhänge innerhalb der auditiven Dimension (Sprechen und Hörverstehen), der visuellen Dimension (Lesen und Schreiben), innerhalb der produktiven (Schreiben und Sprechen) und auch der rezeptiven Dimension (Lesen und Hörverstehen) erwartet.

¹⁷ Klieme u. a., 2010.

¹⁸ Klieme u. a., 2010.

0.4 Teilnehmer und Aufbau des Projektes LRS

An der Untersuchung nahmen 79 Schüler der neunten Jahrgangsstufe zweier saarländischer Gesamtschulen teil.¹⁹ Das Durchschnittsalter lag bei 14.3 Jahren ($SD = 0.7$), 21 Schüler/-innen hatten einen Migrationshintergrund, dreizehn Schüler/-innen sprachen eine andere Muttersprache als Deutsch. In der Experimentalgruppe befanden sich 37 Schüler/-innen des jeweiligen Hauptschulzweiges der beiden Schulen mit einem Durchschnittsalter von 14.5 Jahren ($SD = 0.7$).²⁰ Neun Schüler/-innen hatten einen Migrationshintergrund, sechs sprachen eine andere Muttersprache als Deutsch. Als Kontrollgruppe diente eine Gruppe von 42 Schüler/-innen des jeweiligen Realschulzweiges der Schulen.²¹ Das Durchschnittsalter lag bei 14.1 Jahren ($SD = 0,7$). Hier hatten zwölf Schüler/-innen einen Migrationshintergrund, sieben sprachen eine andere Muttersprache als Deutsch.

Die Gruppen unterschieden sich somit nicht hinsichtlich potentiell relevanter Merkmale wie Geschlecht ($\chi^2(1) = 2.69, n.s.$), Migrationshintergrund ($\chi^2(1) = 0.17, n.s.$) und Muttersprache ($\chi^2(1) = 0, n.s.$). Bezüglich des Durchschnittsalters unterschieden sich die Gruppen zwar signifikant voneinander ($t(73) = 2,36, p < .05$). Da sich jedoch sowohl Schüler/-innen der Experimental- als auch der Kontrollgruppe in Klassenstufe neun befanden, dürfte dem sehr geringen durchschnittlichen Altersunterschied von zwei Monaten keine praktische Relevanz zuzukommen sein. Zudem war das Lebensalter nicht mit den Kompetenzen assoziiert; alle im Nachtest gemessenen Korrelationen waren nicht signifikant (alle $p > .15$).

Erwartungsgemäß hatten Schüler der Kontrollgruppe bessere Zeugnisnoten im Fach Deutsch ($M = 2.45; SD = .76$) und damit bessere Voraussetzungen für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen als Schüler der Experimentalgruppe ($M = 3.45; SD = .87$). Dieser Unterschied war signifikant und substantiell ($F(1, 67) = 25.16, p < .01, \text{partielles } \eta^2 = .28$).

Das Projekt LRS war in drei Phasen eingeteilt: Testung, Training und Evaluation. Das Trainingsprogramm LRS wurde in einer quasi-experimentellen Feldstudie anhand eines Prätest-Posttest-Designs evaluiert. Im Anschluss an die Prätests (Eingangstests) begann das Trainingsprogramm, das acht Wochen dauerte und während der regulären Unterrichtszeit stattfand. Nach Abschluss des Trainings wurden Posttests (Abschlusstests) durchgeführt. Zentrale Merkmale des Trainings waren Praxisnähe und damit Authentizität und Relevanz der Lerninhalte für die Schüler (siehe Kapitel 4.1 Die Rahmenbedingungen). In den Trainingssitzungen wurden ausschließlich ausbildungsbezogene Themen behandelt. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Higher-Order-Hypothese wurden in den jeweiligen Trainingseinheiten verschiedene sprachliche Kompetenzen parallel gefördert, um Synergien bzw. Transferleistungen zwischen den einzelnen Komponenten zu nutzen. Mit dieser Verzahnung der Kompetenzen sollte zudem die Authentizität der Lernsituation erhöht und die zur Verfügung stehende Zeit optimal genutzt werden. Wie in 4.5 Aufbau der Trainings – Verzahnung der Kompetenzen näher erläutert wird, konnten auf diese Weise in jeder Trainingseinheit mehrere Übungseinheiten zu verschiedenen Kompetenzen durchgeführt werden.

Die im Training eingesetzten Tutoren waren Mitglieder der Projektarbeitsgruppe, die sich aus Mitarbeitern der beteiligten Fächer Sprechwissenschaft/Sprecherziehung, Erziehungswissenschaft und Deutsch als Fremdsprache zusammensetzte. Um eine einheitliche Umsetzung der Trainingsmaßnahmen sicherzustellen, erhielten die Trainer vor ihrem Einsatz eine eingehende Schulung, bei der die Ziele der einzelnen Einheiten und die dabei anzuwendenden didaktisch-methodischen Prinzipien vermittelt und eingeübt wurden. Dadurch wurde weitgehend Einheitlichkeit

¹⁹ 27 w, 48 m; 4 Probanden machten keine Angabe.

²⁰ 16 w, 19 m; 2 k.A.

²¹ 29 w, 11 m; 2 k.A.

in der Durchführung der Trainings gewahrt. Die Posttests im Anschluss an das Training sollten Aufschluss über o. g. Fragen geben.

Der folgende Projektbericht beleuchtet im ersten Teil sowohl die Hintergründe und den Rahmen des Projekts als auch die notwendigen Begriffsbestimmungen. Im zweiten Kapitel werden die Schlüsselkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen definiert. Die Tests zu den unterschiedlichen Schlüsselkompetenzen werden im dritten Kapitel beschrieben, Kapitel vier stellt das Trainingskonzept vor und im fünften Kapitel werden die Ergebnisse des LRS-Projektes dargestellt.

In Kapitel sechs erfolgt die Beurteilung und Einstufung der Testergebnisse des LRS-Projektes nach den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Kapitel sieben stellt verschiedene Implementationsansätze vor.

Im Anhang befinden sich sowohl alle Test-, Auswertungs- und Trainingsunterlagen, als auch verschiedene Unterlagen zu den Implementationsansätzen.

1 Hintergründe, Projektrahmen, Begriffsbestimmungen

Von Norbert Gutenberg und Julia Linsenmeier

1.1 Hintergründe – die PISA Studien

In internationalen Schul-Vergleichstests schneidet Deutschland recht gut ab, wenn Grundschüler getestet werden. Werden dagegen wie in den PISA-Studien 15-jährige Schüler und Schülerinnen untersucht, liegen die durchschnittlichen Leistungen deutlich unter dem Niveau vergleichbarer Länder.²² In den PISA-Tests der Jahre 2000 und 2003 erreichte fast ein Viertel der Schüler in Deutschland im Lesen nur die niedrigste der fünf Kompetenzstufen oder nicht einmal diese. Aufgrund schwerwiegender Defizite in den Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören gelten viele Hauptschulabsolventen in Deutschland als nicht ausbildungsfähig. Die Zahl der Ausbildungsstellen ist seit dem Ausbildungsjahr 2008/2009 gestiegen, die Zahl der Bewerber hat sich hingegen kaum verändert.²³ Obwohl so gut wie jeder Bewerber versorgt werden könnte, bleiben viele Lehrstellen unbesetzt.²⁴ Ein wichtiger Grund dafür ist die mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen, die von den Betrieben beklagt wird.²⁵ Betriebe lassen lieber Stellen offen, als Bewerber mit zu niedrigem Leistungsprofil einzustellen. Laut Statistik der Bundesagentur für Arbeit blieben im Berichtsjahr 2010/2011 insgesamt 237.227 Ausbildungsstellen unbesetzt – und 238.704 Bewerber somit unversorgt.²⁶ Betroffen sind nicht nur Schüler/-innen mit schlechten Abschlussnoten, sondern auch Jugendliche, die die Schule nach Ende der Schulpflicht ohne Abschluss verlassen. Die nachstehende Graphik²⁷ zeigt, dass die Zahl der Schulabbrecher im Bundesdurchschnitt zwar gesunken ist, in einigen Bundesländern waren es 2008 aber im Vergleich zu 1999 bis zu 70 % mehr:

Tabelle A1: Quoten der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss im Zeitverlauf*

Angaben in Prozent (1999 und 2008)	ohne Hauptschulabschluss		
	1999	2008	2008 in % von 1999
Baden-Württemberg	7,9	5,6	70,9
Bayern	9,1	6,5	71,4
Berlin	11,9	10,6	89,1
Brandenburg	8,4	10,6	126,2
Bremen	9,3	8,2	88,2
Hamburg	12,2	8,9	73,0
Hessen	9,9	7,0	70,7
Mecklenburg-Vorpommern	10,6	17,9	168,9
Niedersachsen	9,6	7,4	77,1
Nordrhein-Westfalen	6,0	6,8	113,3
Rheinland-Pfalz	9,1	7,2	79,1
Saarland	11,1	6,7	60,4
Sachsen	11,8	11,8	100,0
Sachsen-Anhalt	11,8	12,1	102,5
Schleswig-Holstein	10,5	8,4	80,0
Thüringen	13,3	9,4	70,7
Deutschland	9,1	7,5	82,4

*Anteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung
Quelle: KMK 2010a. | BertelsmannStiftung

Tab. 2: Quoten der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss

²² Prenzel u. a., 2004, S. 12.

²³ Vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011, S. 7.

²⁴ Vgl. Ebbinghaus/Loter, 2010, S. 4 ff.

²⁵ Vgl. DIHK, 2010, S. 30.

²⁶ Vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011, S.7.

²⁷ Klemm, 2010, S. 32.

In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass 2008 bundesweit ca. 65.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlassen haben.²⁸ Es handelt sich dabei nicht zwangsläufig ausschließlich um Hauptschüler – tatsächlich lag ihr Anteil nur bei 26,5 %. Die meisten Schulabbrecher kamen aus Förderschulen (54,6 %). Bei Schulen mit mehreren Bildungsabschlüssen waren es insgesamt 12,4 %, bei Realschulen 4,7 % und bei Gymnasien 1,4 %. Die niedrigste Abbrecherquote hatten die Waldorfschulen mit 0,3 %. Über die Hälfte der Betroffenen brechen nach Klassenstufe neun ab, jeweils ca. 19 % nach der achten, bzw. ab der zehnten Klasse. Es hat sich auch gezeigt, dass es 2008 bei Auszubildenden ohne Schulabschluss am häufigsten zu Vertragsauflösungen in der dualen Ausbildung während der Probezeit kam (bundesweit 7,7 %). Bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss waren es 7,5 %.²⁹

Aus den obigen Überlegungen ist zu schließen, dass alle Anstrengungen unternommen werden müssen, um zum ersten die Zahl der Schulabbrecher in Deutschland zu verringern und zum zweiten leistungsschwache Schüler so zu fördern, dass sie die Ausbildungsreife erreichen. Auf die Hauptschule übertragen, bedeutet dies konkret: (Förder-)Maßnahmen geben, welche die Zahl der Jugendlichen, die den Hauptschulabschluss erreichen, erhöhen, damit auch in Zukunft der Bedarf der Wirtschaft möglichst gedeckt werden kann.

1.2 Programme for International Student Assessment (PISA)

In diesem Abschnitt sollen am Beispiel der Leistungsmessungen in den PISA-Studien die sprachlichen Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen in Deutschland vorgestellt werden. Dabei wird auf die Studien der Jahre 2000 und 2003 eingegangen, weil diese Erhebungen vor dem Projekt ‚Lesen, Reden, Schreiben‘ stattgefunden haben. Auf die Studien von 2009 wird Bezug genommen, weil es hier einige Neuerungen im Konzept gab und – wie bereits 2000 – der Schwerpunkt auf dem Lesen lag. Die Ergebnisse wurden in einem Vergleich zusammengefasst.

1.2.1 Überblick

Das ‚Programme for International Student Assessment‘, kurz ‚PISA‘, ist eine internationale Leistungserhebung, die seit 2000 im Abstand von drei Jahren von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) weltweit durchgeführt wird. Die meisten teilnehmenden Staaten sind Mitglied der OECD. Ziel und Aufgabe des Programms ist es, teilnehmenden Ländern in regelmäßigen Abständen valide Informationen zu ihrem Bildungssystem zu liefern, damit sie es verbessern können.³⁰ „Die Bundesrepublik Deutschland beteiligt sich an diesem Programm gemäß einer Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.“³¹

Die Zielpopulation sind Schüler im Alter von 15 Jahren in allen Schulformen, weil in dieser Altersgruppe in den meisten OECD-Mitgliedstaaten noch die Schulpflicht gilt. Gemessen werden „Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy), naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) und fächerübergreifende Kompetenzen (Cross-Curricular Competencies)“.³² Zwar gilt das Leseverständnis auch schon als fächerübergreifende Kompetenz, hinzukommen aber „Merkmale selbstregulierten Lernens und Vertrautheit mit Computern“.³³ PISA versteht sich nicht als reiner Wissenstest. Es wird zwar auch überprüft, ob die Schüler in der Lage sind, den Lernstoff, der im Curriculum

²⁸ Klemm, 2010, S. 12.

²⁹ Klemm, 2010, S. 38.

³⁰ Vgl. Baumert, 2002, S. 3.

³¹ Baumert, 2001, S. 15.

³² Baumert, 2001, S. 15 f.

³³ Baumert, 2001, S. 16.

vorgesehen ist, wiederzugeben und anzuwenden,³⁴ das „Hauptaugenmerk liegt [aber] auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Bereichs mit unterschiedlichen Situationen umzugehen“.³⁵

Die gesamte Testdauer belief sich auf sieben Stunden, verteilt auf zwei Tage. Im Jahr 2000 (und 2009) lag der Testschwerpunkt auf der Lesekompetenz; diesem Bereich kam zwei Drittel der Gesamttestzeit zu. Es wurden offene und geschlossene Aufgabenformate eingesetzt. Zudem bekamen die Schüler Fragebögen, mit denen Hintergrundinformationen erfragt wurden.³⁶

Für die Entwicklung der Tests wurde ein Rahmenkonzept entwickelt, das sowohl bei der Entwicklung der internationalen als auch der nationalen Tests zugrunde gelegt wurde. Es gab drei Phasen. In der ersten wurde von den Teilnehmerstaaten die bildungstheoretische Grundlage definiert, in der zweiten wurde ein Rahmenkonzept für die Erhebungsbereiche festgelegt, auf dessen Grundlage in der dritten Phase die Testaufgaben entwickelt wurden. Dazu wurden zunächst systematisch Aufgaben und Material gesammelt, in mehreren Schritten begutachtet und ausgewählt.³⁷

Kriterien für die Auswahl der Materialien und Aufgaben „waren unter anderem:

- die fachliche Qualität der Aufgabe,
- die Eignung des Materials für 15-Jährige,
- die Vertrautheit der [...] Schüler mit der spezifischen Einbettung und Präsentation des Stoffs,
- adäquate Übersetzbarkeit der Vorlage oder der Aufgabe.“³⁸

Insgesamt gab es einen Pool, der viel mehr Aufgaben umfasste als nötig waren. Einige davon wurden 1999 in allen teilnehmenden Staaten in einem Feldtest stichprobenartig auf ihre Tauglichkeit untersucht. Wichtige Kriterien für die Verwendbarkeit der Aufgaben waren, dass das gesamte Leistungsspektrum der Schüler abgedeckt wurde und eine einheitliche Korrektur möglich war.³⁹

Die Übersetzung der Aufgaben wurde in mehreren vorgeschriebenen Schritten durchgeführt. Zuerst wurden die Texte von zwei unabhängigen Übersetzern in die jeweilige Landessprache übersetzt. Die beiden Versionen wurden von einem dritten, unabhängigen Übersetzer zusammengeführt, von der nationalen Projektgruppe und schließlich vom internationalen Konsortium überprüft. Dann wurde der Text nach den Ergebnissen des Feldtests von 1999 überarbeitet. Im letzten Schritt wurden die fertigen Testhefte für die Hauptstudie noch einmal vom Konsortium überprüft.⁴⁰

Neben den internationalen Haupttests gab es noch nationale Ergänzungen. Diese wurden in nationalen Expertengruppen nach den gleichen Vorgaben entwickelt wie die Haupttests und sollten helfen, „Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen und Facetten von Kompetenz zu analysieren, um so die Struktur der Kompetenz näher bestimmen zu können.“⁴¹ Die nationale Ergänzung im Lesen von PISA 2000 wies folgende Unterschiede vom internationalen Test auf:⁴²

³⁴ Vgl. Baumert, 2001, S. 17.

³⁵ Baumert, 2001, S. 17.

³⁶ Vgl. Baumert, 2001, S. 17.

³⁷ Vgl. Baumert, 2001, S. 38 ff.

³⁸ Baumert, 2001, S. 39.

³⁹ Vgl. Baumert, 2001, S. 40.

⁴⁰ Vgl. Baumert, 2001, S. 41 f.

⁴¹ Baumert, 2001, S. 43.

⁴² Tabelle übernommen von: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/informationen/vergleiche/pisa/tests/>

Internationale Konzeption	Nationale Konzeption
<ul style="list-style-type: none"> • Entnehmen von Einzelinformationen aus einem Text • Verstehen der Aussage eines Textes • Erarbeiten einer ausschließlich auf den Text bezogenen Interpretation • Einordnen und kritisches Bewerten von Inhalt und Form eines Textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Aneignen der Inhalte eines Textes • Bearbeiten von Fragen zu einem Text, ohne Möglichkeit des Zurückgreifens auf den Text
Anhand von Texten, die für verschiedene Lesesituationen (privat-Roman auszüge, öffentlich-amtliche Dokumente, berufsbezogen-Handbücher oder bildungsbezogen-Lehrbücher) geschrieben wurden sowie unter Einbeziehung von 'nicht-kontinuierlichen Texten', in denen Informationen auf eine andere Art und Weise dargestellt sind (Listen, Formulare, Graphiken, Diagramme usw.)	Erfassen von Faktoren, mit deren Hilfe Leistungsunterschiede erklärt werden können bzw. die durch gezielte Fördermaßnahmen beeinflusst werden können (z. B. Motivation, Interesse, Leseerfahrung, Lesestrategie)

Tab. 3: Nationale Ergänzungen von PISA

„Das Verständnis von Lesekompetenz in PISA orientiert sich an der angelsächsischen Literacy-Konzeption“⁴³ und wurde wie folgt definiert: „Lesekompetenz (Reading Literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“⁴⁴ In PISA sollen die Kompetenzen gemessen werden, die für lebenslanges Lernen, kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe und allgemeine Lebensbewältigung nötig sind. Für die Lesekompetenz – oder ‚Reading Literacy‘ – bedeutet das nicht nur Alphabetisierung, sondern neben numerischen Kompetenzen eine „grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt“⁴⁵ und „sprachlich-literarische Grundbildung“.⁴⁶

1.2.2 Sprachliche Kompetenzen im Test – Lesen in der PISA-Studie

Lesen und Schreiben zählen zu den grundlegenden Kulturtechniken.⁴⁷ Dem Lesen kommt eine besondere Rolle zu, weil es „die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung“⁴⁸ bietet. In den PISA-Studien, die alle drei Jahre international mit 15-jährigen Schülern durchgeführt wurden, wird u. a. die Lesekompetenz getestet. Die Schüler werden mit verschiedenen Textsorten (kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte), Lesesituationen und Aufgabentypen konfrontiert, die „wichtige alltagsnahe und bildungsrelevante Anwendungen von Lesekompetenz“⁴⁹ abdecken. Bei der Erstellung der Tests wurde darauf geachtet, dass die Texte möglichst authentisch und die Aufgaben möglichst anwendungsorientiert sind, um einen lebensweltlichen Bezug zu gewährleisten.

Bei PISA werden beim Lesen fünf Kompetenzstufen mit „typischen Aufgabenmerkmalen“⁵⁰ unterschieden. Innerhalb einer Stufe sind die Anforderungen homogen, lassen sich aber von

content.html.

⁴³ Baumert, 2001, S. 78.

⁴⁴ Baumert, 2001, S. 80.

⁴⁵ Baumert, 2001, S. 78.

⁴⁶ Vgl. Baumert, 2001, S. 78 f.

⁴⁷ Vgl. Martens, 2007, S. 30–36.

⁴⁸ Prenzel u. a., 2004, S. 93.

⁴⁹ Prenzel u. a., 2005, S. 86.

⁵⁰ Prenzel u. a., 2004, S. 95.

denen anderer Stufen deutlich abgrenzen.⁵¹ Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ist gekennzeichnet durch „die für die richtige Antwort notwendigen Prozesse, das Ausmaß, in dem zur richtigen Antwort führende Lesestrategien in der Frage bereits vorgegeben werden, die Komplexität und Vertrautheit des Textes [sic!] und den Umfang an konkurrierender und ablenkender Information im Text.“⁵²

Folgende Einteilung der Punkte und Kompetenzstufen wurde vorgenommen:⁵³

Stufe (Punkte)	Die Schüler können...
5 (> 625)	... implizite Informationen aus komplexen Texten entnehmen, Verbindungen zwischen Textpassagen, dem impliziten Thema und der Intention des Autors herstellen und mit komplexen Dokumenten umgehen, bei denen Informationen nicht explizit enthalten sind.
4 (553 – 625)	... Informationen aus komplexen Texten und Dokumenten entnehmen, interpretieren und bewerten.
3 (481 – 552)	... Vorwissen über Textstrukturen nutzen, Informationen finden, interpretieren und bewerten und Informationen aus (zwei) Dokumenten erschließen und aufeinander beziehen.
2 (408 – 480)	... Informationen des Textes aufeinander beziehen, um die Intention des Autors zu erschließen, einfache Dokumente verstehen und Informationen aufeinander beziehen.
1 (335 – 407)	... einfachen Texte und Dokumenten explizite Informationen entnehmen und den Hauptgedanken des Textes erkennen.

Tab. 4: PISA 2000 – Lesekompetenzstufen

1.2.3 Lesekompetenz in den PISA-Studien 2000 und 2003

Der Schwerpunkt der PISA-Studie im Jahr 2000 lag auf der Lesekompetenz, 2003 wurde sie weniger umfangreich getestet. Um die Ergebnisse der beiden Jahre vergleichen zu können, haben die Forscher 2003 einen Teil der Aufgaben von 2000 übernommen.⁵⁴

2003 hat Deutschland in der Lesekompetenz geringfügig besser abgeschnitten, der OECD-Durchschnitt ist leicht gesunken. Damit schaffte es Deutschland im internationalen Vergleich ins Mittelfeld. Der deutsche Durchschnitt lag bei 491 Punkten, was Kompetenzstufe 3 entspricht. Die Verbesserung gegenüber 2000 beträgt aber nur sieben Punkte, und ist somit statistisch nicht signifikant.⁵⁵ Im nationalen Vergleich zeigten sich aber durchaus signifikante Verbesserungen in einzelnen Bundesländern, insbesondere dort, wo die Ergebnisse im Jahr 2000 besonders schlecht waren. Spitzenreiter war Sachsen-Anhalt, wo die Schüler/-innen 2003 im Schnitt um 27 Punkte besser abgeschnitten haben als 2000, gefolgt von Brandenburg (+ 19 Punkte), Sachsen (+ 13 Punkte) und Thüringen (+ 12 Punkte).⁵⁶

Vergleicht man die Leistungen in den Bundesländern, liegt es nahe, auch Leistungsunterschiede anderer Teilpopulationen zu untersuchen und zwischen den verschiedenen Schulformen, nach Geschlecht oder Migrationsstatus zu differenzieren: Es zeigt sich, dass es eine recht eindeutige Zuordnung der Kompetenzstufen zu den verschiedenen Schultypen gibt. Außerdem waren

⁵¹ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 95.

⁵² Prenzel u. a., 2005, S. 97.

⁵³ Tabelle vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 96.

⁵⁴ Prenzel u. a., 2004, S. 94.

⁵⁵ Vgl. Prenzel u. a., 2005, S. 85 f.

⁵⁶ Vgl. Prenzel u. a., 2005, S. 93.

Schüler, die nur die unteren Kompetenzstufen erreichten, tendenziell männlich, nichtdeutsche Muttersprachler und ca. drei Viertel von ihnen hatten bereits eine Klasse wiederholt.⁵⁷

1.2.4 Leistungsunterschiede und Schulform

In Deutschland hat sich 2003 folgende Verteilung ergeben:⁵⁸

Stufe	Anteil Schüler (%)	Anteile Nach Schulform (%)			
		Hauptschule	Integrierte Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
Stufe 5	9,6	0,3	2,9	4,2	27,3
Stufe 4	21,9	3,2	16,7	20,8	43,5
Stufe 3	26,3	15,4	29,0	37,6	23,6
Stufe 2	19,8	29,7	27,0	25,2	4,9
Stufe 1	13,0	29,9	17,8	9,6	0,6
< Stufe 1	9,3	21,5	6,7	2,6	0,1

Tab. 5: Leistungsunterschiede und Schulform

Unterschiede in den Werten im Vergleich zu anderen Tabellen und Inkonsistenzen ergeben sich durch Rundung.

Um die erste Kompetenzstufe (> 335 Punkte) zu erreichen, müssen Schüler in der Lage sein, aus „Redundanzen, Überschriften und Formalien (Druckkonventionen)“⁵⁹ Schlüsse auf den Leitgedanken des Textes zu ziehen und einem kurzen Textabschnitt zentrale Informationen zu entnehmen. Bei nicht-kontinuierlichen Texten müssen sie Informationen aus einfachen Dokumenten (Diagramme, Karten, etc.) mit wenig Text beziehen.⁶⁰ An der Tabelle lässt sich nachvollziehen, dass 2003 beinahe ein Viertel der Schüler bereits an diesen einfachsten Leseaufgaben gescheitert ist.

Jugendliche, die den Mindestanforderungen im Lesen nicht genügen, sind jedoch keine Analphabeten. Ihnen fehlen vielmehr Strategien, das Gelesene tatsächlich zu verstehen und zu verarbeiten. Man kann davon ausgehen, dass sie nicht in der Lage sind, Texte als Informationsquelle oder Medium zum Wissenserwerb zu nutzen.⁶¹

Obwohl es eindeutige Unterschiede gibt, sind in allen Schulformen auch alle Kompetenzstufen vertreten. Unter den Gymnasialschülern haben 0,7 % maximal die erste Kompetenzstufe erreicht und 3 % der Hauptschüler Stufe 4. Allgemein ist eine Zuordnung der Schulform zum durchschnittlich erreichten Kompetenzniveau möglich:

Aus der Tabelle 5 ergibt sich, dass Gymnasialschüler im Durchschnitt Kompetenzstufe 4 erreicht haben, Realschüler Stufe 3, Schüler von integrierten Gesamtschulen Stufe 2 und Hauptschüler Stufe 1. Die Unterschiede sind signifikant.

1.2.5 Leistungsunterschiede und Geschlecht

Zwischen Jungen und Mädchen gibt es starke Leistungsunterschiede. Nachdem Mädchen noch in den sechziger Jahren deutlich seltener weiterführende Schulen besuchten als Jungen, gibt es

⁵⁷ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 97.

⁵⁸ Tabelle vgl. Prenzel u. a., 2005, S. 105.

⁵⁹ Prenzel u. a., 2005, S. 96.

⁶⁰ Vgl. Prenzel u. a., 2005, S. 96.

⁶¹ Vgl. Prenzel u. a., 2005, S. 97.

heute an deutschen Gymnasien mehr Mädchen als Jungen; letztere verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss.⁶² Auch in der PISA-Studie haben sich geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede gezeigt. Während die Jungen in den Bereichen Mathematik, Problemlösen und Naturwissenschaften geringfügig besser abschneiden, liegen die Mädchen bei den sprachlichen Kompetenzen deutlich vorne.⁶³ In der PISA-Studie 2000 betrug ihr Vorsprung 35 Punkte, 2003 sogar 42 Punkte. Wie man diese Unterschiede erklären kann, biologisch oder gesellschaftlich, ist nicht vollständig geklärt.⁶⁴ Fest steht aber, dass sich der Vorsprung der Mädchen in der Lesekompetenz nicht nur in Deutschland zeigt, sondern dass der Leistungsunterschied in allen OECD-Staaten erkennbar und signifikant ist, unabhängig vom allgemeinen Kompetenzmuster.⁶⁵ Schüler, die bei der PISA-Studie in den verschiedenen Bereichen nur die unteren Kompetenzstufen erreicht haben, gelten als 'Risikogruppe'. Innerhalb der Risikogruppen ist der Anteil der Jungen größer als der der Mädchen. Während sich dieser Trend in der Mathematik kaum niederschlägt, sind die Unterschiede im Lesen sehr eindeutig: 28 % der Jungen lagen 2003 im Risikobereich, bei den Mädchen waren es ,nur' 16,3 %.⁶⁶

1.2.6 Leistungsunterschiede und Migrationshintergrund

PISA berücksichtigt die soziokulturelle Herkunft der Schüler und ihrer Eltern und unterscheidet sie nach ihrem Migrationshintergrund. Bereits in PISA 2000 wurde deutlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund in allen Kompetenzbereichen – außer im Problemlösen – schlechtere Werte erreicht hatten als Schüler ohne Migrationshintergrund.⁶⁷

Bei PISA wurden folgende Gruppen unterschieden:

- „- Jugendliche ohne Migrationshintergrund
- Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
- Erste Generation
- Zweite Generation
- Zugewanderte Familien"⁶⁸

Außer geographischen Faktoren muss – insbesondere in Hinblick auf Bildung und Integration – auch berücksichtigt werden, „wie lange die Migration zurückliegt".⁶⁹ Um zu gewährleisten, dass der Zusammenhang von Leistung und Migrationsstatus international hergestellt werden kann, wurde die Bewertung des Migrationsstatus anhand folgender Aspekte vorgenommen:

1. Wo wurden die Jugendlichen geboren?
2. Wo wurden die Eltern geboren?
3. Wird innerhalb der Familie die Unterrichtssprache gesprochen?⁷⁰

Die Leistungsunterschiede der Teilgruppen wurden nur in denjenigen Staaten bzw. Bundesländern untersucht, in denen mindestens 10 % Jugendliche mit Migrationshintergrund leben.⁷¹ Voraussetzung für erfolgreiche Integration und Bildung ist, dass die Sprache des Einwanderungslandes beherrscht wird.⁷² Insbesondere Schüler, deren Eltern nicht oder nur sehr

⁶² Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 211.

⁶³ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 213.

⁶⁴ Vgl. Köller/Knigge/Tesch, 2010, S. 178.

⁶⁵ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 213 f.

⁶⁶ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 216 ff.

⁶⁷ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 254 f.

⁶⁸ Prenzel u. a., 2004, S. 256.

⁶⁹ Prenzel u. a., 2004, S. 256.

⁷⁰ Prenzel u. a., 2004, S. 256.

⁷¹ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 257; Prenzel u. a., 2005, S. 95.

⁷² Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 255 f.

schlecht Deutsch sprechen, sind im Lesen deutlich schwächer. Der Ländervergleich von 2003 zeigt, dass Schüler ohne Migrationshintergrund im Lesen zwischen 482 und 536 Punkte erreichen, Schüler mit Migrationshintergrund hingegen nur 433 bis 477 Punkte. Die Ergebnisse der beiden Teilgruppen unterscheiden sich im Durchschnitt um 58,5 Punkte. Am gravierendsten fällt der Leistungsunterschied in Hessen aus (74 Punkte), am geringsten in Niedersachsen (51 Punkte).⁷³

Der Migrationsstatus scheint auch in anderen Bereichen eine Rolle zu spielen, was sicherlich damit zusammenhängt, dass eine gewisse Lesekompetenz vorhanden sein muss, um eine Aufgabenstellung zu verstehen. Fehlt sie oder ist sie sehr gering, liegt es nahe, dass auch die Ergebnisse in den anderen Testdomänen schlecht sind. Im internationalen Vergleich hat die Analyse der mathematischen Kompetenzen gezeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund auch dort schlechter abschneiden. Und zwar umso schlechter, je kürzer die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland ist. Während Schüler mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil zum Durchschnitt gehören, haben Schüler, die in erster Generation in Deutschland leben, deren Eltern also eingewandert sind, bedeutend schlechter abgeschnitten (2-75 Punkte unter dem Durchschnitt). Noch größer ist die Differenz bei Zuwandererfamilien (2-92 Punkte unter dem Durchschnitt).⁷⁴

Legt man die Umgangssprache im Elternhaus als Untersuchungskriterium zugrunde, ergibt sich in allen Kompetenzbereichen ein ebenso deutliches Bild: Ist die Testsprache auch Umgangssprache, ist der Abstand zum Durchschnitt positiv. Das heißt, Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen, schneiden besser ab als der Durchschnitt; ist die Testsprache nicht Umgangssprache, erheblich schlechter.⁷⁵ Auch der sozioökonomische Status der Eltern spielt eine Rolle. Je schlechter die ökonomischen und sozialen Verhältnisse der zugewanderten Familien sind, desto schlechter sind auch die Ergebnisse der Schüler. Ähnlich korreliert der Bildungshintergrund mit den Leistungen.⁷⁶

1.2.7 PISA 2009

Wie im Jahr 2000 lag auch 2009 der Schwerpunkt auf dem Lesen. Das bedeutet, dass die Hälfte der Zeit, die für die gesamte Studie angesetzt wurde, für die insgesamt 29 Aufgabenblöcke im Bereich Lesekompetenz verwendet wurde.⁷⁷ Bei PISA 2009 gab es aber auch einige Neuerungen. Weil in der PISA-Studie Kompetenzen gemessen werden sollen, die nicht für die Schule, sondern darüber hinaus auch für das berufliche und kulturelle Leben bedeutsam sind, wurden die Testmaterialien für das Lesen 2009 um einen zusätzlichen „Test zum Lesen elektronischer Texte (ERA: Electronic Reading Assessment)“⁷⁸ ergänzt, der optional eingesetzt werden konnte, um der multimedialen Entwicklung und zunehmenden Bedeutung elektronischer Texte (Websites, E-Mails etc.) Rechnung zu tragen. Die Ergänzung wurde in Deutschland nicht eingesetzt.⁷⁹

⁷³ Vgl. Prenzel u. a., 2005, S. 94 ff.

⁷⁴ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 257.

⁷⁵ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 259 f.

⁷⁶ Vgl. Prenzel u. a., 2004, S. 265 ff.

⁷⁷ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 24.

⁷⁸ Klieme u. a., 2010, S. 24.

⁷⁹ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 24.

Die Kompetenzstufen beinhalten nach ihrer Erweiterung folgende Anforderungen:⁸⁰

Stufe (Punkte)	Die Schüler können...
6 (> 698)	... Informationen aus mehreren Texten (sic!) gegenüberstellen und mit konkurrierenden und abstrakten Informationen umgehen.
5 (626 – 697)	... komplexe, inhaltlich und formal ungewohnte Texte verstehen, relevante Informationen in komplexen Texten finden, bewerten und interpretieren.
4 (553 – 625)	... komplexe Texte verstehen, Zusammenhänge über mehrere Abschnitte erkennen, Informationen finden und interpretieren.
3 (480 – 552)	... Vorwissen über Textstrukturen nutzen, (logische) Zusammenhänge im Text erkennen und Informationen entnehmen, die nicht explizit sind.
2 (408 – 479)	... Informationen finden, interpretieren und Zusammenhänge zu eigenen Erfahrungen herstellen und die Intention des Autors erkennen.
1a (335 – 407)	... die Hauptaussage des Textes verstehen, einfache Informationen finden und aufeinander oder auf Alltagswissen beziehen.
1b (262 – 334)	... aus Texten zu vertrauten Themen und in vertrauter Form gut erkennbare Informationen entnehmen, bzw. einfache Zusammenhänge erkennen. Die Texte enthalten Hilfestellungen.

Tab. 6: PISA 2009 – Lesekompetenzstufen

Die Erweiterung des Lesetests um elektronische Texte führte zu weiteren Veränderungen in der Rahmenkonzeption der Studie.⁸¹ „So wurden unter anderem die Subskalen der Lesekompetenz, die sich mit den kognitiven Anforderungen beim Lesen beschäftigen [...], in zwei Fällen umbenannt und neu beschrieben, um auch den Anforderungen beim Lesen elektronischer Texte gerecht zu werden.“⁸² Für PISA 2009 wurden für die Lesekompetenz zwei weitere Kompetenzstufen eingeführt, dadurch konnte sowohl nach oben als auch nach unten stärker differenziert werden. Nach oben wurde die Skala um eine sechste Stufe ergänzt. Um diese zu erreichen, waren mindestens 698 Punkte nötig. 0,8 % der getesteten Schüler erreichten diese Stufe.⁸³ Die erste Kompetenzstufe wurde nach unten um eine Stufe erweitert. Stufe 1a entspricht nun der vorher definierten Stufe 1 (335-407 Punkte), die neue Stufe 1b ist ab 262 Punkten erreicht. Insgesamt haben 2009 17,7 % der Schüler maximal Niveau 1 erreicht, davon sind 4,6 % nicht über Stufe 1b gekommen und 1,1 % lagen sogar darunter.⁸⁴

Um besser differenzieren zu können, setzte man neue Testaufgaben ein. Die seit 2000 verwendeten „Ankeraufgaben“⁸⁵ wurden in allen Schwierigkeitsstufen durch neue ergänzt. Für die neuen Kompetenzstufen wurden besonders einfache bzw. besonders schwierige Aufgaben entwickelt. Außerdem konnten Staaten, bei denen zu erwarten war, dass die Schüler bei der Lesekompetenz besonders schlecht abschnitten, Testhefte bestellen, in denen der Anteil der leichteren Aufgaben höher war.⁸⁶

1.2.8 Die Ergebnisse im Vergleich: PISA 2000 bis PISA 2009

Insgesamt haben 65 Staaten an der Studie 2009 teilgenommen, mehr als in den Jahren davor,⁸⁷ was sich auch auf den Durchschnitt ausgewirkt hat. Während der Mittelwert beim Lesen in der Studie von 2000 noch bei 500 Punkten lag (Standardabweichung: 100 Punkte), lag er 2009 nur

⁸⁰ Tabelle vgl. Klieme u. a., 2010, S. 28.

⁸¹ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 24.

⁸² Klieme u. a., 2010, S. 24.

⁸³ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 27.

⁸⁴ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 27.

⁸⁵ Klieme u. a., 2010, S. 27.

⁸⁶ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 27.

⁸⁷ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 15.

noch bei 493 Punkten (Standardabweichung: 93 Punkte). Grund für diese Entwicklung ist, dass einige der neuen Teilnehmerstaaten deutlich unter dem internationalen Durchschnitt lagen. Deutschland liegt in der Lesekompetenz mit einem Durchschnitt von 497 Punkten nach wie vor im (oberen) Mittelfeld.⁸⁸ 2000 haben die Schüler in Deutschland 484 Punkte erreicht (OECD-Durchschnitt: 500 Punkte), 2003 lag der Durchschnitt bei 491 Punkten (OECD-Durchschnitt: 494 Punkte) und 2006 bei 495 Punkten (OECD-Durchschnitt: 492 Punkte). Obwohl das auf den ersten Blick nur eine geringfügige Verbesserung zu sein scheint, ist sie signifikant und lässt einen positiven Trend erkennen.⁸⁹

Im Vergleich bis 2009 ergibt sich folgende Verteilung auf die Kompetenzstufen:⁹⁰

	< 1a (SE)	1a (SE)	2 (SE)	3 (SE)	4 (SE)	5/6 (SE)
2000	9,9 (0,7)	12,7 (0,6)	22,3 (0,8)	26,8 (1,0)	19,4 (1,0)	8,8 (0,5)
2003	9,3 (0,8)	13,0 (0,9)	19,8 (0,8)	26,3 (0,8)	21,9 (1,0)	9,6 (0,6)
2006	8,3 (0,9)	11,8 (0,8)	20,3 (1,0)	27,3 (0,9)	22,5 (1,1)	9,9 (0,7)
2009	5,2 (0,6)	13,3 (0,8)	22,2 (0,9)	28,8 (0,9)	22,8 (0,9)	7,6 (0,6)

Tab.7: Verteilung auf Kompetenzstufen

Unterschiede in den Werten im Vergleich zu anderen Tabellen und Inkonsistenzen ergeben sich durch Rundung.

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Durchschnittswerte für die Lesekompetenz in Deutschland seit 2000:⁹¹

	PISA 2000 M (SE)	PISA 2003 M (SE)	PISA 2006 M (SE)	PISA 2009 M (SE)	Differenz (SE)
Deutschland	484 (2,5)	491 (3,4)	495 (4,4)	497 (2,7)	13 (6,1)
OECD-Durchschnitt	496 (0,7)			495 (0,5)	0 (1,3)

Tab. 8: Entwicklung Lesekompetenz 2000-2009

Der OECD-Durchschnitt wird nur für die Jahre angegeben, in denen der Schwerpunkt auf der Lesekompetenz lag und ist für 2000 und 2009 fast gleich. Insgesamt gab es in 12 der 27 Staaten, bei denen ein Vergleich zwischen 2000 und 2009 möglich war, eine signifikante Veränderung der Ergebnisse. Es haben sich aber nicht alle Länder verbessert. 17 Staaten haben schlechter abgeschnitten, davon fünf signifikant, zehn Länder konnten bessere Ergebnisse vorweisen, davon sieben signifikant. In Deutschland beträgt die Differenz + 13 Punkte, und seit 2000 gab es eine kontinuierliche Verbesserung in den Ergebnissen. Außerdem hat sich die Streuung verkleinert. Der Anteil der schwachen Leser, die nur Kompetenzstufe 1b erreicht haben, hat sich halbiert, in den oberen Kompetenzstufen gab es aber keine signifikanten Veränderungen.⁹²

⁸⁸ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 33 f.

⁸⁹ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/6624.php>.

⁹⁰ Tabelle vgl. Klieme u. a., 2010, S. 62.

⁹¹ Klieme u. a., 2010, S. 60.

⁹² Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 59 ff.

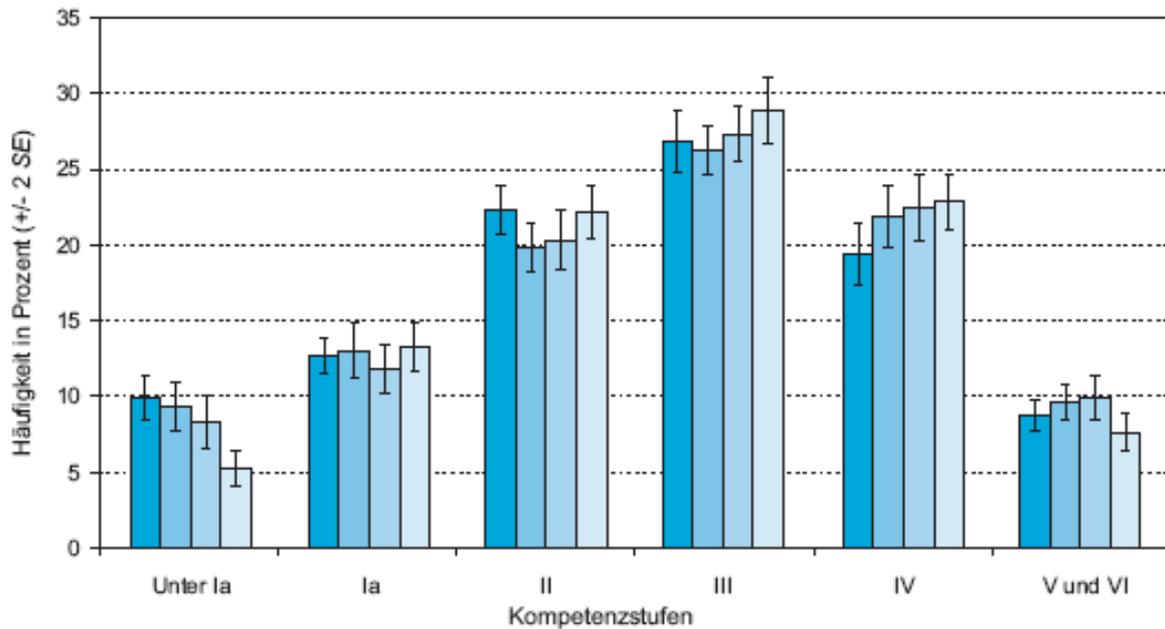


Abb. 1: Entwicklung Lesekompetenz nach Kompetenzstufen 2000-2009⁹³

Auch 2009 wurden verschiedene Teilgruppen hinsichtlich ihres Leistungsprofils genauer betrachtet. Die Auswertungen von 2009 in Abhängigkeit von Geschlecht, Migrationsstatus und Schulform decken sich mit denen von 2000. Wieder ist der Anteil der schwächeren Leser unter Jungen größer als unter Mädchen, und Schüler ohne Migrationshintergrund schneiden besser ab als Schüler mit Migrationshintergrund. Auch die Zuordnung der Kompetenzstufen zur Schulform hat sich bestätigt. Für 2009 wurde folgende Verteilung der schwachen Leser in Prozent ermittelt:⁹⁴

Kriterium		< 1a (SE)	1a (SE)	2 – 4 (SE)	5 – 6 (SE)
Geschlecht	männlich	7,2 (0,9)	16,4 (1,1)	71,6 (1,6)	4,4 (0,5)
	weiblich	2,7 (0,5)	9,9 (0,9)	76,3 (1,4)	11,0 (1,0)
Migrationsstatus	ohne (82,4 %)	3,6 (0,5)	10,4 (0,7)	76,6 (1,3)	9,4 (0,8)
	2. Gen. (11,7 %)	9,8 (1,8)	19,9 (2,0)	67,6 (2,7)	2,6 (0,8)
	1. Gen. (5,9 %)	9,7 (2,3)	24,8 (2,7)	63,0 (3,1)	2,5 (1,5)
Bildungsgang	Hauptschule (19,1 %)	15,1 (2,1)	34,3 (2,7)	50,4 (3,6)	0,2 (0,2)
	int. Gesamtschule (8,7 %)	2,5 (1,3)	15,2 (2,0)	80,8 (2,0)	1,4 (0,9)
	Realschule (31,0 %)	1,4 (0,5)	7,9 (1,1)	88,1 (1,5)	2,6 (0,6)
	Gymnasium (33,5 %)	0,1 (0,1)	0,4 (0,2)	79,6 (1,7)	19,9 (1,7)
Gesamt		5,2 (0,6)	13,3 (0,8)	73,9 (1,2)	7,6 (0,6)

Tab. 9: Verteilung der schwachen Leser⁹⁵

1.2.9 Schwache Leser – Aussichten für den weiteren Bildungsweg

Der Anteil der schwachen und schwächsten Leser (bis maximal Kompetenzstufe 1a) hat sich, bezogen auf alle teilnehmenden Schüler, von ca.: 23 % auf 18,5 % verbessert. Trotzdem fehlen

⁹³ Klieme u. a., 2010, S 62.

⁹⁴ Tabelle vgl. Klieme u. a., 2010, S. 47 f.

⁹⁵ Anm: Unterschiede in den Werten im Vergleich zu anderen Tabellen ergeben sich durch Rundung.

annähernd der Hälfte der Hauptschüler nach wie vor grundlegende Kompetenzen im Umgang mit Sprache und Texten. Dass aber vor allem dem Lesen eine tragende Rolle für den weiteren Bildungserfolg zukommt, hat YITS (*Youth in Transition Survey*) gezeigt. In der Studie, die in Kanada durchgeführt wurde, wurden in einem Längsschnitt alle 38.000 Jugendlichen, die an PISA 2000 teilgenommen hatten, weiterverfolgt. „In Abständen von zwei Jahren wurden diese jungen Erwachsenen zu ihrem bildungs- und berufsbezogenen Werdegang befragt.“⁹⁶ Es hat sich ergeben, dass die Leistungen, die sie mit 15 Jahren im Lesen erbracht hatten, mit ihrem Bildungserfolg mit 19 Jahren korrelieren: Fast alle Teilnehmer, die Kompetenzstufe 4 oder 5 erreicht hatten, hatten mit 19 einen Highschool-Abschluss; unter den Teilnehmern, die Kompetenzstufe 2 nicht erreicht hatten, waren es nur 62 %.⁹⁷

Die OECD konnte auch einen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen bei PISA und späterer Arbeitslosigkeit feststellen. Im *International Adult Literacy Survey* (2000) wurde gezeigt, dass Schüler, die die zweite Kompetenzstufe nicht erreichen konnten, später – unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund – häufiger arbeitslos waren und ein niedrigeres Einkommen hatten.⁹⁸

Offensichtlich haben Defizite in der Lesekompetenz weitreichende Folgen für den weiteren Bildungsverlauf. Als besondere Risikogruppe können Hauptschüler angesehen werden. Wenn sie nach der neunten Klasse die allgemeinbildende Schule verlassen, fehlen ihnen oft die Grundlagen, sich im Berufsleben zurecht zu finden.

1.3 Bildungsstandards, Kompetenzen und Ausbildungsreife

1.3.1 Bildungsstandards und Kompetenzen

Dass es im deutschen Bildungssystem gravierende Mängel gibt, ist spätestens seit PISA offensichtlich. In der Vergangenheit gab es bereits eine Vielzahl von Reformen zur Verbesserung wie die Einführung von Bildungsstandards, Qualitätsmanagement im Bildungswesen und Ländervergleichstests. Das dreigliedrige Schulsystem wurde im Saarland bereits abgeschafft, anstelle der Hauptschulen gibt es erweiterte Real- und integrierte Gesamtschulen, seit dem Schuljahr 2012/13 gibt es Gemeinschaftsschulen.

„Als Reaktion auf die Probleme des Bildungssystems“⁹⁹ hatte die KMK die sogenannte Klieme-Expertise (2003) ‚Zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards‘ in Auftrag gegeben. Bildungsstandards, die gemeinhin als Antwort auf PISA und damit auch auf das Problem der sozialen Ungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem verstanden werden, sollen zukünftig die Lehrpläne ablösen, und es Lehrern ermöglichen, selbst eigene, klassenspezifische Curricula zu entwickeln. Lernbedingungen oder Unterrichtsgestaltung schreiben die Bildungsstandards nicht vor. Sie sind reine Kompetenzbeschreibungen, die zudem als Maximalstandards formuliert sind, die ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben soll. Die Mindestanforderungen, denen ein Schüler genügen muss, sollten in separaten Kompetenzmodellen definiert werden. Nach Klieme et al. (2003, S. 27) ist die Konzentration auf Mindeststandards für die „Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Sie zielt darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden“.¹⁰⁰ Laut Klieme-Expertise führen Regel- und Maximalstandards jedoch nicht dazu, dass Disparitäten im Bildungssystem abgebaut werden, weil Schülerleistungen defizitorientiert bewertet werden.¹⁰¹

⁹⁶ Klieme u. a., 2010, S. 43.

⁹⁷ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 43.

⁹⁸ Vgl. Klieme u. a., 2010, S. 43.

⁹⁹ Klieme u. a., 2003, S. 11 f.

¹⁰⁰ Klieme u. a., 2003, S. 27.

¹⁰¹ Klieme u. a., 2003, S. 27 f.

Folgende vier Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch ergeben sich aus den Beschlüssen der Bildungsministerkonferenz vom 15.04.2004 für Hauptschüler: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen (d. h. mit Texten und Medien umgehen).¹⁰²

Der Kompetenzbereich Lesen

Der Kompetenzbereich „Lesen“ umfasst die Teilbereiche „mit Texten und Medien umgehen“¹⁰³ und „Texte verstehen und nutzen“.¹⁰⁴ Unter dem Umgang mit Texten und Medien versteht man, dass die Schüler „Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden [können], über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen (flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv), die eigenen Leseziele kennen, Vorwissen und neue Informationen unterscheiden [können], Wortbedeutungen klären [können], Lesehilfen [zu] nutzen [wissen] (z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout), Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen [können] (Inhalte zusammenfassen), Zwischenüberschriften formulieren [können], wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten [und] Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen [können] (Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen).“¹⁰⁵

Der Kompetenzteilbereich „Texte verstehen und nutzen“ wird dreigeteilt in die Teilkompetenzen „literarische Texte verstehen und nutzen“, „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen“ und „Medien verstehen und nutzen“.¹⁰⁶ Von den Schülern wird ein literarisches Grundwissen verlangt, das sie dazu befähigt, literarische Texte zu lesen, zu bewerten, Aussagen über sie zu machen, sie in Zusammenhang mit anderen literarischen Werken und Informationen zu Autor und Epoche zu setzen usw. Sie sollen außerdem die Funktion von Gebrauchstexten unterscheiden können, ihnen Informationen entnehmen bzw. kritisch mit ihnen umgehen und die Kernaussage eines Textes erkennen können. Sie sollen dazu fähig sein, die Funktionen verschiedener Medien zu erkennen und zu unterscheiden, Realität und Fiktion trennen und verschiedene Medien zur Recherche nutzen können. Dies bedeutet wiederum, dass sie die entsprechenden Methoden und Arbeitstechniken beherrschen müssen (Internetrecherche, Nachschlagewerke nutzen, Stichwörter formulieren, zentrale Punkte markieren).¹⁰⁷

Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören

Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ ist in drei Bereiche aufgeteilt: „zu anderen sprechen“, „vor anderen sprechen“, „mit anderen sprechen“ und „verstehend zuhören“.¹⁰⁸ Die Schüler sollen „sich artikuliert und verständlich in der Standardsprache äußern [können], über einen für die Bewältigung schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Sprechsituationen angemessenen Wortschatz verfügen, sich in unterschiedlichen Sprechsituationen sach- und situationsgerecht verhalten [...], verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden [können], [und] die Wirkungen der Redeweise kennen und beachten“.¹⁰⁹ Um vor anderen zu sprechen, sollen sie „Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen [können], freie Redebeiträge leisten, Kurzvorträge/Referate mit Hilfe eines

¹⁰² Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005.

¹⁰³ Klieme u. a., 2003, S. 13.

¹⁰⁴ Klieme u. a., 2003, S. 14.

¹⁰⁵ Klieme u. a., 2003, S. 13.

¹⁰⁶ Klieme u. a., 2003, 14.

¹⁰⁷ Vgl. Klieme u. a., 2003, S. 14 f.

¹⁰⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 10 f.

¹⁰⁹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 10.

Stichwortzettels / einer Gliederung halten [...] und verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken) [können]“.¹¹⁰ Sie sollen außerdem mit anderen sprechen können, also „sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen, durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen, Gesprächsregeln einhalten, die eigene Meinung begründet vertreten [und] auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen [sowie] das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten“¹¹¹ können.

„Verstehend zuhören“ bedeutet laut Bildungsstandards „Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen, wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen [und] Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln.“¹¹²

Der Kompetenzbereich Schreiben

Der Bereich Schreibkompetenz beinhaltet die Teilkompetenzen „über Schreibfertigkeiten verfügen [,] richtig schreiben [und] einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“.¹¹³ Die Schüler sollen „Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben, Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren (...) Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen (...) und Formulare ausfüllen“¹¹⁴ können. Dafür müssen sie auch „Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden [können], häufig vorkommende Wörter – auch Fachbegriffe und Fremdwörter – richtig schreiben, individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden.“¹¹⁵

Um den „Schreibprozess eigenverantwortlich [zu] gestalten“,¹¹⁶ müssen die Schüler ferner in der Lage sein, den Schreibprozess selbstständig zu planen und Informationsquellen zu finden, zu nutzen und zu strukturieren. Dazu gehört auch, verschiedene Textsorten und -muster zu kennen, produktiv und kreativ schreiben zu können und Inhalte wiederzugeben. Die Schüler müssen aus vorliegenden Texten zentrale Informationen entnehmen können und „wesentliche Gestaltungsmittel“¹¹⁷ erkennen. Auch die begründete Stellungnahme, Argumentation und das Überarbeiten von Texten gehört zum eigenverantwortlichen Schreiben.

Der Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird gefordert, dass die Schüler „Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten“¹¹⁸ und die „Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren“ können. Das heißt, die Funktion bzw. Wirkung verschiedener Texte und Sprechweisen, Regeln und Bedingungen alltäglicher Sprechsituationen und "fremdsprachliche Einflüsse [zu] kennen“,¹¹⁹ bzw. müssen die Schüler sprachliche Mittel (er)kennen und einsetzen können und die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung beherrschen.¹²⁰

¹¹⁰ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 10.

¹¹¹ Ebd., S. 10 f.

¹¹² Ebd., S. 11.

¹¹³ Ebd., S. 11 ff.

¹¹⁴ Ebd., S. 11.

¹¹⁵ Ebd., S. 11 f.

¹¹⁶ Ebd., S. 12.

¹¹⁷ Ebd., S. 12.

¹¹⁸ Ebd., S. 15.

¹¹⁹ Ebd., S. 15.

¹²⁰ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 16.

Schüler, die mit Beendigung der neunten Klasse ihren Hauptschulabschluss haben, müssten also nach obiger Beschreibung zumindest aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen ausbildungsreif sein.

1.3.2 Ausbildungsreife

Einer der wichtigsten und zugleich umstrittensten Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Übergang von Schule zu Ausbildung immer wieder genannt wird, ist die Ausbildungsreife. 2006 veröffentlichte die Bundesagentur für Arbeit (BA) einen Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, in dem erstmals die Merkmale und Kriterien beschrieben werden, die von jugendlichen Auszubildenden erfüllt werden müssen. Grundlage des Katalogs waren die Ergebnisse des Lenkungsausschusses des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Dieser beschäftigt sich mit dem Thema Ausbildungsreife; eine Teilgruppe des Ausschusses fokussiert speziell die Definition und Operationalisierung des Begriffs. Zum ersten Mal wurde hier festgehalten, welche Anforderungen an künftige Auszubildende gestellt werden und welche Kenntnisse sie dementsprechend in der Schule erwerben müssen. Darüber hinaus wurden die ausbildungsrelevanten *soft skills* diskutiert.¹²¹

Die Merkmalsbereiche, die beschrieben wurden, umfassen „schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit [und] Berufswahlreife“.¹²² Zur Beschreibung der Bereiche gehören eine kurze Definition und ihre jeweiligen Kriterien und Indikatoren, die für die Ausbildung, aber auch für das spätere Berufsleben relevant sind.¹²³ Der Kriterienkatalog richtet sich an alle, die am Übergang zwischen Schule und Ausbildung beteiligt sind: Schüler (und ihre Eltern), Bildungseinrichtungen und Ausbildungsbetriebe. Er soll dazu beitragen, die Kooperation zu verbessern, indem Erwartungen und Anforderungen für alle Beteiligten transparent gemacht werden.¹²⁴

Im Folgenden werden zunächst die schulischen Basiskenntnisse bzgl. der sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Zuhören näher erläutert und kurz auf die psychologischen Leistungsmerkmale eingegangen. Es folgt eine Diskussion zum Begriff und den verschiedenen Definitionen des Begriffes „Ausbildungsreife“ aus der Sicht der Wissenschaft und der Wirtschaft. Zum Schluss werden die Bildungsstandards zum Lesen, Reden, Schreiben und Hören vorgestellt.

1.3.2.1 Schulische Basiskenntnisse

Die schulischen Basiskenntnisse, die beschrieben werden, sind „(Recht)Schreiben, Lesen - mit Texten/Medien umgehen, Sprechen und Zuhören, mathematische Grundkenntnisse [und] wirtschaftliche Grundkenntnisse“.¹²⁵ Weil mathematische und wirtschaftliche Kenntnisse für dieses Projekt nicht relevant sind, wird im Folgenden auch nicht weiter auf sie eingegangen.

- Lesen:

Zentrales Kriterium beim Lesen ist, dass Texte gelesen und verstanden werden können. Schüler müssen über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen, Wortbedeutungen klären können, Informationen aus Texten entnehmen, sie zusammenfassen und die zentrale

¹²¹ Vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 4 ff.

¹²² Vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 17.

¹²³ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 17.

¹²⁴ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 9 f.

¹²⁵ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 20.

Aussage verstehen können. Ob diese Voraussetzungen gegeben sind, lässt sich durch Tests und Schulnoten oder diagnostische Gespräche feststellen.¹²⁶

- **(Recht-) Schreiben:**

Kriterium für das Schreiben ist, dass die Schüler Texte verständlich formulieren können. Sie müssen außerdem die Regeln der Orthographie und Interpunktion beherrschen und mit relevanten formalen Textmustern und -strukturen vertraut sein, wie zum Beispiel Bewerbung, Lebenslauf, Brief, Formular etc.¹²⁷

- **Sprechen und Zuhören:**

Zentrale Kriterien beim Sprechen und Zuhören sind, dass die Jugendlichen nicht nur mündliche Äußerungen in deutscher Sprache verstehen, sondern sich auch verständlich und angemessen (adressatengerecht) ausdrücken können. Dazu gehört, dass sie die deutsche Standardsprache sicher beherrschen und über einen adäquaten und ausreichenden Wortschatz verfügen, um – zum Beispiel durch Fragen – selbstständig an Informationen zu gelangen oder Sachverhalte zu schildern. Ob Sprechen und Zuhören in ausreichendem Maße beherrscht werden, kann durch diagnostische Gespräche erhoben werden oder durch eine Beobachtung des Kommunikationsverhaltens.¹²⁸

1.3.2.2 Psychologische Leistungsmerkmale

Die sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden und Schreiben tauchen auch bei den psychologischen Leistungsmerkmalen unter der Rubrik 'Sprachbeherrschung' auf. Hier heißt es, dass die Jugendlichen in der Lage sein müssen, schriftliche und mündliche Äußerungen zu verstehen und sich schriftlich und mündlich zu äußern.¹²⁹ „Werden Defizite in diesen Kenntnissen und Fertigkeiten festgestellt, ist durch psychologisches Fachpersonal auf der Ebene des psychologischen Leistungsmerkmals zu klären, wo die Gründe für die Defizite liegen, und in welcher Weise eine Förderung möglich ist.“¹³⁰

Die Notwendigkeit, die (Unterrichts- und) Ausbildungssprache in Wort und Schrift zu beherrschen, wird nicht nur als eigenständiges Merkmal, sondern auch bei rechnerischem Denken und Merkfähigkeit gefordert.¹³¹ Auch im Umgang mit anderen – z. B. psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit – ist Sprachkompetenz wichtig und wird unter den Merkmalen Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit, Selbstorganisation, Selbstständigkeit und Umgangsformen genannt.¹³²

1.3.2.3 Ausbildungsreife – Die Sicht der Forschung

Im o. g. Kriterienkatalog wird eindeutig zwischen Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit unterschieden, wohingegen die Begriffe umgangssprachlich oft synonym verwendet werden.¹³³

Die Vermittelbarkeit ist u. a. abhängig von Faktoren wie „Alter, Geschlecht, [...] Auftreten [und] Verhalten“, aber auch vom regionalen Bedarf und der aktuellen Marktsituation: "Vermittelbar ist eine Person, wenn bei gegebener beruflicher Eignung ihre Vermittlung in eine entsprechende Ausbildung oder berufliche Tätigkeit nicht durch Einschränkungen erschwert

¹²⁶ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 24 f.

¹²⁷ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 22.

¹²⁸ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 26.

¹²⁹ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 26.

¹³⁰ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 26.

¹³¹ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 32 f.

¹³² Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 42 f.

¹³³ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 12 f.

oder verhindert wird. Solche Einschränkungen können marktabhängig und betriebs- bzw. branchenbezogen bedingt sein, sie können aber auch in der Person selbst oder ihrem Umfeld liegen.“¹³⁴

Die Berufseignung hängt u. a. von persönlichen Merkmalen und beruflichen Leistungskriterien ab: „Eine Person kann dann für einen Ausbildungsberuf, eine berufliche Tätigkeit oder Position als geeignet bezeichnet werden, wenn sie über die Merkmale verfügt, die Voraussetzungen für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe sind, und der (Ausbildungs-) Beruf, die berufliche Tätigkeit oder die berufliche Position die Merkmale aufweist, die Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit der Person sind.“¹³⁵

Die Ausbildungsreife schließlich bezieht sich dagegen auf kognitive Fähigkeiten und schulische Bildung: „Bei der Beurteilung der Ausbildungsreife geht es [...] um die Einschätzung, ob ein Jugendlicher die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit (schulische Kenntnisse und Fertigkeiten; physische und psychische Belastbarkeit; Bewältigung eines 8-Stunden-Tages; lebenspraktische Kompetenzen, die Voraussetzung für die Teilnahme am Arbeitsleben sind) und die allgemein gültigen Voraussetzungen für eine Ausbildung im dualen System erfüllt.“¹³⁶ Laut Kriterienkatalog kann eine Person „als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“¹³⁷

Ein Blick auf die einschlägige Literatur zeigt, dass die Konzepte zur Bestimmung der Ausbildungsreife teilweise stark variieren:

Der Ansatz der Bundesagentur für Arbeit (BA) definiert Ausbildungsreife als eine „Kompetenz, die Jugendliche aufweisen müssen, um überhaupt irgendeine Ausbildung im dualen System beginnen zu können.“¹³⁸ Ob ein Jugendlicher ausbildungsreif ist, hängt nicht primär von seinem Leistungsniveau ab. Welche Tätigkeiten ein Jugendlicher aufgrund seiner individuellen Fähigkeiten ausüben kann, fällt unter das Konzept der Berufseignung. Somit „kann ein Jugendlicher ausbildungsreif sein, obwohl seine Fähigkeiten und Fertigkeiten ihm lediglich die Ausübung einfacher Tätigkeiten erlauben und somit für ihn nur weniger anspruchsvolle Berufe in Frage kommen.“¹³⁹ Welcher Beruf später ergriffen wird bzw. werden kann, kann erst nach Erreichen der Ausbildungsreife entschieden werden. Das Konzept der BA schließt auch die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen ein und berücksichtigt, dass nicht ausbildungsreife Jugendliche durch entsprechende Fördermaßnahmen immer noch zu einem späteren Zeitpunkt die Ausbildungsreife erreichen können.¹⁴⁰

Rainer Watermann vom Max-Planck-Institut Berlin beschreibt die Ausbildungsreife als „ein Set von Basiskompetenzen, die in einem korrelativen Zusammenhang mit dem erfolgreichen Übergang in die berufliche Erstausbildung stehen“:¹⁴¹ „Beherrschung der Verkehrssprache,

¹³⁴ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 16.

¹³⁵ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 15.

¹³⁶ Schober, 2006, S. 4.

¹³⁷ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 13.

¹³⁸ Eberhard, 2006, S. 18.

¹³⁹ Eberhard, 2006, S. 18.

¹⁴⁰ Vgl. Eberhard, 2006, S. 18.

¹⁴¹ Eberhard, 2006, S. 19.

Mathematische Modellierfähigkeit, Fremdsprachliche Kompetenz, Informationstechnologische Kompetenz, Selbstregulation des Wissenserwerbs“.¹⁴²

Dass „Ausbildungsreife“ kein eindimensionaler Terminus ist, liegt nahe. Je nach Schwerpunkt der Befragten sind andere Kriterien bedeutsam. „Unter Fachleuten ist man sich jedoch zunehmend einig, dass unter 'Ausbildungsreife' allein diejenigen Fähigkeiten und Arbeitstugenden zu zählen sind, die für alle Ausbildungsberufe wichtig sind – gleich, ob es sich um eine besonders anspruchsvolle oder um eine weniger anspruchsvolle Ausbildung handelt. Sind bestimmte Fähigkeiten nur für bestimmte Berufe wichtig, während sie bei anderen keine besondere Rolle spielen, gehören diese zur berufsspezifischen Eignung. Jemand kann also durchaus ausbildungsreif sein, auch wenn er für einen bestimmten Beruf nicht geeignet ist. Einigkeit besteht auch dahingehend, dass unter 'Ausbildungsreife' nur solche Aspekte subsumiert werden können, die schon bei Antritt der Lehre vorhanden sein müssen. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erst während der Lehre erworben werden sollen und im Ausbildungsplan als Lernziel aufgeführt werden, gehören nicht dazu.“¹⁴³

1.3.2.4 Ausbildungsreife – Die Sicht der Wirtschaft

Schon lange klagen Ausbilder, „dass die Ausbildungsreife der Schulabgänger zurückgeht“.¹⁴⁴ Bereits 2002 gaben bei einer Umfrage der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) im Jahr 2002 „91 % der befragten Betriebe an, dass die schulischen Defizite ihrer Auszubildenden erkennbare Folgen für die Berufsausbildung hätten“.¹⁴⁵ Diese Einschätzung wurde unabhängig von der Berufsgruppenzugehörigkeit der Betriebe geäußert. Insbesondere Hauptschülern fehle es an sprachlichen und mathematischen Kompetenzen, aber auch soziale Kompetenzen, wie Verantwortungsbewusstsein, Engagement und Zuverlässigkeit seien nicht vorhanden.¹⁴⁶

Rechtschreib- und Rechentests, die von den hessischen Industrie- und Handelskammern seit 1977 mit Berufsanfängern durchgeführt werden¹⁴⁷ und die sich an den Lehrplänen für die Hauptschule orientieren, haben gezeigt, dass die Leistungen der Jugendlichen kontinuierlich abnehmen - in der Rechtschreibung stärker als im Rechnen. Die Rechtschreibung wird getestet, indem die Teilnehmer unter verschiedenen Varianten eines Wortes die richtige Schreibweise erkennen sollen. Im Rechnen müssen die vier Grundrechenarten beherrscht werden.

Der Eignungstest der BASF-AG ist ähnlich aufgebaut, die Ergebnisse sind die gleichen.¹⁴⁸ Klaus Kiepe (BASF) nennt drei Bereiche, in denen die Jugendlichen bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen, um als ausbildungsreif zu gelten:

- „Elementares Grundwissen in den wichtigsten Lebensbereichen:
[...] Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, [...] der vier Grundrechenarten sowie grundlegende Kenntnisse der Geometrie, elementare Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften und im Umgang mit dem Computer, [...] Kenntnis wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge“;¹⁴⁹
- „Persönliche und soziale Kompetenzen

¹⁴² Eberhard, 2006, S. 20.

¹⁴³ Ehrental/Eberhard/Ulrich, 2005.

¹⁴⁴ DIHK, 2005, S. 1.

¹⁴⁵ Eberhard, 2006, S. 31.

¹⁴⁶ Eberhard, 2006, S. 31 ff.

¹⁴⁷ Frommberger, Dietmar (2010): Ausbildungsreife / Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung; http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft1_2010.pdf, Stand 17.02.14

¹⁴⁸ Vgl. Eberhard, 2006, S. 26 ff.

¹⁴⁹ Eberhard, 2006, S. 20.

- [...] Verlässlichkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein“,¹⁵⁰ Kritikfähigkeit und Aufgeschlossenheit, „Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Freundlichkeit, Höflichkeit“¹⁵¹ und die Würde anderer zu achten;¹⁵²
- „Kenntnis der Berufswelt“ im Sinne von „vocational maturity“. Die Berufs(wahl)reife ist erreicht, wenn erstens die Bereitschaft vorhanden ist, berufliche Entwicklungsaufgaben, die sich ein Leben lang stellen, anzugehen, und sie zweitens auch bewältigt werden können. Darüber hinaus müssen die eigenen Kompetenzen und Neigungen erkannt und ein passender Beruf entsprechend der individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse gewählt werden können.

Der Ansatz der Wirtschaft zur Ausbildungsreife, den Gartz, Hüchtermann und Myrtz (1999) aus verschiedenen Anforderungsprofilen zusammengetragen haben, beinhaltet folgende Qualifikationsanforderungen an Bewerber:¹⁵³

- Wissen und fachliche Kompetenz:
„[...] grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, die Beherrschung einfacher Rechentechniken, grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse, Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge und [...] der englischen Sprache“
- Kenntnisse in der deutschen Kultur und Verständnis dafür:
„[...] Grundkenntnisse der deutschen und europäischen Geschichte, [...] der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen [und] [...] der ethischen Anforderungen und religiösen Kultur“(ebd.)
- „Werte“:
„Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, die Wahrnehmung der übertragenen Arbeiten [...] ohne permanente Kontrolle, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit“(ebd.)
- "soziale Kompetenzen“:
„[...] Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Höflichkeit, Freundlichkeit, Konfliktfähigkeit, [...] Toleranz, Handlungsorientierung und berufliche Handlungskompetenz" (ebd.)

2005 hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Befragung zum Thema Ausbildungsreife mit 482 Fachleuten aus verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung durchgeführt, aus der hervorging, dass die Meinungen stark auseinandergehen: „Während die einen in der fehlenden Reife die Hauptursache für die Lehrstellenmisere sehen, halten andere dieses Argument für einen Taschenspielertrick, um vom gegenwärtigen Lehrstellendefizit abzulenken. Daneben sind wiederum Stimmen zu vernehmen, die sich an den bereits in der Antike bekannten Generationskonflikt erinnern“¹⁵⁴ und dass seit jeher „über den Sitten- und Tugendverfall der Jugend“¹⁵⁵ geklagt wird. Da sich aber die sprachlichen Schlüsselkompetenzen und Grundrechenarten objektiv messen lassen und Defizite in diversen Leistungstests bestätigt wurden, weist ein wahrgenommener Kompetenzrückgang eher nicht auf einen Generationskonflikt hin.

Die meisten Befragten (> 80 %) des BIBB nannten darüber hinaus auch Faktoren, die unabhängig von der Art der Ausbildung wichtig sind, wie die *soft skills* „Zuverlässigkeit, die

¹⁵⁰ Eberhard, 2006, S. 20.

¹⁵¹ Eberhard, 2006, S. 20.

¹⁵² Vgl. Eberhard, 2006, S. 20.

¹⁵³ Vgl. Eberhard, 2006, S. 21.

¹⁵⁴ Ehrental/Eberhard/Ulrich, 2005, S. 1.

¹⁵⁵ Ehrental/Eberhard/Ulrich, 2005, S. 2.

Bereitschaft zu lernen, die Bereitschaft, Leistung zu zeigen, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Beherrschung der Grundrechenarten, einfaches Kopfrechnen, Sorgfalt, Rücksichtnahme, Höflichkeit, Toleranz, die Fähigkeit zur Selbstkritik, Konfliktfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und zu guter Letzt die Bereitschaft, sich in die betriebliche Hierarchie einzuordnen.¹⁵⁶ Die Gemeinsamkeit all dieser Konzepte besteht darin, dass die sprachliche Kompetenz immer einen wesentlichen Anteil an der Ausbildungsreife hat.

Im Februar 2010 führte der DIHK eine Online-Umfrage mit Unternehmen zum Thema Ausbildung durch. Teilgenommen haben 15.333 Unternehmen unterschiedlicher Größe aus verschiedenen Wirtschaftszweigen aus dem ganzen Bundesgebiet. Der Anteil der Ausbildungsunternehmen betrug 95 %.¹⁵⁷ Die Umfrage hat ergeben, dass 21 % der Betriebe nicht alle Ausbildungsplätze besetzen konnten, was ca. 50.000 offen gebliebenen Lehrstellen bundesweit entspricht. Ein Grund dafür ist laut Bericht des DIHK, dass es aufgrund des demografischen Wandels weniger Bewerber gibt, insbesondere in den neuen Bundesländern. Hinzu kommt, dass die Zahl der Abiturienten gestiegen ist, während die der Real- und Hauptschüler rückläufig war.¹⁵⁸ Auch die Bundesagentur für Arbeit hat eine Vielzahl unbesetzter Ausbildungsplätze registriert: 2009 wurden 17.000 Ausbildungsstellen nicht besetzt, es blieben aber auch 9.600 Bewerber „unversorgt“.¹⁵⁹

Die Bereitschaft auszubilden ist nicht rückläufig: 75 % der Betriebe wollen ihr Ausbildungsangebot beibehalten oder sogar erweitern.¹⁶⁰ Trotzdem gibt es Faktoren, die Unternehmen davon abhalten, Ausbildungsplätze anzubieten. Als wichtigstes 'Ausbildungshemmnis' wurde die mangelnde Qualifikation der Schulabgänger genannt (74 %). Es wird nicht nur kritisiert, dass die Jugendlichen nach der allgemeinbildenden Schule starke Defizite aufwiesen, sondern auch, dass der Unterricht in der Berufsschule an Qualität und Relevanz zu wünschen übrig ließe.¹⁶¹ Konsequenz dieses Zustands ist, dass über die Hälfte der befragten Unternehmen betriebsintern Nachhilfe für die Auszubildenden organisiert, damit diese eine Chance haben, die Ausbildung abzuschließen. Weitere 31 % nutzen ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) der Arbeitsagenturen.¹⁶²

Es ist also nicht zu leugnen, dass es Probleme auf dem Arbeitsmarkt gibt. Im Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BmBF) 2010 steht: „Erstmals seit 2000 ist das Übergangssystem deutlich rückläufig, aber [es bestehen] weiterhin große Ausbildungsprobleme für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und Migrationshintergrund: Der Anteil des Übergangssystems an den Neuzugängen zur beruflichen Bildung war in den Jahren 2007 und 2008 deutlich rückläufig, es behält aber mit gut einem Drittel (34 %) immer noch einen hohen Anteil. Trotz leichter Verbesserungen beim Zugang zur Berufsausbildung ist die Situation für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss weiterhin prekär, für ausländische Jugendliche mehr noch als für deutsche. Von den deutschen Ausbildungsinteressenten ohne Hauptschulabschluss gelangten 2008 drei Viertel ins Übergangssystem, von denen mit Hauptschulabschluss die Hälfte (48 %); Bei den ausländischen Jugendlichen waren es 88 % und 67 %.“¹⁶³

¹⁵⁶ Ehrental/Eberhard/Ulrich, 2005.

¹⁵⁷ Vgl. DIHK, 2010, S. 2.

¹⁵⁸ Vgl. DIHK, 2010, S. 17 f.

¹⁵⁹ Vgl. Ebbinghaus/Loter, 2010, S. 4.

¹⁶⁰ Vgl. DIHK, 2010, S. 7.

¹⁶¹ Vgl. DIHK, 2010, S. 29 f.

¹⁶² Vgl. DIHK, 2010, S.33 f.

¹⁶³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bertelsmann 2010. http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, S. 9.

Auch im LRS-Projekt wurde anfangs eine Delphi-Studie durchgeführt, bei der Ausbilder/-innen von Unternehmen unterschiedlicher Branchen (technisch-gewerblich und kaufmännisch), Lehrkräfte verschiedener Bildungsträger und Berufsberater interviewt wurden.¹⁶⁴ Die Delphi-Studie hatte ergeben, dass die Jugendlichen in der Praxis sehr viele verschiedene Textsorten beherrschen müssen, weil sie z. B. Bewerbungsmappen, Berichtshefte, E-Mails, Entschuldigungen etc. anfertigen müssen. Bemängelt wurde aber, dass viele Jugendliche Schwierigkeiten mit Rechtschreibung und Grammatik haben, Logik und Chronologie von Texten nicht einhalten und generell wenig Textmusterwissen besitzen, d. h. dass sie beispielsweise Anliegen ohne Anrede und Grußformel formulieren. Auch wurde das Fehlen der Leserperspektive bemängelt, da Einleitungen, Schlussworte oder höfliche Formulierungen nicht vorhanden waren. Es wurde angemerkt, dass die meisten Jugendlichen zu wenig Verständnis für kommunikative Umgangsformen aufbrächten. In diesem Zusammenhang wurden unter anderem die für die Arbeitswelt grundlegenden Werte und Prinzipien von Höflichkeit, Respekt und Zuverlässigkeit genannt. Diese Voraussetzung für den Eintritt in die Berufswelt erschien einigen Interviewten nicht weniger wichtig als die Fähigkeit, schriftlich formulieren zu können.

1.4 Das Projekt Lesen, Reden, Schreiben (LRS)

Aus den obigen Überlegungen ist zu schließen, dass alle Anstrengungen unternommen werden müssen, um zum ersten die Zahl der Schulabbrecher in Deutschland zu verringern und zum zweiten leistungsschwache Schüler so zu fördern, dass sie die Ausbildungsreife erreichen. Auf die Hauptschule übertragen, bedeutet dies konkret (Förder-) Maßnahmen anbieten, die die Zahl der Jugendlichen, die den Hauptschulabschluss erreichen, erhöhen, damit auch in Zukunft der Bedarf der Wirtschaft gedeckt werden kann.

An dieser Stelle setzte das LRS-Training für Hauptschüler im letzten Schuljahr an. Die Ergebnisse der Delphi-Studie waren Grundlage für die Konzeption der Tests, des Trainings und der Evaluation. Die Tests waren in einer Pilotphase auf ihre Tauglichkeit geprüft, intern validiert und ggf. modifiziert worden. Der Abschlusstest, der identisch mit dem Eingangstest war, sollte zeigen, ob sich die Leistungen der trainierten Schüler verbessert hatten – sowohl im Vergleich zu ihren Anfangsergebnissen als auch im Vergleich zur jeweiligen Kontrollgruppe.

1.4.1 Das Konzept

Nach den Auskünften der Befragten in der Delphi-Studie, die die Sicht der Wissenschaft und der Wirtschaft widerspiegelt, müssen Auszubildende u. a. eine Reihe von verschiedenen Textsorten kennen (Bewerbungsschreiben, Bericht, Brief, E-Mail u. a.) und den Umgang mit Computer und Internet beherrschen.¹⁶⁵ Ausbildungsreife bedeutet auch, dass die Jugendlichen ihrer Rolle als Bewerber, Auszubildende bzw. Berufsanfänger gerecht werden und sich Arbeitgeber, Vorgesetzten und Kollegen gegenüber angemessen verhalten.

Das Forschungsprojekt LRS war in drei Phasen eingeteilt: Testung, Training und Evaluation. Aus dem Ziel der Ausbildungsreife ergab sich, dass die individuellen Testergebnisse zu bestimmten Kriterien in Beziehung gesetzt werden mussten. Es handelte sich daher um einen kriteriumsorientierten Test, weswegen auch alle Schüler alle Tests vollständig bearbeiten mussten. Kriteriumsorientierte Tests werden dort eingesetzt, wo „grundlegende Fähigkeiten getestet werden sollen, die bedeutend für sich allein sind.“¹⁶⁶ Weil die Schüler im LRS-Projekt an Aufgaben mit ausbildungsbezogenen Inhalten getestet werden sollten, musste bei der Gestaltung des Tests zu den Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben auch auf die entsprechenden Textsorten geachtet werden. Das Gleiche galt für Sprechsituationen: Bei der

¹⁶⁴ Gutenberg/Stark/Koch, 2006.

¹⁶⁵ Vgl. Gutenberg/Stark/Koch, 2006.

¹⁶⁶ Vgl. <http://www.phf.uni-rostock.de/institut/ipp/lehmaterialien/diagnostik/schulleistungstests.htm>.

Kommunikation mit Vorgesetzten gelten andere Regeln als in der Kommunikation mit anderen Auszubildenden. Dieser Tatsache wurde bei der Testkonzeption dadurch Rechnung getragen, dass die Tests für das Hörverstehen und Sprechdenken möglichst viele unterschiedliche Kommunikationssituationen abdecken sollten. Hier wurden einerseits Aufgaben eingesetzt, in denen die Teilnehmer monologisch bzw. indirekt zu jemandem sprechen sollten, wie z. B. beim Hinterlassen einer Nachricht auf dem Anrufbeantworter. Andererseits mussten die Jugendlichen auch in einer *face-to-face*-Kommunikationssituation einen Dialog mit einer anderen Person führen. Letztere Anforderung steigert die Komplexität der Kommunikationssituation erheblich. Darüber hinaus beinhalteten die LRS-Aufgaben sowohl synchrone, d. h. zeitgleiche, als auch asynchrone, d. h. zeitversetzte, Kommunikationsformen, wie z. B. das zeitlich versetzte Abhören einer Nachricht auf einem Anrufbeantworter.

1.4.2 Die Stichprobe

An der LRS-Studie nahmen insgesamt 79 Schüler und Schülerinnen im Durchschnittsalter von 15 Jahren teil. Die Experimentalgruppe bestand aus 36 Teilnehmern, davon waren 51 % männlich, die Kontrollgruppe bestand aus 43 Teilnehmern, davon waren 71 % Jungen.

	<i>N</i>
Gruppe	
Kontrollgruppe	43
Experimentalgruppe	36
Schule	
Ludweiler	42
Bellevue	37

Tab. 10: Verteilung der Stichprobe

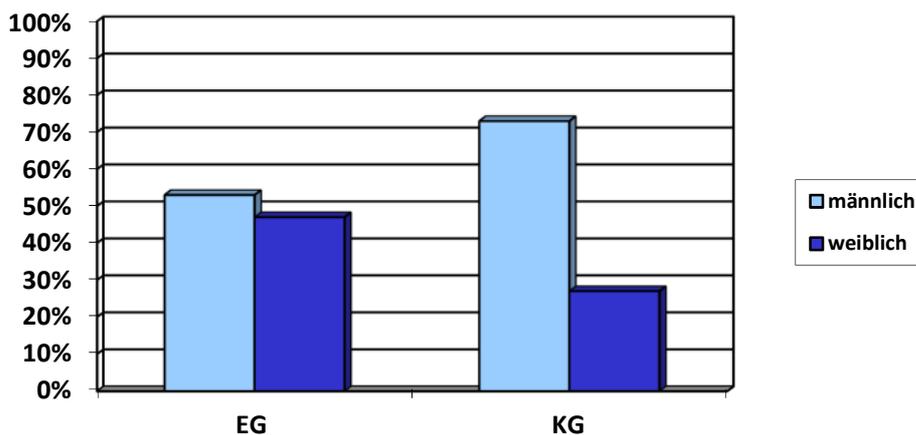
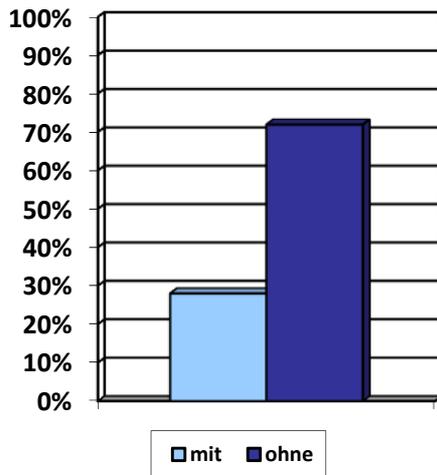


Abb. 2: Geschlechterverteilung

Mit soziographischen Fragebögen wurden zu Beginn der Testungsphase Angaben zu Migrationsstatus, Mutter- und Umgangssprache, sozioökonomischem Hintergrund, Lesegewohnheiten, Computernutzung und Medienkonsum erhoben. 29 % der Teilnehmer hatten einen Migrationshintergrund, 19 % eine andere Muttersprache als Deutsch.

Migrationshintergrund



Muttersprache

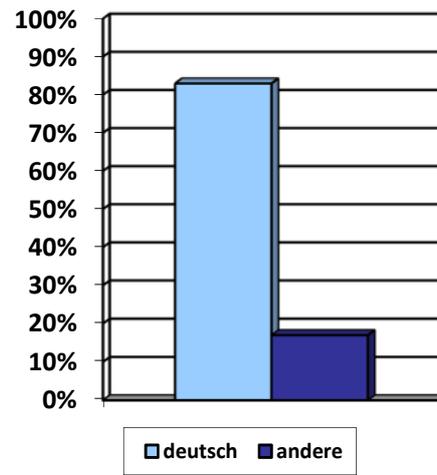


Abb. 3: Migrationshintergrund und Muttersprache

Die Väter der Teilnehmer waren überwiegend Arbeiter (45 %), die Mütter meist Angestellte (33 %).

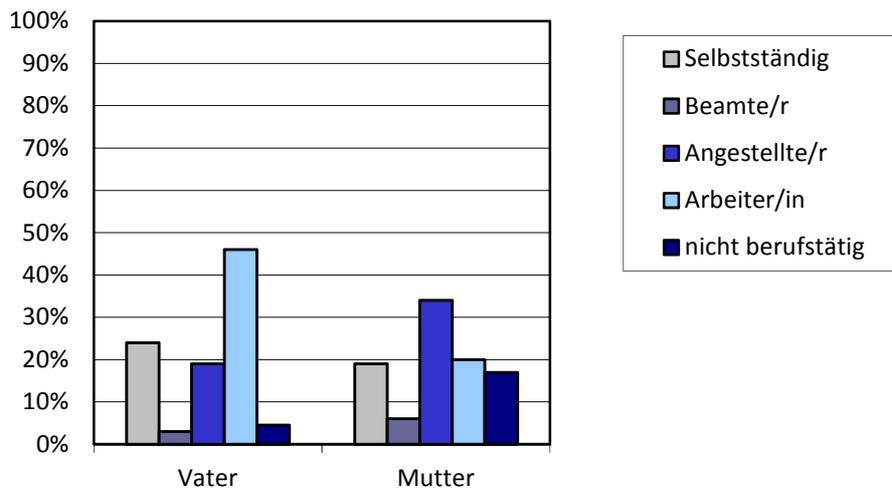


Abb. 4: Sozioökonomischer Hintergrund

Die Erhebungen durch den soziografischen Fragebogen wurden später zu den Testergebnissen in Beziehung gesetzt, um die eingangs gestellte Frage, inwieweit die Effektivität des Trainingsprogramms von Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund beeinflusst wird, zu beantworten (siehe Kapitel 5 Ergebnisse).

2 Die Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören

In diesem Kapitel stellen wir unser Verständnis der Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören vor, das als Ausgangsbasis der Tests und Trainings diene.

Ausgehend von PISA können wir feststellen, dass die Kompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören kulturelle Schlüsselqualifikationen¹⁶⁷ sind, die als grundlegende Voraussetzungen nicht nur für den Erwerb von Bildung, sondern für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben überhaupt zu werten sind. Ohne die Diskussion um den Kompetenzbegriff noch einmal aufrollen zu wollen, sei an dieser Stelle kurz umrissen, was für das Projekt LRS als Kompetenzbegriff tauglich war. Unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ kann nach Criblez u. a. (2009) in einem ganzheitlichen Sinn die „Fähig- oder Fertigkeit verstanden werden, komplexe Anforderungen und Aufgaben in einem konkreten Kontext erfolgreich zu bewältigen, indem „[...] Ressourcen mobilisiert [werden]. Als Ressourcen gelten dabei zum einen *Wissen*, d. h. Kenntnisse, die in einer konkreten Situation abgerufen werden können“, zum zweiten *Fertigkeiten*, also Verfahrensweisen und Techniken wie Lesen, Reden, Schreiben und der Umgang mit Informationsquellen usw., sowie *Fähigkeiten* wie z. B. Empathie, Solidarität, Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit u. a., und als dritter Teilbereich die so genannten *Ressourcen des Umfelds* – Infrastruktur, persönliche Netzwerke usw. Allgemein gefasst beschreibt dieser Kompetenzbegriff demnach „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen.“¹⁶⁸

Der Stellenwert, der diesen Schlüsselkompetenzen an deutschen Schulen beigemessen wird, ist als äußerst kritisch zu bewerten. Wie in den neuen Bildungsstandards festgehalten wird, müssen Lesen, Reden, Schreiben und Hören als fächerübergreifende Kompetenzen behandelt werden, weshalb es falsch wäre, einzig und allein den Deutschunterricht mit ihrer Vermittlung zu beauftragen. Trotz der immer wieder betonten Forderung der Bildungsstandards, das Lesen, Reden, Schreiben und Hören auch in anderen Schulfächern zu fördern, zeigt ein Blick in den schulischen Alltag jedoch, dass diese Einsicht noch lange nicht überall in die Praxis umgesetzt worden ist. Viele Unterrichtsfächer leiden nach wie vor unter zu schwach ausgebildeten Schlüsselkompetenzen bei den Schüler/-inne/-n, die das Lesen wie das Schreiben nur im Deutschunterricht erlernen – letzteres, obwohl die Rechtschreibung auch in anderen Fächern in die Benotung eingeht. Während das Hörverstehen heute wenigstens als fester – freilich nicht immer zur Genüge berücksichtigter – Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gilt, beschränkt sich das allenfalls sporadisch umgesetzte Training des (freien) Sprechens im Deutsch- und/oder Fremdsprachenunterricht auf kleine Präsentationen (Referate), die häufig ohne didaktische Fundierung den Schüler/-innen abverlangt werden.

Mit Lersch (2010, S. 7) betonen wir hingegen, dass Kompetenzen wie das Lesen, Reden, Schreiben und Hören „erlernbare, kognitiv verankerte – weil wissensbasierte – Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen.“ Im Kompetenzbegriff „fallen Wissen und Können zusammen“ (ebd.) – ein Grund mehr, diese kulturellen Schlüsselqualifikationen zu fächerübergreifenden Lehrinhalten des modernen schulischen Unterrichts zu machen. Diesem didaktischen Grundsatz wurde im LRS-Training in zweifacher Weise Rechnung getragen: erstens dadurch, dass das Trainingsprogramm auf alle vier Kompetenzen abzielte, zweitens dadurch, dass durch eine systematische Verzahnung in jeder Einheit alle vier Kompetenzen trainiert werden konnten.

¹⁶⁷ Baumert u. a., 2001, S. 69.

¹⁶⁸ Criblez u. a., 2009, S. 35.

2.1 Das Leseverstehen

Von Karin Kröninger und Katharina Weber

Von Schulabsolventen wird erwartet, dass der Prozess, in dem schriftsprachliche Kompetenz erworben wird, weitestgehend abgeschlossen ist. Ausbildungsreife bedeutet in dieser Hinsicht, dass Auszubildende die Texte, mit denen sie konfrontiert werden, lesen und verstehen können.

Während ein Test zur Lesefertigkeit/Alphabetisierung mit einer Zweiteilung auskommt – eine Person kann entweder lesen oder sie kann es nicht –, ist die Lesekompetenz, wie sie bei PISA definiert wird, skalierbar, d. h. es lassen sich mehrere Stufen unterscheiden. Ebenso wie bei PISA lagen auch dem Projekt LRS zwei Voraussetzungen zugrunde: erstens das angelsächsische pragmatische Verständnis von Lesekompetenz (siehe S. 22) und zweitens die Annahme, dass man, wenn man Lesekompetenz testen möchte, möglichst vielen Textsorten, Lesesituationen und Verstehensleistungen gerecht werden muss. Lesekompetenz beinhaltet nach den Prinzipien von LRS darüber hinaus aber auch die Fähigkeit, sich selbst Informationen zu beschaffen, um den Anforderungen des Ausbildungsbetriebs und der Berufsschule gerecht zu werden. Ein weiterer Grundsatz von LRS war, den Schülern und Schülerinnen möglichst authentische Texte zu präsentieren, die ihnen inhaltlich und formal auch in der Ausbildung und im Berufsleben begegnen. Im Sinne der Authentizität der Test- und Trainingsaufgaben gehörte dazu auch, dass die Schüler sich im Internet zurechtfinden bzw. mit Texten aus dem Netz umzugehen lernen mussten. Bei der Projektentwicklung wurde versucht, all diese Kriterien zu berücksichtigen.

Zuerst wird die Lesekompetenz nach PISA beschrieben, danach wird der Lesevorgang aus kognitiv-psychologischer Perspektive beleuchtet, abschließend werden die Ebenen des Leseverstehens und die Rolle des Vorwissens dargestellt.

2.1.1 Lesekompetenz nach PISA

Das moderne pragmatische Verständnis von Lesekompetenz, das den internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegt, stammt aus den angelsächsischen Ländern. In Deutschland wurde das Lesen lange Zeit als passiver Prozess der Sinnentnahme verstanden. Erst seit den 70er Jahren setzte sich auch hierzulande durch, dass das Lesen eine aktive, kreative, konstruktive und individuelle Tätigkeit ist. Weiterhin unterstellte man bis in die jüngste Vergangenheit hinein, dass es sich beim Lesen um eine einzige und zwar sprachliche Kompetenz handelt. Dies hatte zur Folge, dass das Lesen gezielt lediglich im Fach Deutsch, allenfalls noch im Fremdsprachenunterricht an einem festen Bestand von Textsorten (darunter in Deutschland traditionell viele literarische Texte) gelehrt wurde.

Dabei übersah man, dass in allen schulischen Fächern gelesen werden muss, und dass die Lesekompetenz, die im Fach Deutsch vermittelt wird, nicht das gesamte Spektrum abdeckt. Im internationalen Vergleich setzte sich in Deutschland die Erkenntnis, dass alle Schulfächer und alle Lehrkräfte für den Ausbau von Lesekompetenz verantwortlich sind, erst spät durch. Lesekompetenz bezeichnet demnach das Vermögen, alle Texte zu bewältigen.¹⁶⁹ Entsprechend umfangreich sind auch die in der Literatur dominierenden Definitionen.

Unser Begriff der Lesekompetenz bezieht sich größtenteils auf PISA. „Lesen ist eine elementare Kulturtechnik und repräsentiert als sprachliche Kompetenz eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt.“¹⁷⁰ Lesekompetenz nach PISA vereint die

¹⁶⁹ Vgl. Herzmann/Sparka, 2005.

¹⁷⁰ Baumert u. a., 2002, S. 56.

Fähigkeiten Lesen und Textverstehen als aktive Auseinandersetzung mit einem Text. PISA definiert die Lesekompetenz als „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“.¹⁷¹

Die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss sind die Reaktion auf dieses (veränderte?) Verständnis der Lesekompetenz: „Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten, das sind Voraussetzungen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die eigenverantwortliche Bewältigung der Anforderungen von Schule, Alltag, Gesellschaft und Arbeitswelt und für die Fortsetzung der Schullaufbahn notwendig sind. [...] Für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 kommt der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Fach Deutsch leistet dazu seinen Beitrag, indem vor allem die für die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen zum Arbeitsschwerpunkt werden.“¹⁷²

Lesetechniken können unterschiedlich eingeteilt werden, z. B.: Punktuellles Lesen als das nur zeitweise Lesen von Textpassagen, diagonales Lesen als Querlesen, Überfliegen des Textes oder einzelner Seiten, das zeitweise mit sequenziellem Lesen kombiniert werden kann; es wird oft bei Hypertextstrukturen angewendet. Sequenzielles Lesen bedeutet lineares Lesen eines Textes mit dem Ziel, den Handlungs- oder Argumentationsgang vollständig erfassen zu wollen, ohne größere Textpassagen wiederholen zu müssen. Cursorisches Lesen ist das vollständige Lesen eines Textes mit entsprechenden Markierungen und Notizen zu z. B. Unklarheiten oder Argumentationsschritten. Intensives Lesen ist das genaue und vollständige Lesen mit dem Ziel, Handlungs- oder Argumentationsgang, Stil und Intention des Autors vollständig zu erfassen; eine kritische Überprüfung erfolgt am Schluss.¹⁷³

Im Rahmen von PISA unterscheidet man zwischen kontinuierlichen und nicht kontinuierlichen Texten, im Rahmen von IALS (International Adult Literacy Survey) zwischen Prosa-Texten und Dokumenten. Ein Text ist dann ein Prosa-Text, wenn an jeder Stelle das fortlaufende lineare Lesen möglich (es dürfen keine Bilder, Diagramme, Skizzen, Tabellen usw. eingeschoben sein) und sinnvoll (das ist bei Fahrplänen z. B. nicht der Fall) ist. Es handelt sich dann um reine Fließtexte. Nicht kontinuierliche Texte kommen im klassischen Deutschunterricht nur selten vor; im herkömmlichen Mathematikunterricht gibt es sie häufig, dort werden allerdings bislang nur selten Strategien dafür vermittelt, wie man mit diesen Texten umgeht.

2.1.2 Lesen und Leseverstehen als kognitiv-psychologischer Prozess

Wie auch das Hören wird das Lesen in der kognitiven Psychologie als Datenverarbeitungsprozess gesehen, bei der zwei miteinander gekoppelte Vorgänge ablaufen:¹⁷⁴

1. der datengeleitete ‚Dekodierungsprozess‘, der automatisiert ist und sich auf mehreren Ebenen parallel abspielt.

¹⁷¹ Baumert u. a., 2001, S. 22.

¹⁷² Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 8.

¹⁷³ http://www.phil.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/Icons/HS_Lesetechniken.pdf, S. 2. Stand 22.7.14.

¹⁷⁴ Vgl. Lutjeharms, 2004.

2. die erwartungsgeleitete bewusste Verarbeitung, bei der Inferenzen (Hypothesen) aufgrund unseres (Welt-) Wissens und (Kon-) Textverständnisses gebildet werden, die dann mithilfe der im Text gegebenen Daten überprüft werden. Dieser Prozess verläuft nicht automatisiert, verlangt Konzentration und Anstrengung und kann z. B. von Ablenkung und Ermüdung beeinträchtigt werden. Hinzu kommen die Kapazitätsbeschränkungen unseres Gedächtnisses: Nur wenige Informationseinheiten (7 plus/minus 2) können gleichzeitig im Arbeitsspeicher des Gedächtnisses verarbeitet werden.¹⁷⁵

Heute geht man von einem interaktiven Modell zwischen datengeleiteten (bottom-up) und erwartungsgeleiteten (top-down) Prozessen aus, wobei erwartungsgeleitete Prozesse fördernd oder hemmend wirken können.¹⁷⁶ Unterschieden werden mehrere Ebenen, auf denen parallel gearbeitet wird und deren Informationen miteinander interagieren:

- **die graphophonische Ebene**

Hier werden mit den Augen Buchstaben wahrgenommen. „Rechtschreibmuster und Morpheme werden schneller wahrgenommen als einzelne Buchstaben“.¹⁷⁷ Das Interessante dabei: Wörter werden schneller bzw. besser erkannt als Buchstaben, Wortanfänge wiederum besser als Wortenden. Während beginnende Leser in der Muttersprache die phonologische Rekodierung (als „sehr abstrakte Umsetzung in Laute“¹⁷⁸) für die Worterkennung brauchen, ist dies bei erwachsenen Lernern umstritten. Aber subvokale Tätigkeiten werden nicht nur bei Kindern, sondern auch bei schwachen erwachsenen Lesern und/oder bei schwierigen Texten beobachtet. Diese Verarbeitung verläuft getrennt vom mentalen Lexikon. Das mentale Lexikon als das „gesamte Wissen einer Person über die ihr bekannten Wörter“¹⁷⁹ ist ein hypothetisches Konstrukt, das unterschiedlich modelliert wird.¹⁸⁰

- **die Wortebene (Worterkennung):**

Die Worterkennung verläuft über das mentale Lexikon. Hier werden die oben erkannten Reihungen von Buchstaben als Wörter der gelesenen Sprache identifiziert. Umstritten ist, ob hierbei auch schon automatisch die Bedeutung zugeordnet wird. Dagegen spricht z. B. die verlangsamte bzw. gestörte Bedeutungszuordnung, die etwa bei Müdigkeit und fehlender Aufmerksamkeit häufig zu beobachten ist. Unumstritten ist, dass Wörter im Kontext schneller erkannt werden als in Isolation, was durch den ‚Priming‘-Effekt erklärt wird – die Mitaktivierung benachbarter Areale im Gehirn, die zur schnelleren Verarbeitung der entsprechenden Informationen führt. Ein weiteres wichtiges Element bei der Worterkennung sind die Morpheme als wichtiges Organisationsprinzip des mentalen Lexikons.

- **die syntaktische Ebene:**

Auf dieser Ebene werden die Lexeme zueinander in Beziehung gebracht. Zu den wichtigsten Faktoren gehören: Wortfolge, grammatische Kongruenz, semantische und grammatische Eigenschaften von Lexemen (Belebtheit, Valenz), wobei die Rolle dieser und anderer Faktoren von der jeweils behandelten Sprache abhängt. Für das Deutsche gelten morphologische Information und Wortfolge als am wichtigsten. Bei guter Sprachbeherrschung verlaufen Worterkennung und syntaktische Analyse in der Regel automatisch.

¹⁷⁵ Miller, 1956.

¹⁷⁶ Lutjeharms, 2004, S. 2.

¹⁷⁷ Lutjeharms, 2004, S. 3.

¹⁷⁸ Lutjeharms, 2004, S. 3.

¹⁷⁹ Rickheit/Sichelschmidt/Strohner, 2007, S. 60.

¹⁸⁰ Vgl. Engelkamp/Rummer, 1999; Engelkamp/Zimmer, 2006.

- die semantische Ebene:

„Textverständnis entsteht aus der Interaktion der Ergebnisse des Dekodierungsprozesses mit dem inhaltlichen Vorwissen“¹⁸¹ des Lesers. Dieses Vorwissen (Weltwissen, kulturelles und sprachliches Wissen, Textsortenwissen u. a.) hilft beim Einordnen und Verstehen aus dem Text entnommener Informationen, schafft Erwartungen und ermöglicht Schlussfolgerungen (Inferenzen) – Vorgänge, die zum Verständnis der Informationen und Zusammenhänge beitragen. Ergebnis dieses Prozesses ist ein erstes, vorläufiges Bild oder Modell des Textinhalts, das der Leser in der Folge an den sprachlichen Strukturen im Text überprüft. Das endgültige mentale Modell des Textinhalts (siehe Kapitel 2.1.3 Ebenen des Leseverstehens) das hierbei entsteht, wird jedoch nur inhaltlich im Gedächtnis abgespeichert (,Textbasis‘). Die Details der sprachlichen Ebene werden nicht festgehalten und können im Normalfall auch nicht abgerufen werden.

Bei dem erwartungsgeleiteten Prozess spielt das Vor- bzw. Weltwissen eine wichtige Rolle und ist für das Leseverstehen von großer Bedeutung. Schwache Leser und vor allem beginnende fremdsprachliche Leser verlassen sich häufig auf das ‚Inferieren‘, das Anknüpfen an Bekanntes und das Schaffen von Zusammenhängen und Interpretationen. Als Lesestrategie, so die Forschung, ist das Inferieren grundsätzlich zweckdienlich, doch ist Vorsicht geboten: Interpretationen, die nur auf Erwartungen aufbauen und die sprachliche Ebene außer Acht lassen, laufen Gefahr, am eigentlichen Inhalt des Textes vorbeizugehen. Als ausschließliche Methode beim Leseverstehen eignet sich das Inferieren also nicht.¹⁸²

2.1.3 Ebenen des Leseverstehens

Der Leser kann Texte auf unterschiedlichen Ebenen verstehen, d. h. er bildet „sukzessive und rekursiv mentale Repräsentationen auf verschiedenen Ebenen“:¹⁸³ Ebene der Textoberfläche, Ebene der Textbasis und Ebene des Textinhalts:¹⁸⁴

- Auf der Ebene der Textoberfläche werden Propositionen gebildet: „Mentale Propositionen sind Repräsentationen einfacher Sachverhalte.“¹⁸⁵
- Die Textbasis ist eine Repräsentation der semantischen Bedeutung der Textinformation. Die gebildete Proposition ist von der konkreten Formulierung unabhängig, die Aussage wird sinngemäß verstanden und gespeichert. Bei größeren Textabschnitten erfolgen hier Zusammenfassungen, Auslassungen von weniger Wichtigem, Verallgemeinerungen oder auch neue Propositionskonstruktionen.
- Beim Textverstehen bildet der Leser (oder auch Hörer) eine mentale Repräsentation des Textinhalts, bei der die Informationen des Textes mit dem eigenen Vorwissen und eigenen Schlussfolgerungen verknüpft werden.¹⁸⁶ Dieses mentale Modell (,Situationsmodell‘) enthält also sowohl die mentalen Repräsentationen der vermittelten Informationen als auch die der im Text dargestellten Situation, wie z. B. die Merkmale Raum, Zeit, Kausalität, Intentionalität und Protagonist/-en. Auch emotionale Komponenten wie soziale Relationen, Vertrauenswürdigkeit etc. können miteinfließen. Für die Bildung eines Situationsmodells ist das Vorwissen entscheidend: Es ermöglicht und begrenzt Inferenzen und Assoziationen zwischen eingehender Information und gespeichertem Wissen und es bestimmt, welche Informationen aus dem Text selektiert

¹⁸¹ Ebd., S. 9.

¹⁸² Lutjeharms, 2001, S. 905.

¹⁸³ Imhof, 2003, S. 144.

¹⁸⁴ Van Dijk/Kintsch, 1983, Kintsch/Kintsch, 1996.

¹⁸⁵ Rickheit/Sichelschmidt/Strohner, 2007, S. 67.

¹⁸⁶ Vgl. Imhof, 2003, S.144 ff.

und gespeichert werden. Aber nicht nur das Vorwissen, sondern auch die Voreinstellung des Lesers (bereichsspezifisches Vorwissen, unspezifisches Weltwissen, allgemeines Hintergrundwissen, Wissen um die kommunikative Situation, textbezogenes Wissen, Leseziel und -orientierung¹⁸⁷) bestimmen Form und Inhalt des Situationsmodells. Je genauer das Ziel dabei definiert ist, desto differenzierter wird das Modell ausgebildet.¹⁸⁸ Situationsmodelle können als Rahmen (engl. frames),¹⁸⁹ Skripts,¹⁹⁰ propositionale Netzwerke und mentale Modelle¹⁹¹ oder als Konstruktions-Integrations-Modelle¹⁹² beschrieben werden.

Es kann angenommen werden, dass die Differenziertheit des Situationsmodells positiv mit dem Vorwissen des Lesers korreliert: Tendenziell werden Propositionen, die der vorhandenen Wissensstruktur nicht widersprechen, besser integriert. Auch wird davon ausgegangen, dass ein Situationsmodell leichter gebildet werden kann, wenn der Text so strukturiert ist, dass der Leser kontinuierlich (re-) konstruieren kann – etwa durch Überlappung der Argumente bzw. ihrer Anknüpfung aneinander. Diskontinuierliche Texte, zeitliche Sprünge und ein ständiger Wechsel zwischen Haupt- und Nebenfiguren im Text erschweren die Bildung eines Situationsmodells.¹⁹³ Lesende können besser behalten bzw. mehr Einzelheiten des Gelesenen reproduzieren, wenn Texte in ihrer Organisation der Struktur ihres individuellen Vorwissens am nächsten sind.¹⁹⁴

Bestimmte Texteeigenschaften beeinflussen die Form, die Intensität und das Ergebnis des gesamten Leseverstehensprozesses. Die Textstruktur beispielsweise wirkt sich auf die Rezeption der Inhalte, die Bildung von Inferenzen und die Integration in vorhandene Wissensstrukturen aus:

- Durch Titel, Untertitel, Zusammenfassungen und Signalwörter kann eine signifikant höhere Behaltensleistung nachgewiesen werden,¹⁹⁵ was zu der Annahme führt, dass die Textstruktur die Bildung von Textrepräsentationen unterstützt.
- Bei vielen Zäsuren etwa wird eine unterschiedliche oder andere Repräsentation (Textbasis) gebildet.¹⁹⁶
- Der Einsatz von Gelenkwörtern (besonders kausale und temporale Konjunktionen) führt zu kürzeren Lesezeiten und günstigeren Ergebnissen im Gedächtnistest,¹⁹⁷ weshalb sie in die Anweisungen zum Training integriert wurden. Auf der anderen Seite sind additive, kausale, temporale und adversative Konjunktionen unterschiedlich schwer zu verarbeiten.

Beim Lesen rufen ein gutes Vorwissen und kohärente, leicht verständliche Texte eine weniger genaue Verarbeitung hervor; leichte Texte ziehen weniger Schlussfolgerungen nach sich als schwierige.¹⁹⁸ Beim Hören ist dies umgekehrt: Hier erfolgen mehr Schlussfolgerungen, wenn

¹⁸⁷ Vgl. Opwis/Lüer, 1996, S. 352.

¹⁸⁸ Vgl. Carpenter u. a., 1995.

¹⁸⁹ Minsky, 1975.

¹⁹⁰ Schank/Abelson, 1977; van Dijk/Kintsch, 1983.

¹⁹¹ Johnson-Laird, 1983.

¹⁹² Kintsch, 1988, 1998.

¹⁹³ Vgl. Imhof, 2003.

¹⁹⁴ Caillies, Denhière/Jhean-Larose, 1999.

¹⁹⁵ Lorch u. a., 1993; Niegemann, 1982,

¹⁹⁶ Schnotz, 1994.

¹⁹⁷ Vgl. Golding u. a., 1995, Goldman/Murray, 1992.

¹⁹⁸ Müsseler/Rickheit/Strohner, 1985.

die Texte leicht sind.¹⁹⁹ Lesen und Zuhören führen zwar zu unterschiedlichen Behaltensleistungen,²⁰⁰ doch sind die Prozesse bei der Integration der Information in die vorhandene Wissensstruktur vergleichbar.²⁰¹ Auch ist die Tendenz, an einem „einmal ausgebildeten Situationsmodell festzuhalten, gleich stark ausgeprägt“.²⁰² Ebenso vergleichbar sind die Überwachung des inhaltlichen Gehalts der einkommenden Information (monitoring), die syntaktische Analyse,²⁰³ die Konstruktion von Zusammenhängen zwischen Sätzen und die Inferenz von Bedeutung und fehlender Information zur Bildung einer einheitlichen Textrepräsentation.²⁰⁴

Um einen Text zu verstehen, kann der Leser im Text immer wieder zurückblättern und seine Lesegeschwindigkeit selbst bestimmen bzw. variieren. Er fixiert bekannte und vertraute Wörter nicht so lange wie neue, unbekannte Wörter. Wörter, die in einem Text wiederholt vorkommen oder aus einem verwandten semantischen Umfeld stammen, werden in der Regel auch kürzer fixiert.²⁰⁵ Plausible Sätze und konsistente Texte werden schneller gelesen, vertraute Informationen leichter aufgenommen, hingegen werden syntaktisch fehlerhafte Sätze und Textstellen mit perspektivrelevanten Inhalten langsamer gelesen.²⁰⁶ Der Verständnissicherung dient nicht nur das Zurückblättern im Text, sondern auch das Lesen von Vorinformation über kommende Textteile.²⁰⁷

2.2 Schreiben, Schreibkompetenz und Schreibfähigkeit

Von Julia Linsenmeier, Karin Kröniger, Patricia Mueller-Liu, und Babette Park

Folgende Faktoren wurden in das Konstrukt Schreibkompetenz aufgenommen: Orthographie, Grammatik, Idiomatik und Textmusterwissen: Von diesen Faktoren ausgehend, liegt Schreibkompetenz dann vor, wenn neben Kenntnissen in Rechtschreibung und Grammatik auch idiomatische bzw. stilistische Aspekte hinreichend berücksichtigt werden und eine angemessene Strukturierung realisiert wird. Ein Text ist erst dann nachvollziehbar, wenn er eine gewisse Gliederung auf semantischer und graphischer Ebene aufweist, an der sich der Leser orientieren kann. Der Autor muss sich darüber im Klaren sein, welche Informationen an welcher Textstelle vermittelt werden müssen. Oft bauen Informationen zum Ende eines Textes auf Vorwissen auf, das zu Beginn des Textes eingeführt werden muss. In der Linguistik und Sprachdidaktik spricht man hier von der Chronologie, die eingehalten werden muss, um einen Text verständlich zu gestalten: Der Verfasser baut eine – möglichst lückenlose – Kette von Informationen auf, die sich aufeinander beziehen. Das legt aber auch nahe, dass Schreibkompetenz und Textmusterwissen teilweise abhängig sind von Intelligenzaspekten, wie z. B. logisch-schlussfolgerndem Denken. Darüber hinaus muss der Autor, um adressatenorientiert formulieren zu können, in der Lage sein, beim Schreiben die Leserperspektive einzunehmen: Je besser der Autor sich in die Perspektive des Lesers hineinendenken kann, desto leserorientierter und damit verständlicher kann er seinen Text gestalten.²⁰⁸

¹⁹⁹ Vgl. Imhof, 2003.

²⁰⁰ Van Oostendorp/Bonebakker, 1999.

²⁰¹ Danks/End, 1987.

²⁰² Imhof, 2003, S. 35.

²⁰³ Vgl. Friederici, 1998, Price u. a., 1999.

²⁰⁴ Danks/End, 1987.

²⁰⁵ Just/Carpenter, 1987.

²⁰⁶ Hemfort/Strube, 1999; Pichert/Anderson, 1977; Rickheit/Strohner, 1999.

²⁰⁷ Vgl. Imhof, 2003.

²⁰⁸ Vgl. Gansel/Jürgens, 2007, S. 143 ff.

In der folgenden Betrachtung der Kompetenz Schreiben wird zunächst die Rolle dieser Fertigkeit im Alltagsleben erörtert. Nach einem Exkurs in die kognitiven Prozesse, die beim Schreibprozess ablaufen, wird unser Verständnis der Schreibkompetenz erläutert.

2.2.1 Die Fertigkeit Schreiben im Alltagsleben

Nach Bohn (2001) lässt sich das Schreiben allgemein definieren als das graphische Festhalten von Bewusstseinsinhalten, das in der Regel an einen Adressaten gerichtet ist. Es durchläuft einen schriftsprachlichen Generierungsprozess und ist als sprachliche Fähig- und Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen.²⁰⁹ Die fundamentale Bedeutung dieser Schlüsselkompetenz für das Alltagsleben in Deutschland wie in allen modernen Industrie- und Informationsgesellschaften leitet sich u. a. aus folgenden Faktoren ab:

- der Bedeutung des Schreibens in der modernen Informationsgesellschaft: Im Arbeitsleben, bei der Bildung und schon bzgl. der Informationsbeschaffung (Internet) sind die gesellschaftlichen Partizipationschancen stark an die schriftsprachlichen Kompetenzen des Einzelnen gebunden.
- der Bedeutung des Schreibens in der zwischenmenschlichen Kommunikation, der Regelung und Organisation des Alltagsablaufs sowie zwischenmenschlicher Beziehungen: Vieles, was in anderen Kulturen mit Nachbarn, Bekannten und im Kontakt mit Ämtern und anderen Einrichtungen des öffentlichen Lebens mündlich abgestimmt und organisiert werden kann, muss über das Medium Schreiben erfolgen.
- der Bedeutung des sog. instrumentalen Schreibens in der Bildung und Fortbildung: Hier ist das Schreiben ein Mittel, um andere Lernziele zu erreichen. Dies gilt natürlich besonders für den Sprachunterricht, wo das Schreiben als Lern- und Merkhilfe, aber auch als Mittel zur Kontrolle von Lernresultaten eine bedeutende Rolle spielt.²¹⁰
- der Bedeutung des Schreibens für den Lernprozess: Nach den Erkenntnissen der modernen Neuropsychologie handelt es sich bei den für die Sprache zuständigen Gehirnbereichen nicht um isolierte Areale, sondern sie sind durch ständige Wechselwirkungen (Stützung und Förderung) miteinander verbunden. Als eine Folge davon beeinflussen sich auch die produktiven (und rezeptiven) Fertigkeiten sehr stark, wobei der Einfluss des Schreibens auf das Sprechen offenbar größer ist als umgekehrt. Die Qualität der Lesefertigkeit bestimmt in hohem Maße die der Schreibfähigkeit, und mit der Entwicklung der Schreibfertigkeit verbessert sich auch das strukturelle Gehör.

2.2.2 Schreiben als Prozess

Das Schreiben ist ein komplexer Vorgang, der aus mehreren Teilprozessen besteht. Das in der Forschung beliebteste Modell ist das von Hayes/Flower (1980).²¹¹ Diesem zufolge besteht das Schreiben aus den folgenden drei Komponenten:

1. Die *Aufgabenumgebung* umfasst das Thema, den/die Adressaten, die Situation und Schreibmotivation und den schrittweise entstehenden Text als „externe Bedingungen“²¹² des Schreibprozesses;
2. Das *Langzeitgedächtnis*, mithilfe dessen ein Zusammenwirken von sachbezogenem, adressatenspezifischem, textsortenspezifischem und sprachlichem Wissen als „interne Grundlage für das Textproduzieren“²¹³ ermöglicht wird;
3. Der *dreiteilige Textproduktionsprozess* beinhaltet:

²⁰⁹ Bohn 2001, S. 921.

²¹⁰ Bohn 2001, S. 926.

²¹¹ Vgl. Bohn 2001, S. 922, Ferling 2008, S. 115.

²¹² Bohn 2001, S. 922.

²¹³ Bohn 2001, S. 922.

- *Planung*: Hier werden die für das Schreiben gebrauchten Wissensselemente etabliert, organisiert und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht;
- *Versprachlichung*: Die ausgewählten Wissensselemente und Informationen werden nun sprachlich formuliert. Dafür werden sprachlich-strukturelle Muster und Formen gewählt und realisiert und ggf. mehrere Male überarbeitet;
- *Überprüfung*: Hier wird das Geschriebene gelesen und mit der Schreibabsicht und dem Plan, d. h. der ursprünglichen Schreibidee, verglichen. Auch hier kann öfters umformuliert bzw. korrigiert werden. Zur Steuerung dieses Prozesses wird von einem Monitor ausgegangen.²¹⁴

Zu den Faktoren, die das Schreiben negativ beeinflussen können, zählen nach Ferling (2008, 117) u. a. die folgenden:

- Probleme mit der Orthographie
- Wortschatz- und Grammatikprobleme (Kollokationen, Morphologie, Syntax)
- Verwendungsprobleme (Wörterbucharbeit)
- mangelndes Textsortenwissen
- übermäßige Konzentration auf die Formulierung, was wiederum zur Vernachlässigung der Planungsphase (Organisation von Ideen und Informationen) führen kann, besonders bei schwachen Lernern

Zum Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben

Sprechen und Schreiben sind beide gleichermaßen produktive Prozesse und haben grundsätzlich die gleichen Generierungsprozesse.²¹⁵ Kulturgeschichtlich baut die geschriebene Sprache auf der gesprochenen auf. Beim Schreiben und beim Sprechen müssen unterschiedliche Wissenssysteme miteinander agieren: sprachliches Wissen, enzyklopädisches Wissen (beinhaltet ein semantisches Gedächtnis, ein Konzeptwissen und ein Zusammenhangwissen) und Interaktionswissen als Illokutionswissen. Hinzu kommen ein Wissen über kommunikative Normen (z. B. Grice'sche Konversationsmaximen), ein metakommunikatives Wissen zur Behebung oder Vermeidung von Kommunikationsstörungen, zur Verstehenssicherung etc. und ein Wissen über globale Textstrukturen, welches z. B. an Textsorten gebunden ist.²¹⁶ Zur Produktion eines Bewerbungsschreibens beispielsweise müssen also immer verschiedene Wissensbereiche aktiviert werden.

Sprachproduktion durchläuft bei mündlichen und schriftlichen Texten immer mehrere Prozessstufen. Dabei kann die Anwendung von Wissensstrukturen, um einen Text herzustellen bzw. zu rezipieren, nach verschiedenen Modellen²¹⁷ erfolgen (vgl. auch Kapitel 2.4 Sprechenden). Das prozedurale Textmodell²¹⁸ beispielsweise geht bei der Textproduktion von verschiedenen Phasen aus: In der ersten Phase, der Planung, wird eine Relation zwischen dem Kommunikationsziel und den dafür geeigneten Mitteln hergestellt. In der zweiten Phase, der Ideation, erfolgt die Ideenfindung als „innerlich angelegte Gestaltung von Inhalt“.²¹⁹ In der Phase der Entwicklung (dritte Phase) werden diese Ideen weiter ausgearbeitet. In der Phase ‚Ausdruck‘ (vierte Phase) wird nach typischen Ausdrücken für bestimmte Inhalte gesucht,²²⁰ die fünfte Phase ist für die grammatische Synthese verantwortlich. Hier müsste auch die sprecherische Umsetzung erfolgen, wenn man mit Nussbaumer (1991) von nur einer

²¹⁴ Vgl. Ferling, 2008, S. 115; Wolff, 1992, S. 114.

²¹⁵ Vgl. Kröniger, 2009, S. 26 ff.

²¹⁶ Heinemann/Viehweger, 1991, S. 93.

²¹⁷ Schriefers, 1999; Rickheit/Strohner, 1999.

²¹⁸ Beaugrande/Dressler, 1981, S. 41 ff.; vgl. Fix/Poethe/Yos, 2001.

²¹⁹ Beaugrande/Dressler, 1981, S. 42.

²²⁰ Vgl. ‚Muster‘ nach Sandig, 1989.

zugrundeliegenden Grammatik für Sprechen und Schreiben eines Textes ausgeht. Jedoch zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass sich diese Phase weiter untergliedern lässt, und Artikulation die letzte Stufe dieser Phase darstellt. „Sprechen als psychischer Prozess geschieht sehr schnell, automatisch ‚inkrementell‘ (auf Zuwachs) und teilweise partiell (interagierend) auf den Ebenen der semantischen Makroplanung, der Auswahl der Wörter, deren syntaktischer und morphologischer Anpassung, schließlich der phonetischen Gestalt.“²²¹ Die einzelnen Vorgänge können sich überschneiden und sich gegenseitig beeinflussen.²²²

Letztlich entsteht – mündlich wie schriftlich – ein Text als klar abgegrenztes, ganzheitliches Gebilde mit einem in sich geschlossenen Sinn²²³ und als „eine komplex strukturierte und thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit“.²²⁴ Das Thema kann nach den Prinzipien der Wiederaufnahme, der Ableitbarkeit (alle Teilthemen lassen sich aus dem Hauptthema ableiten) und der Kompatibilität (Thema und Funktion des Textes bedingen sich bis zu einem bestimmten Grad) untersucht werden. Unterschiedliche Arten der Themenentfaltung (deskriptive, narrative, explikative und argumentative) kennzeichnen danach auch Textsorten, wie z. B. die argumentative Themenentfaltung in Bewerbungsschreiben.

Um einen Text einer bestimmten Textsorte herstellen zu können, müssen spezifische Formulierungsmustern berücksichtigt werden. Daher sind auch „prozedurale Fähigkeiten der sprachlichen Gestaltung und Interpretation“²²⁵ erforderlich. Verschiedene Prinzipien müssen hier angewendet werden, wie z. B. das ‚Prinzip der Thema-Rhema-Gliederung‘ [...], [das] ‚Prinzip der semantischen Konnektivität‘ (Elemente, die ihrer Bedeutung nach zusammengehören, sollten möglichst nahe zusammenstehen) [und das] ‚Prinzip der Orientierung‘ (Wer-, Wo-, Was-, Wie-Fragen sollten im Regelfall am Anfang eines Textes beantwortet werden) [...].“²²⁶ Hinzu kommen noch Prinzipien der ‚natürlichen Abfolge‘, des ‚guten Textdesigns‘, ‚Text-Kohärenz‘, ‚Wissensgliederung‘ u. a.

Texte werden dann „in formaler Hinsicht (also Sprache, Konzeption und Perzeption) umso besser, je mehr sie Prinzipien (Plural!) der ‚guten Gestalt‘ verpflichtet sind“.²²⁷ So können Texte einer bestimmten Textsorte schneller produziert und verstanden werden. Für Bewerbungsschreiben bedeutet dies z. B., dass die Umsetzung der Thema-Rhema-Struktur im Aussagesatz als ein Prinzip der ‚guten Gestalt‘ umgesetzt werden muss, um dadurch dem Rezipienten das Wiedererkennen und damit das Verstehen zu erleichtern.

Aufgrund der psychophysischen Unterschiede zwischen Schreiben und Sprechen werden unterschiedliche Anforderungen an den Rezipienten gestellt, aus denen sich unterschiedliche Merkmale der beiden Sprachformen ableiten lassen:²²⁸

- die gesprochene Sprache ist direkt, das Schreiben meist indirekt (Partnerbezug, gedanklicher Entwurf, Ausführung),
- bei der gesprochenen Sprache gibt es Verständigungshilfen, z. B. Gestik, Mimik, Prosodie; Nachfragen und Korrekturen sind zeitnah möglich,
- sprachlich-strukturell zeigt mündliche Sprache eher eine Auflockerung, ein höherer Grad an Redundanz, eher Parataxen, Satzabbrüche u. a.; schriftliche Sprache zeigt

²²¹ Schwitalla, 2006, S. 28.

²²² Antos, 1982.

²²³ Beaugrande/Dressler, 1981; Rickheit/Strohner, 1993.

²²⁴ Brinker, 1988, S. 19.

²²⁵ Antos, 1997, S. 53.

²²⁶ Antos, 1997, S. 54 f.

²²⁷ Antos, 1997, S. 55.

²²⁸ Bohn, 2001, S. 922.

hingegen aufgrund von Überarbeitungsmöglichkeiten eher eine gewisse Verdichtung des Inhalts, eine klarere Stringenz, viele Hypotaxen u. a.

2.2.3 Schreibkompetenz und Schreibfähigkeit

Die sog. „Textfähigkeit“²²⁹ ist einer der in den verschiedenen Disziplinen gebräuchlichen Begriffe, die das schriftliche Formulieren umschreiben. Häufig werden auch die Begriffe „Schreibfähigkeit“,²³⁰ „Schriftlichkeit“²³¹ oder „Schreibleistung“²³² verwendet. Die Vielzahl der verwendeten Begriffe macht deutlich, dass sich Autoren verschiedener Disziplinen unabhängig voneinander mit diesem Thema beschäftigen. Umso wichtiger ist es, die häufig heterogenen Ansätze der Forschungsbeiträge aufeinander zu beziehen und zu integrieren.

Die Begriffe ‚Schreibfähigkeit‘, ‚Schriftlichkeit‘ oder ‚Schreibleistung‘ betonen die Fähigkeit, das Schreiben an sich zu beherrschen. Im Projektverlauf wurde jedoch schnell deutlich, dass dieser Begriff zu kurz greift, gerade was die Abgrenzung zum Textmusterwissen betrifft. Das Konzept der Schreibkompetenz hingegen beinhaltet die Fähigkeit, einen vollständigen Text schreiben zu können. Zur Schreibkompetenz gehören nicht nur die Beherrschung von Rechtschreibung, Grammatik und Idiomatik – das bedeutet im Detail die Fähigkeit, orthographisch, syntaktisch, morphologisch, semantisch und idiomatisch korrekt schreiben zu können – sondern auch ein gewisses Textmusterwissen. Textmusterwissen in Bezug auf Schreibkompetenz bedeutet, den formalen und argumentativen Aufbau bestimmter Textsorten zu kennen und anwenden zu können. Wer ein Bewerbungsschreiben verfasst, muss nicht nur das Textmuster ‚Brief‘ beherrschen, sondern auch die speziellere Form des Textmusters ‚Bewerbungsschreiben‘, sowohl formal als auch inhaltlich.

2.3 Hören, Zuhören, Hörverstehen

Von Norbert Gutenberg, Karin Kröninger und Patricia Mueller-Liu

In Ausbildung und Beruf werden die Jugendlichen mit mündlichen Anweisungen, Informationen und Erklärungen konfrontiert, nach denen sie handeln müssen. Im Projekt wurden deshalb Hörverstehensaufgaben integriert, mit denen die Zuhörfähigkeit der Schüler/-innen trainiert wurde. Hierbei wurde zwischen der zeitgleichen, direkten oder immedialen Kommunikation und der zeitlich versetzten, indirekten oder medialen Kommunikation unterschieden. Dabei ging es nicht darum, Gehörtes wörtlich zu reproduzieren, sondern zu verstehen und entsprechend zu handeln. Wenn etwas nicht verstanden wurde, musste nachgefragt werden. Hörverstehen ist offensichtlich eng mit Sprechdenken verknüpft. Auch dieser Aspekt wurde im Projekt LRS berücksichtigt.

Im Zusammenhang mit den sprachlichen Schlüsselkompetenzen spielen Hören und Hörverstehen eine besondere Rolle. Hörverstehen ist „in allen Lebensbereichen über die gesamte Lebensspanne gefordert, sei es im Alltag, im Beruf oder beim Lernen“.²³³ Der menschliche Spracherwerb beginnt bekanntlich mit dem Hören, weshalb diese Fertigkeit auch als Voraussetzung für die anderen drei Schlüsselkompetenzen angesehen werden kann. Hörverstehen spielt eine wichtige Rolle auch als Voraussetzung für das Lesenlernen²³⁴ und für die Rechtschreibung,²³⁵ beim Wissenserwerb und in der Alltagskommunikation.

²²⁹ Horn/Tumat, 1994.

²³⁰ Augst, 1988.

²³¹ Ossner, 1995.

²³² Grundmann/Lehmann, 1989.

²³³ Imhof, 2003 S. 10 f.

²³⁴ Vgl. Marx, 1997.

²³⁵ Vgl. Küspert, 1998; Marx/Jungmann, 2000; Schneider, 1997; Schulte-Körne, 2001.

Man könnte vielleicht annehmen, Hörverstehen sei die am leichtesten erlernbare Schlüsselkompetenz. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Es ließe sich demgegenüber durchaus behaupten, es sei die schwierigste, im Sinne von kraftraubendste, der vier Schlüsselqualifikationen: Wer zuhört, ist gezwungen, seine Aufmerksamkeit konsequent und durchgehend aufrechtzuerhalten und sich von keinerlei anderen Reizen, seien es Störschall, Fremdaußerungen oder eigene Gedanken und Assoziationen, vom Objekt seiner Aufmerksamkeit ablenken zu lassen. Entgegen der allgemein üblichen Annahme, Hören ‚könne doch jeder‘, stellt sich daher bei genauerer Untersuchung heraus, dass das Hören eine recht komplexe und vor allem anstrengende Tätigkeit ist.

Wir beginnen die folgende Betrachtung mit der Unterscheidung von Hören, Hörverstehen und Zuhören, anschließend wenden wir uns der Analyse der gesprochenen Sprache zu.

2.3.1 Unterscheidung Hören, Hörverstehen und Zuhören

Das Hören besteht genau genommen aus zwei Prozessen und umfasst daher mindestens zwei unterschiedliche Fähigkeiten – erstens das Hören als Aufnahme (Perzeption) des (u. a. Sprech-) Schalls, zweitens das Verstehen im Sinne der Lautidentifizierung, Bedeutungszuordnung und Sinnentnahme. Diese zwei Prozesse der auditiven Verarbeitung ergeben zusammen das ‚Hörverstehen‘ im hier verwendeten Sinn. Hörverstehen geht also über das Hören als Aufnehmen akustischer Reize hinaus, weil das Gehörte, egal ob sprachlich oder nicht-sprachlich, verarbeitet, interpretiert und organisiert werden muss.²³⁶ Hörverstehen ist nicht eine einfache, passive Tätigkeit, sondern es „erfordert Konzentration und ist den damit verbundenen Sättigungs- und Ermüdungserscheinungen unterworfen.“²³⁷

In der Beschreibung der Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch in den Beschlüssen der Bildungsministerkonferenz vom 15.04.2004 für Hauptschüler ist die Rede vom Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘. Dabei wird auf den kommunikationspsychologischen Begriff ‚Zuhören‘ zurückgegriffen. Nach diesem Verständnis umfasst der gesamte Hörprozess die „Segmentierung des Geräusch- oder Wortstroms, Identifikation von Begriffen [unter] Aktivierung von vorhandenen mentalen Modellen, Integration der Information in die bestehende Wissensstruktur durch Verknüpfung [...] mit Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis, Umformung und Neukonstruktion von Schemata, Schlussfolgerungsprozesse, Interpretationen, emotionale Reaktionen und Bewertungen des Gehörten“. Insofern können die Begriffe ‚Hörverstehen‘ und ‚Zuhören‘ synonym verwendet werden.

Darüber hinaus wird Hören dann zum Zuhören, wenn der Zuhörer eine Selektionsintention hat – also aus einem bestimmten Grund zuhören will. Der Zuhörer bildet also zunächst eine Zuhörabsicht, entwickelt ein Selektionskriterium, nimmt Kontextmerkmale wahr und verarbeitet sie. Anschließend werden die Informationen im Arbeitsgedächtnis aufgenommen, die Inhalte des Arbeits- und Langzeitgedächtnisses integriert und die neuen Informationen bewertet und kategorisiert. Die Reaktionsvorbereitungen des Zuhörers und dessen Feedback an den Sprecher fließen ebenfalls in den Zuhörprozess mit ein. Das Verstehen von Gehörtem ist ein Aufbau mentaler Repräsentationen. Zuhören als kontrollierte Verhaltensweise erfordert somit über die Selektionsintention hinaus auch eine aktive Regulation mit den jeweils individuellen Voraussetzungen des Zuhörers.

²³⁶ Vgl. Imhof, 2003, S. 15 f.

²³⁷ Imhof, 2003, S. 16.

Sprechwissenschaftlich betrachtet ist der geäußerte Sprechschall das, was dem Hörer als Ausgangspunkt eines komplexen Hörverstehensprozesses gegeben ist, an dessen Ende eine subjektive Rekonstruktion des vom Sprecher Gemeinten, auch des nicht intentional Gemeinten, aber Geäußerten, durch den Hörer steht. Genau wie auf Sprecherseite der schließlich hörbare Sprechschall Aktualisierung eines Komplexes von Sprechmustern ist, so ist auch hier das verstandene WAS das Ergebnis der Aktualisierung eines Komplexes von korrespondierenden Hör- und Hörverstehensmustern. Diese sind natürlich auch vom oben beschriebenen Textmusterwissen beeinflusst. Wesentlich ist dabei die Tatsache, dass der Gesamtprozess von der auditiven Perzeption des Sprechschalls in einem subjektiven Verarbeitungsprozess – teils intentional, teils nicht-intentional gesteuert – zur subjektiven (Re-) Konstruktion eines Sinnes führt, der zwar einerseits bezogen ist auf den intendierten Sinn des Sprechers und das tatsächlich Geäußerte, andererseits aber dennoch Produkt der Hörerinterpretation bleibt.

Der Hörverstehensprozess wird sprechwissenschaftlich folgendermaßen modelliert:

1. Hören als auditive Perzeption des geäußerten Sprechschalls;
2. Verstehen des Gesagten als (Re-) Konstruktion der sinnkonstitutiven Strukturen des Sprechschalls, also die Interpretation des Gehörten als Realisation von Mustern. Hier werden Wörter und Sätze, Spannbögen und Sinnkerne sowie die Gesamtsprechhaltung ausdrückenden Affekte und andere Muster erkannt (Verstehen A);
3. Verstehen des Gemeinten als (Re-) Konstruktion des mit dem Gesagten (2) Intendierten oder unbewusst Mitausgedrückten. Hier ‚erkennt‘ der Hörer Ausspruchsziel und Ausspruchsplan (siehe Kapitel 2.4 Sprechdenken) des Sprechers und versteht, was er ‚meint‘. Aus diesem und seiner Deutung der Gesamtsprechhaltung kann er darüber hinaus auch ‚den Sprecher verstehen‘ (Verstehen B).

Wichtig ist dabei, dass der Interpretationsprozess nicht erst nach vollständiger auditiver Perzeption, sondern bereits mit Beginn des Hörens einsetzt und darum als ein spiralförmiger Prozess von Verstehen – Antizipieren – Verstehen – Antizipation korrigieren – Verstehen usw. gesehen werden muss. Diese Aufeinanderfolge der Schritte ‚Hören‘, ‚Verstehen A‘, ‚Verstehen B‘ usw. soll jedoch nicht suggerieren, dass der Prozess des Hörverstehens sich in dieser groben Folge abspielt. Mit dem Beginn des Hörens als physiologische Dekodierung physikalischer Merkmale des Sprechschalls setzt auch schon die mentale Interpretation des Gehörten (Verstehen B) ein, und auch diese beiden Stufen der Interpretation finden nicht nacheinander statt, sondern Stufe B setzt unmittelbar mit Stufe A ein. Ferner werden auch innerhalb der Stufen selbst sofort mit der Rekonstruktion des ersten Wortes, des Beginns der prosodischen Kontur, der ersten identifizierten Schwere und des ersten zur Gesamtsprechhaltung gehörenden Ausdrucks Hypothesen gebildet über den Fortgang der Äußerung, also über Wortlaut, Sinnkern, Spannbogen und Gesamtsprechhaltung der Gesamtäußerung (Stufe A); Dies führt auf Stufe B zu einer Hypothese über den gesamten Ausspruchsplan und das Ausspruchsziel des Sprechers, die nur z. T. auf der Rekonstruktion des Geäußerten, zum anderen Teil aber auf Antizipationen beruht, mithin selbst eine Antizipation ist.

Die Antizipationen beruhen darauf, dass den Sprechmustern Hörmuster entsprechen. Da die Antizipation von Ausspruchsplan und -ziel sich auf das Verstehen der Stufe A der weiteren Merkmale auswirkt, und diese auch beeinflusst, ebenso wie die fortdauernde Einwirkung der aktuellen Sprech-Hör-Situation, ist ebenso einsichtig, dass bei nicht gelingendem Sprechdenken bzw. nicht gelingender Aktualisierung der Sprechmuster und bei Inkongruenz der Muster von Sprecher und Hörer der Hörverstehensprozess gefährdet ist, da der Hörer zunächst immer funktionierende und kongruente Sprechdenkprozesse und Sprechmuster stillschweigend voraussetzt. Nur analytisches Hörverstehen ist in der Lage, Defizite rekonstruktiv auszugleichen, indem es nicht nur hört und versteht, was der Sprecher sagt,

sondern auch wie er es hätte äußern müssen, um angemessen zu äußern, was er wirklich meint. Entsprechendes gilt für die Aktualisierung der Hörmuster und den Hörverstehensprozess selbst, der ebenfalls Fehlfunktionen aufweisen kann.

2.3.2 Analyse gesprochener Sprache

Voraussetzung für das Hörverstehen (bzw. Zuhören) ist zum einen ein gesundes perzeptorisches System, das auf allen Ebenen funktioniert, und zum anderen ein Sprecher, der dem Hörer etwas mitteilen möchte. Der Hörer analysiert gesprochene Sprache folgendermaßen:

Perzeption gesprochener Laute: Hierfür gibt es spezielle Rezeptoren, die für die Verarbeitung komplexer akustischer Reize zuständig sind. Die Lauterkennung ist dabei abhängig von der Prosodie, der Wortlänge, dem lexikalischen Status des jeweiligen Wortes, seiner relativen Auftretenshäufigkeit, der Differenziertheit des sprachlichen Kontextes, der Lautstärke und von Variationen des Sprechtempos.²³⁸

Lexikalische und semantische Analyse: Bei der lexikalischen und semantischen Analyse des Gehörten finden eine perzeptuelle Analyse, eine Identifikation lexikalischer Einheiten sowie eine Bedeutungszuordnung statt. Dabei werden zuerst Einheiten unterhalb der Wortebene, also auf Morphemebene, verarbeitet. Wichtig sind dabei auch nicht-lexikalische Informationen, die mit einem impliziten Wissen über Lautstruktur und Intonationsmuster abgeglichen werden. Die Prozesse der lexikalischen Verarbeitung beginnen unmittelbar mit dem Einsatz des Wortes.²³⁹ Erst dann wird eine Beziehung zwischen Gehörten und dem mentalen Lexikon hergestellt.²⁴⁰ Informationen über Worte und ihre Relationen werden im mentalen Lexikon als abstrakte Wortmarken gespeichert. Die Zuweisung von gespeicherten Wort-Repräsentationen zu dem Gehörten erfolgt durch Selektion (Aktivierungen und Hemmungen²⁴¹). Die Wortidentifikation hat also einen zeitlichen Verlauf, der durch Aktivierung, Hemmung und Interferenzen bestimmt wird.²⁴² Die semantische Zuordnung ist nach 400 ms abgeschlossen²⁴³ und gelingt in der Regel schneller, wenn typische Vertreter einer Begriffsklasse vorliegen: „Gut bekannte Wörter werden schneller erkannt als weniger gut bekannte,“²⁴⁴ z. B. ‚Spatz‘ (im Gegensatz zu ‚Pinguin‘) als typischer ‚Vogel‘.

Syntaktische Analyse: Bei der syntaktischen Analyse erfolgt die Verarbeitung nicht nach Wortketten, sondern nach Phrasen. Dabei lassen sich die Inhalte abgeschlossener sprecherischer Einheiten (siehe Sinnschritt, S. 53) im Allgemeinen leichter rekonstruieren als die Inhalte unabgeschlossener Einheiten, an die sich Hörer oft kaum erinnern können.²⁴⁵ Um die auditive Verarbeitung von Sätzen zu erklären, kann man auf drei Modelltypen zurückgreifen. Der erste Typ geht davon aus, dass Sätze seriell verarbeitet werden. Diese These ist zu verwerfen, da syntaxrelevante Informationen, also beispielsweise Informationen über Wortklassen schon nach 280 ms bereitgestellt werden können. Ein zweites Satzverarbeitungsmodell geht von der parallelen Verarbeitung von Sätzen aus. Der dritte Typ ist eine Mischform und geht

²³⁸ Imhof 2003, S. 79.

²³⁹ Frauenfelder/Focchia, 1999.

²⁴⁰ Zwitserlood, 1999, S. 87.

²⁴¹ Vgl. Herrmann, 1995, S. 156.

²⁴² Imhof, 2003, S. 109.

²⁴³ Imhof, 2003, S. 102.

²⁴⁴ Rickheit/Sichelschmidt/Strohner, 2007, S. 61.

²⁴⁵ Vgl. Harley, 1995.

von einer seriellen Verarbeitung aus, bei der nur auf parallele Verarbeitung umgeschaltet wird, wenn es Unklarheiten gibt.

Hörverstehen lässt sich nach Solmecke (2001, S. 894 f.) in vier Teilprozesse auf vier verschiedenen Ebenen unterteilen: das Wiedererkennen, das Verstehen, das analytische Verstehen und die Evaluation des Gehörten.²⁴⁶ Diese vier Teilvorgänge werden zwar in der Regel hierarchisch beschrieben, lassen sich in der Realität jedoch nicht klar voneinander trennen. Sie verlaufen auch nicht nacheinander, sondern parallel und wechseln dabei auch öfters die Richtung:

- **Wiedererkennen:** Hier werden die wahrgenommenen Laute als bekannt und zu einer Sprache gehörend erkannt. Voraussetzungen dafür sind, dass der Hörer eine Segmentierung des Lautstroms in Morpheme, Wörter und Textstrukturen vornehmen kann. Mangelnde Konzentration, Störungen der Signale – etwa beim Telefonieren – und laute Nebengeräusche können diesen Prozess behindern, behilflich hingegen ist hierbei die Prosodie (Intonation, Rhythmus).
- **Verstehen:** Bei diesem Teilprozess geschieht die gezielte Sinnentnahme auf Wort-, Satz- und Textebene. Je nach Verstehensabsicht und Kommunikationstyp beschränkt sich der Hörer dabei entweder auf den globalen Sinn oder auf ausgewählte Details, oder aber er versucht, die Äußerung in seiner Gesamtheit mit allen Einzelheiten zu verstehen. Ähnlich wie beim Leseprozess ist das Verstehen auch hier wieder eine Kombination oder ein Abgleichen zwischen dem Neuem, beim Hören Erfahrenem, mit dem, was der Hörer bereits weiß. Man geht hier von ähnlichen Prozessen aus wie beim Lesen: Im sog. aufwärts gerichteten oder ‚Bottom-up‘-Prozess gelangen einerseits Informationen von der Äußerung an den Hörer, im abwärts gerichteten ‚Top-Down‘-Prozess trägt der Hörer Informationen an die Äußerung heran. Analyse-durch-Synthese-Theorien gehen davon aus, dass zunächst nur einige hervorstechende Merkmale des gehörten Signals identifiziert werden. Aus diesen bildet sich der Hörer anhand der ihm vorliegenden Kenntnisse der Sprache eine Hypothese über die Art des gehörten Signals. Durch Heranziehen der anderen im Kontext vorhandenen Elemente – Laute, Syntax, Semantik, Gesprächskontext – wird diese Hypothese dann entweder bestätigt oder verworfen und ggf. korrigiert.²⁴⁷
- **Analytisches Verstehen:** Analytisches Verstehen beinhaltet Schlussfolgerungen über die Äußerung, die auch über das konkret Gehörte hinausgehen können, wie z. B. Ergänzungen von nicht explizit genannten Personen, Zeit- und Ortsbezügen oder Schlussfolgerungen zur Bedeutung/ Relevanz der gehörten Inhalte usw. und das Erkennen nicht explizit zum Ausdruck gebrachter Motive, Einstellungen und Absichten des Sprechers. Dies geschieht maßgeblich mithilfe der Intonation, Wortwahl, Ausdrucksformen, Satzstruktur u. a.
- **Evaluation:** Hier erfolgen persönliche, wertende Schlussfolgerungen und Stellungnahmen zum Gehörten auf inhaltlicher und/oder sprachlicher Ebene als Voraussetzung dafür, wie der Hörer auf das Gehörte reagieren wird.

Das Hörverstehen lässt sich – analog zum Leseverstehen – als ein Aufbau mentaler Modelle betrachten. Diese stellen „ganzheitliche strukturerhaltende interne Repräsentationen externer

²⁴⁶ Solmecke, 2001, S. 894; vgl. Solmecke, 1993, S. 26 ff.

²⁴⁷ Solmecke, 2001, S. 895.

Objekte, Sachverhalte oder Ereignisse“²⁴⁸ dar. Die vier Teilprozesse des Hörverstehens nach Solmecke (2001) können folgendermaßen zugeordnet werden:

Der Prozess des *Wiedererkennens* umfasst die Perzeption gesprochener Laute und deren lexikalische, syntaktische und semantische Analyse. Es werden mentale Repräsentationen (Propositionen) gebildet.

Der Prozess des *Verstehens* verweist auf die semantische Analyse und die mentale Repräsentation einer Textbasis.

Beim Prozess des *Verstehens*, *Analytischen Verstehens* und der *Evaluation* wird ein mentales Modell (Situationsmodell) erstellt bzw. auf ein solches zurückgegriffen, das eingehende Informationen mit dem Vorwissen des Hörers verknüpft und Schlussfolgerungen erlaubt.

Die auffallende Schnelligkeit dieser Prozesse wird durch eine Reihe von Faktoren erklärt. Wir wollen im Folgenden auf die drei wichtigsten kurz eingehen.

Als Erstes wird auf das Vorwissen, die Erwartungen und die Hypothesen hingewiesen, mit denen ein Hörer in der Regel an Äußerungen und gehörte Texte herangeht. Sie erleichtern nicht nur die Aufnahme von Informationen, sondern auch deren korrekte Interpretation durch die Auslösung von geeigneten Inferenzen, die den Interpretationsprozess in die richtige Richtung lenken. Der Hörer will zuhören, er will also etwas Bestimmtes hören bzw. hörverstehen. Auf dieser (Vor-)Wissensgrundlage basieren die wichtigsten Strategien, die beim Hörverstehen angewandt werden können: Die Bildung von Hypothesen und Erwartungen, die unsere Aufmerksamkeit in die richtige Richtung lenken, und die Beschränkung des Hör- und Interpretationsprozesses auf das Wichtigste, also Schlüsselbegriffe oder das, was im gegebenen Zusammenhang unmittelbar interessiert. Nach Imhof (2003, S. 64) sind erfolgreiche Zuhörer „besser dazu in der Lage, diese Prozesse gezielt einzusetzen und aufeinander abzustimmen als weniger erfolgreiche Zuhörer“. Wie das Gehörte dann weiter verarbeitet und verstanden wird, ist von individuellen Fertigkeiten des Hörers abhängig: der Kapazität und Flexibilität seines Arbeitsgedächtnisses, die mit den aktuellen Bedingungen des Hörers variiert (z. B. Motivation, Konzentrationsfähigkeit, Hintergrundgeräusche, Art der Aufgabenstellung etc.), der Funktion seiner Zuhörabsicht²⁴⁹ und seinen bisherigen Kommunikationserfahrungen.²⁵⁰

Als Zweites wird auf die Fähigkeit des Menschen zu ganzheitlichem Verstehen verwiesen. Damit ist die Fähigkeit gemeint, trotz des linearen Charakters gesprochener Sprache beim Hörverstehen nicht Einzelheit an Einzelheit zu reihen, sondern bereits kurz nach Beginn des Gehörten anhand von Schlüsselwörtern und anderen Indizien sich eine grobe Vorstellung vom Sinn und Inhalt der Äußerung zu machen, welche im weiteren Hörverlauf entweder bestätigt oder verworfen bzw. abgeändert werden. Unterstützt wird das ganzheitliche Verstehen von Ankündigungen, Einleitungen und Hinweisen, beispielsweise in Form von Ansagen.

Nicht zuletzt tragen aber auch die starke Automatisierung auf der Ebene der Wiedererkennung und die Redundanzen insbesondere der gesprochenen Alltagssprache auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene zur Schnelligkeit des menschlichen Hörverstehensprozesses bei.

²⁴⁸ Rickheit/Sichelschmidt/Strohner, 2007, S. 68.

²⁴⁹ Vgl. Gollwitzer, 1987; Heckhausen, 1989; Schiefele/Urhahne, 2000.

²⁵⁰ Rickheit u. a., 1987.

2.4 Sprechdenken

Von Thomas Grimm und Norbert Gutenberg

Beim Sprechdenken geht es darum, sich verständlich und adressatengerecht auszudrücken. Dazu muss ähnlich wie beim Schreiben klar sein, zu wem (Chef, Kollegen, Lehrer, Freunde etc.), in welcher Situation und mit welchem Ziel man spricht. Auch in der Ausbildung müssen unterschiedliche Sprechsituationen mit verschiedenen Zielen gemeistert werden: Informationen müssen erfragt oder mündlich weitergegeben werden, sei es indirekt, z. B. am Telefon, also medial, oder direkt, also immedial bzw. face-to-face, Vorgänge müssen erklärt und Ergebnisse vorgestellt werden usw. Daher wurde im LRS-Projekt auch darauf geachtet, dass die Teilnehmer möglichst viele verschiedene Redeaufgaben zu bewältigen hatten.

Analog zum Hören und Hörverstehen beginnen wir diesen Abschnitt mit den mental-kognitiven Prozessen, die beim Sprechen ablaufen. Im Anschluss folgt die Diskussion des Sprechens bzw. Sprechdenkens aus sprechwissenschaftlicher Sicht.

2.4.1 Kognitive Aspekte

Aus unterschiedlichen Gründen hinkt die theoretische und didaktische Erforschung der mündlichen Sprachproduktion weit hinter derjenigen der anderen drei Fertigkeiten – dem Lesen, Schreiben und Hören – her.²⁵¹ Als einen der Gründe nennt Schreiter (2001) das hohe Ansehen des Schreibens, dessen Vorrang vor allem darauf zurückgehe, dass Fortschritte in und über diese Kompetenz leichter und objektiver zu kontrollieren seien. Ferner würden Lernfortschritte im Allgemeinen eher schriftlich als mündlich überprüft.²⁵² Als dritten Grund nennt sie die Erkenntnis, dass das Schreiben die Entwicklung des Sprechens positiv beeinflusst, dieser Einfluss in der umgekehrten Richtung aber nur begrenzt stattfindet, weswegen die mündliche Mitteilungsfähigkeit ihrer Beobachtung nach oft zum „Nebenprodukt des schriftlichen Ausdrucks“²⁵³ abgestuft werde. Als ein vierter Faktor komme hinzu, dass man in der Vergangenheit dem positiven Einfluss des Hörverstehens auf das Sprechen eine – wie man heute wisse – allzu große Bedeutung beigemessen habe. Dass viel sprachlicher ‚Input‘ der Herausbildung der Sprechfertigkeit förderlich ist, ist unbestritten, basiert doch z. B. der Erstspracherwerb zu einem wesentlichen Anteil gerade hierauf. Doch haben die Erkenntnisse der modernen Hirnforschung gezeigt, dass beim Hören und Sprechen recht unterschiedliche kognitive Prozesse ablaufen,²⁵⁴ sodass die gegenseitige Förderung dieser zwei Fertigkeiten heute vielerorts infrage gestellt wird. Während das Verstehen, das kontextbezogene Interpretieren von Sprache, mit einem Vergleichs- bzw. Abgleichungsprozess zu vergleichen ist, bei dem – beim Hören und Lesen – empfangene Daten mit dem im Laufe des primären Spracherwerbprozesses angelegten sprachlichen und soziokulturellen Wissensspeicher abgeglichen werden, werden für das Sprechen drei kognitive Prozesse benötigt, die vom Wesen her völlig anderer Natur sind als diejenigen, die am Verstehen beteiligt sind.

Die jüngsten Modelle der kognitiven und sprachpsychologischen Forschung²⁵⁵ postulieren vier hierarchisch strukturierte Prozesse oder Ebenen: einen Planungs- oder Fokussierungsprozess, einen Selektionsprozess, einen Exekutions- oder Enkodierungsvorgang und einen Überprüfungsprozess.²⁵⁶ Bei den ersten beiden Vorgängen entscheidet der Sprecher zunächst global, dann lokal, zielgerichtet, situations- und partnerbezogen, welche Themen, Inhalte bzw. Intentionen er zum Ausdruck bringen will. Diesem Prozess folgt die Selektion, d. h. die Planung, anhand welcher Mittel verbaler, paraverbaler und nonverbaler Natur und mit welchen

²⁵¹ Schreiter, 2001, S. 914.

²⁵² Ebd., S. 914.

²⁵³ Ebd., S. 914.

²⁵⁴ Vgl. Götze, 2000.

²⁵⁵ Vgl. Herrmann/Hoppe-Graff, 1988; Anderson, 1989; Wolff, 1993.

²⁵⁶ Vgl. Schreiter, 2001, S. 909.

strukturellen – d. h. morphologischen und/oder syntaktischen – Mitteln dieses Ziel erreicht werden soll.

Auf der nächsten Ebene erfolgt der Prozess der Versprachlichung (,Enkodierung‘ bzw. ,Exekution‘) der Sprecherabsicht anhand der zuvor selektierten kommunikativen Mittel, währenddessen schon der Kontrollprozess einsetzt, welcher sowohl die sprachliche Korrektheit als auch das Erreichen des angestrebten kommunikativen Ziels überprüft. Betont wird dabei, wie auch bei den anderen drei Fertigkeiten, dass diese Vorgänge durchaus nicht hierarchisch zu konzipieren sind, sondern in der zusammenhängenden Rede praktisch parallel ablaufen und daher zeitlich kaum zu trennen sind. Während des Enkodierungsvorgangs findet bereits die Planung der nächsten Äußerung statt, während lokale Planungs- und Enkodierungsprozesse in regelmäßigen Abständen mit der globalen Planung abgestimmt werden müssen, damit das übergeordnete Kommunikationsziel nicht aus den Augen verloren wird. Während eine allzu starke Beschäftigung mit der globalen Planung – also mit der inhaltlichen Seite – leicht zu Störungen auf der lokalen Planungsebene, d. h. bei Abruf- und Formulierungsprozessen, führt, bringt eine übermäßige Konzentration auf die sprachliche Enkodierung leicht den Verlust des „roten Fadens“ mit sich – der Bewusstheit, auf welchem Wege, über welche Schritte man das übergeordnete Ziel erreichen wollte.²⁵⁷ Wie Vielau (1997) in diesem Zusammenhang anmerkt, ist aufgrund dieser Komplexität der mündlichen Sprachproduktion das völlig freie Sprechen in der Muttersprache bereits eine Leistung, die nicht bei allen Menschen gleichermaßen vorliegt, sondern im Allgemeinen erst durch gezielte Übung oder den Besuch eines Rhetorikkurses zu erreichen ist.

2.4.2 Sprechdenken aus sprechwissenschaftlicher Sicht

Sprechdenken ist der Prozess, bei dem ein Sprecher aufgrund einer Mitteilungsabsicht einen Ausspruch erzeugt, welcher seine Intention realisiert. Ausspruch impliziert Sprachliches und Sprecherisches: Das ist eine Äußerungseinheit, die von der Sinnintention determiniert ist, nicht von grammatischen Kategorien. Sinnintention kann nur in Kontext und Situation konzipiert werden. Das bedeutet, dass Kontext und Situation für die Formulierung grammatischen und prosodischen Regeln berücksichtigt werden müssen.

Ein Ausspruch kann sein:

(1) „Ja“

als Antwort auf die Frage „Warst du’s?“

(2) „In einem ganzen Satz“

auf die Frage „Wie soll ich antworten?“

(3) „Antworte in einem ganzen Satz“

als Vorschrift des Lehrers.

(4) „Wenn ich es mir recht überlege,
dann lieber nicht“

2 Sinnschritte, die ein Satzgefüge bilden.

als Antwort auf die Frage „Willst du?“

(5) „Bundeskanzler Gerhard Schröder
hat gestern auf einer Dringlichkeitssitzung des Kabinetts
Bundesverteidigungsminister Scharping
entlassen.“

²⁵⁷ Vielau 1997, S. 244.

4 Sinnschritte als Informationseinheiten: der Leadsatz einer Nachricht

(6) „Frühling, ja, du bist’s

Dich hab ich vernommen“

als lyrisch-expressive Kommentierung des Wetterwechsels

(1), (2), (3) sind Aussprüche, die aus einem einzigen Sinnschritt bestehen, wobei deutlich wird, dass ‚Sinnschritt‘ zwar mit ‚Satz‘ zusammenfallen kann ((3)), aber nicht muss ((1), (2)). ‚Sinnschritt‘ ist also eine Einheit, die grammatisch eine gewisse Geformtheit haben muss, z. B. (2) als Wortgruppe, Syntagma, aber auch aus einem einzigen Wort, ja einer Interjektion oder einer Exklamation bestehen kann – „Pfui!“ Im Situationshorizont von (2) kann der Sinnschritt nicht weiter untergliedert werden: „In einem“ wäre hier widersinnig, wohl aber möglich als Antwort auf die Frage: „Wie wollen Sie den Kuchen haben, in Stücken oder - ?“

(4) – (6) sind Sätze, die – (4) – aus zwei Sinnschritten bestehen, die selber einmal ein Nebensatz, einmal eine – schriftgrammatisch gesprochen – ‚Ellipse‘ sind, die – (5) – aus vier Informationseinheiten (= Sinnschritten) eines Hauptsatzes bestehen, die – (6) – aus zwei Sinnschritten bestehen, die jeweils ein Hauptsatz sind. (6) könnte auch aus drei Sinnschritten bestehen: „Frühling“ als Anrede, „Ja, du bist’s“ als Ausruf (= erster Hauptsatz), dann der zweite Hauptsatz. Damit sind alle Vorkommensweisen von Aussprüchen erfasst. Dass (6) auch aus drei Hauptsätzen oder aus zwei Hauptsätzen und einem Nebensatz oder zwei Nebensätzen und einem Hauptsatz bestehen können, ist nur folgerichtig.

Zwei Kriterien für Ausspruch, bzw. Sinnschritt liegen auf der Hand:

- die Mitteilungsabsicht des Sprechenden
- die grammatische Geformtheit in Abhängigkeit vom Sinnhorizont der Sprechsituation (ein Wort – Syntagma – Nebensatz – Hauptsatz)

Ein drittes Kriterium ist in der Zeilenschreibweise von (4)-(6) angedeutet: Es ist die sprecherische Gliederung. Die Zeilen deuten an, dass es eines Innehaltens im Sprechen bedarf, um eine Sinnschrittgrenze zu kennzeichnen, einer Pause. Auch das Ausspruchsende ist eine Pause, aber sie ist minimal länger, und das Ausspruchsende kennt immer eine Absenkung der Melodie, ein ‚Sprechen auf Punkt‘. Das kann auch die Ausspruchsteile kennzeichnen, in (3) kann sogar der „Schröder“ – themensetzend – auf Punkt gesprochen sein, aber der Kontext macht die Informationseinheit zum Sinnschritt, der weiterer Einheiten bedarf, um in einem Ausspruch zu einer Gesamtinformation komplettiert zu werden. Daher ist die Stimmsenkung ‚auf den Punkt‘ auch nur ein Test, ob es sich um einen Sinnschritt handeln kann, aber kein obligatorisches Merkmal. Sinnschritte, die Teile von Aussprüchen sind, haben meist schwebende oder steigende Melodie an ihrem Ende.

Aussprüche sind also

- Einheiten, die inhaltlich und prosodisch abgeschlossen sind, sie werden von einem rhythmisch-melodischen Spannungsbogen mit starkem finalen Spannungsabfall umschlossen und entsprechen oft Sätzen;
- Manchmal bestehen sie aus nur 1 Sinnschritt (s. u.)

Sinnschritte sind

- manchmal mit Aussprüchen identisch (s. o.),
- prosodische Einheiten, die nicht abgeschlossen sind (Teilaussprüche); sie erfordern inhaltlich und oft auch prosodisch eine Ergänzung durch mindestens eine weitere Einheit.

Weitere Beispiele für Sinnschritte aus Hörfunknachrichten:

- Einwortäußerung „und

Das heißt also: Sobald eine Gliederungseinheit mehr als ein Wort umfasst, entsteht eine Akzentstruktur, die die Ebene Wortakzent überlagert: der Sinnakzent (Hebung, Schwere). Er ist zwar determiniert durch die Sinnintention des Sprechenden, unterliegt aber auch Positionsregeln. Diese lassen sich mit dem Thema-Rhema-Schema fassen – das auch Topic-Comment-, Fokus-Horizont- oder Anknüpfung-Sinnkern-Schema heißen könnte. Diese Positionsregel gilt nur für ‚sachliche‘, nicht emotional aufgeladene Sprechheiten, die eher informieren als Affekte ausdrücken. Der Sinnkern (Rhema/Fokus/comment) trägt den Sinnkernakzent. Linguistisch bedeutet dies, dass es nicht von Wortart, Satzglied usw. abhängt, welches Wort den Akzent erhält, sondern nur von der Sinnintention, dass aber Wortstellungsregeln und Akzentregeln für Wortgruppen dazu führen, dass grammatische Konstruktionen von Regeln der Akzentuierbarkeit abhängen.

Phonetisch werden Akzente gebildet aus einer Kombination prosodischer und lautlicher Eigenschaften, im Deutschen geordnet nach Rang: Modifikation der Signalfrequenz, Intensitätssteigerung, Dehnung, hohe Artikulationspräzision.

Melodiekonturen am Ende von Sprechheiten (Teilaussprüche und Aussprüche) sind eine Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen benachbarten Sprechheiten zu markieren. Für das Vorlesen sachlicher Texte wie Nachrichten gilt: Eine stark fallende Endmelodie markiert stärker einen gedanklichen Abschluss oder die Intensität einer Behauptung. Eine schwebende – progrediente – Melodie deutet stärker auf das Weiterführen des mit der Pause nur vorläufig abgeschlossenen Gedankens in der nächsten Sprechheit hin. Eine steigende Sprechmelodie kennzeichnet einen Teilgedanken (Teilausspruch) als ergänzungsbedürftig und macht die folgende Sprechheit zur inhaltlichen Komplettierung notwendig.

Betrachten wir nun den Prozess des Sprechdenkens als intrasubjektiven mentalen Prozess, bei dem Prosodie und Sprachgestalt gleichzeitig und interdependent in Abhängigkeit von der Sinnintention erzeugt werden, genauer: Bestimmt durch das aus der vorherigen Sprech-Hör-Situation Verstandene, entsteht aus den jeweils aktivierten voluntativen und affektiv-emotionalen Mustern des Hörers bzw. Noch-nicht-Sprechenden eine emotionale Grundhaltung. Entsteht aus ihr ein Sprechimpuls, so wird eine neue Sprech-Hör-Situation initiiert. Der Einfall – als der vorsprachliche grobe Umriss eines zu äußernden Gedankens – ergibt sich, wenn Sprechimpuls, emotionale Grundhaltung, voluntative und kognitive Muster zusammenwirken. Er konkretisiert sich unter dem weiteren Einfluss der aktuellen Sprech-Hör-Situation (Partnerverhalten o. Ä.) in einem durch die Aktivierung von Ausspruchsmustern bestimmten Ausspruchsziel, etwa die noch nicht sprachlich gefasste Vorstellung des beim Gesprächspartner zu bewirkenden Effekts. Dieser Einfall, die vorhandene ungefähre Zielvorstellung und der fortdauernde Einfluss der aktuellen Sprech-Hör-Situation verdichten sich zum Ausspruchsplan, dem noch nicht sprachlich formulierten Konzept der Äußerung, der ‚Meinung‘. Ab diesem Punkt geht die vorsprachliche Denkleistung in die sprachliche Gestaltung und die Aktivierung von Sprechschallmustern über, die in der Folge mit der sprachlichen Gestaltung den Ausspruchsplan realisieren.

Aus Ausspruchsplan und -ziel werden gleichzeitig die Wortvorstellung des Sinnkerns und eine Schwerevorstellung (Akzentuierungsmuster) konzipiert. Auf den Sinnkern hin, auf den ebenfalls der fortdauernde Einfluss von Elementen und Vorkommnissen der Sprech-Hör-Situation einwirkt, wird nun vom Ausspruchsplan aus die gesamte Vorstellung der prosodischen Kontur der Äußerung konzipiert, wobei aus dem Ausspruchsplan der Sinnkern als Wort- und als Schwerevorstellung (Akzentsetzung) realisiert wird.

Höhe und Weite der prosodischen Kontur sind gleichermaßen bestimmt durch die inhaltliche Komplexität des Ausspruchsplans und durch die Intensität der emotionalen Grundhaltung, die über ihren Einfluss auf den Spannbogen bei der Wortfindung mitwirkt. Die nunmehr teils

sprachlich, teils klanglich konzipierte Spannbogen als Formulierungsrahmen bestimmt zusammen mit der emotionalen Grundhaltung des Sprechers und den Einflüssen der aktuellen Sprech-Hör-Situation die Gesamtsprechhaltung.

Nach einer in ihrer Tiefe vom Ausspruchsplan und der Gesamtsprechhaltung bestimmten Einatmung beginnt das Sprechen, das den Formulierungsrahmen mit dem Wortlaut im Sprechausdruck der Gesamtsprechhaltung füllt. Dabei ist sowohl anzunehmen, dass der Wortlaut von den nicht unmittelbar verbal realisierten affektiv-emotionalen, psychosozialen und anderen Komponenten der Gesamtsprechhaltung geprägt wird, als auch dass die Ausprägungen der nicht-sprachlichen und nicht sprechdenkbezogenen Anteile des Sprechschalls, die aus der emotionalen Grundhaltung rühren, von dem eher kognitiv, über den Ausspruchsplan bestimmten Wortlaut beeinflusst werden.

Deutlich ist, dass während des gesamten intrapsychischen Konzeptionsprozesses Prozesse der hier eher unbewussten Selbstwahrnehmung eine Rolle spielen müssen. Ab Sprechbeginn spielen nunmehr Prozesse des (z. T. sicher) bewussten Selbst-Hörverstehens, als Kontroll- und Rückkoppelungsmechanismus, und der Steuerung durch Hörverhalten eine Rolle. Beide Aspekte sollen im Rahmen dieser Darstellung aus Platzgründen vernachlässigt werden.

Das hier entwickelte Modell geht davon aus, dass die Sprachgebundenheit des Sprechens sich nicht in der Phonemrealisation und in der Notwendigkeit einer (National-) Standardsprache erschöpft, sondern sich auch in der Prosodie bemerkbar macht, welche zumindest partiell durch Regeln bestimmt ist, die mit dem System der jeweiligen Sprache zusammenhängen. Dabei ist zunächst irrelevant, ob es sich dabei um Regeln handelt, die die Schallform in bestimmten Parametern vollständig determinieren oder nur spezifische Basiskonturen verlangen, deren konkrete Ausprägung anderen Determinationsfaktoren überlassen bleibt, oder ob beides der Fall sein kann.

Sprechdenkprozesse können auf unterschiedliche Art ablaufen:

- Wir haben festgefügte, fast formelhafte Formulierungen parat, die wir äußern, ohne nachzudenken: Solche Routinen stehen der Alltagssprache für Standardsituationen zur Verfügung als Grußformeln, Standardfragen („Könnten Sie mir sagen, wo es hier zum Bahnhof geht?“), Aufforderungen („Gib mir mal das Salz!“) usw. Sie werden geäußert wie ‚aus einem Guss‘, ohne Nachdenken, auch ohne Pausen. Sprichwörter und Sätze gehören dazu; Satzglieder und Interjektionen sind die Grenzfälle. Sinnschritte fallen hier mit Sätzen bzw. Satzäquivalenten zusammen. Man nennt diese Art der Formulierung ‚setzendes Sprechen‘.
- Wir reden ins Unreine, wissen noch nicht genau, was wir sagen wollen, die verbale Planung ist chaotisch, es gibt viele Brüche, Fehler, Korrekturen, Versprecher, Füllwörter. Die Prosodie ist nicht vom Sinn determiniert, sondern vom Chaos der verbalen Planung; Pausen sind nicht Gliederungssignale für Hörer, sondern bedingt durch Wortfindungsprobleme und Planungsschwierigkeiten. Akzente sind selten Sinnakzente, sondern eher rhythmisch bedingt oder durch die Mitteilungsintensität, weniger durch die Sinnintention; häufig ist die Melodie vor Pausen schwebend oder steigend, außer am absoluten Ende der Äußerung des Turns, nicht an potentiellen Ausspruchsenden. Die sprecherische Gliederung hat mit Sinnschritten nur in Ausnahmefällen tun. Man nennt diese Art der Formulierung ‚reihendes Sprechen‘.
- Unser Sprechdenken ist klar und eindeutig, weil unsere Sinnintentionen präzise sind: Wir wissen, was wir sagen wollen. Unserer Konzentration sind die semantischen und syntaktischen Repertoires problemlos zugänglich. Wir formulieren ohne Brüche,

Füllwörter, Verzögerungen; Umplanungen in einfachen (3 Sekunden!²⁵⁸) Sinnschritten, die sich zu wohlgeformten Aussprüchen und Sätzen zusammenfügen. Gliederung und Akzente sind sinnadäquat und stimmen mit der Syntax überein. Der Hörer kann leicht folgen. Das nennt man ‚fügendes‘ oder ‚Sinnschrittsprechen‘, mündliche Elaboriertheit.

²⁵⁸ Vgl. Pöppel o. J.

3 Die Tests

Von Lutz Götze, Thomas Grimm, Norbert Gutenberg, Karin Kröninger, Patricia Mueller-Liu, Babette Park, Thomas Pietzsch und Robin Stark

Wie bereits erwähnt, wurde vor und nach dem Training ein Eingangs- bzw. Abschlusstest mit den teilnehmenden Schüler/-inne/-n durchgeführt. Jeder Test bestand aus drei Teiltests: Lesen, Schreiben und Hörverstehen/Sprechdenken, letzterer Bereich aufgeteilt in einen medialen und einen immedialen Teil. Die Tests waren im Rahmen einer Pilotstudie entworfen, im Projektteam diskutiert und an einer Stichprobe von 20 Hauptschüler/-innen (davon mindestens 20 % mit Migrationshintergrund) in Ludweiler, Saarbrücken, Zweibrücken und Pirmasens auf ihre Verwendbarkeit überprüft worden. Wichtig war, dass die Instruktionen verständlich formuliert und zu bewältigen waren. Es durften keine Boden- oder Deckeneffekte auftreten, weil die Aufgaben zu leicht bzw. zu schwer waren.

Als Ergebnis der Pilotstudie konnte festgehalten werden, dass die Lese- und Schreibtests die o. g. Kriterien erfüllten, die Tests zu Hörverstehen und Sprechdenken mussten noch einmal überarbeitet werden. Unter anderem erwiesen sich zwei der für diese Kompetenzen entwickelten Testaufgaben als nicht durchführbar: der Hörverstehenstest face-to-face und der Sprechdenktest face-to-face.

Beim Sprechdenktest face-to-face sollten sich - ohne Beteiligung eines Experimentleiters - zwei Teilnehmer/-innen im Gespräch über ihre Erfahrungen mit dem verwendeten Word-Korrekturprogramm austauschen, beim Hörverstehenstests face-to-face sollten die in Vierergruppen eingeteilte Schüler/-innen von einem Experimentleiter mündlich vorgetragene Anweisungen zu der Erstellung einer Powerpoint-Präsentation individuell an einem Laptop ausführen. Beide Tests konnten so nicht durchgeführt werden. Beim Erfahrungsaustausch zeigte sich, dass ohne die gesprächslenkende Anwesenheit eines Experimentleiters kein Austausch im Sinne des Projekts zwischen den Jugendlichen zustande kam. Bei der Durchführung des oben beschriebenen Hörverstehenstests wurde festgestellt, dass sich die Schüler/-innen bei der Durchführung der Anweisungen gegenseitig zu sehr behinderten, zu große unterschiedliche Vorkenntnisse bzgl. des Programms vorhanden waren und die Fehlerkategorien sich nicht eindeutig zuordnen ließen. Beide face-to-face-Tests wurden verworfen und zu einem kombinierten Hörverstehen/Sprechdenk-Test in Form eines kontrollierten Dialoges²⁵⁹ zusammengeführt.

Aus diesen Überarbeitungen entstand der endgültige LRS-Test, der als Eingangs- und Abschlusstest eingesetzt wurde. Beide Tests wurden in der gleichen Form mit den 36 Schüler/-innen der Experimentalgruppe und den 43 Teilnehmern der Kontrollgruppe durchgeführt. Zwischen den beiden Tests lag das 20-stündige Trainingsprogramm, das an beiden Projektschulen in der Experimentalgruppe in Kleingruppen zu je 5-6 Schüler/-innen durchgeführt wurde. Das Training basierte auf den Ergebnissen der Pilotstudie. Für jede Kompetenz wurden etwa fünf Trainingsstunden veranschlagt. Im Folgenden werden die Tests mit ihren einzelnen Entwicklungsstufen im Detail vorgestellt.

3.1 Der Lesetest

3.1.1 Testentwicklung

Lesekompetenz ist skalierbar (siehe Kapitel 2.1 Das Leseverstehen): Bei PISA wird beim Lesen in fünf bzw. sechs Kompetenzstufen mit „typischen Aufgabenmerkmalen“²⁶⁰ unterschieden. Innerhalb einer Stufe sind die Anforderungen homogen, lassen sich aber von denen anderer

²⁵⁹ Vgl. Antons, 1976; Geißner, 1993.

²⁶⁰ Prenzel, 2004, S. 95.

Stufen deutlich abgrenzen.²⁶¹ Bei PISA wird ausdrücklich versucht, den Fehlschluss von der Beherrschung einiger weniger Textsorten auf die Beherrschung aller Textsorten zu vermeiden. Aus diesem Grund werden bei diesen Tests möglichst viele Texttypen eingesetzt: Erzählungen, Sachbeschreibungen, Kommentare und Karten sowie Texte, die Diagramme oder Tabellen enthielten, u. a. Gleichzeitig will man auf diese Weise auch eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Lesesituationen abdecken. Als ein zweites wichtiges Anliegen wird bei PISA zwischen primär textimmanenten und (welt-) wissensbasierten Verstehensleistungen unterschieden. Die textimmanente Verstehensleistung bezieht sich einerseits auf die Ermittlung oder Erschließung von Detailinformationen und andererseits auf das textbezogene Interpretieren, bei der z. B. die Absichten des Autors erschlossen und Beziehungen der Textteile untereinander erfasst werden. Beim wissensbasierten Verstehen, dem Reflektieren und Bewerten, muss unter Hinzuziehung von Weltwissen über die Form oder den Inhalt eines Textes reflektiert werden. Durch die Unterscheidung von Texttypen, Lesesituationen und Verstehensleistungen sowie die Abbildung dieser Unterscheidungen in den eingesetzten Aufgaben gelingt es bei PISA in höherem Maße als in allen anderen Lesetests, die ganze Bandbreite des Lesens zu erfassen.

Wie bei PISA lagen auch dem LRS-Lesetest zwei Voraussetzungen zugrunde: Erstens wurde das angelsächsische pragmatische Verständnis von Lesekompetenz übernommen. Auch die Annahme, dass man, wenn man Lesekompetenz testen möchte, möglichst allen Texttypen, Lesesituationen und Verstehensleistungen gerecht werden muss, wurde übernommen. Da für die Testung der Lesekompetenz nur 30 Minuten zur Verfügung standen, musste jedoch eine Auswahl aus der Vielzahl der möglichen Textsorten, Lesesituationen und Verstehensleistungen getroffen werden. Der Schlüssel zu dieser Selektion war die Ausbildungsreife. Im Interesse der Jugendlichen, aber auch mit Blick auf die Textschwierigkeit mussten vor allem solche Textsorten gewählt werden, die für die Ausbildungsreife von Bedeutung sind.

Die Schwierigkeit eines Textes ist von mehreren Faktoren abhängig: Faktoren der Leserlichkeit wie beispielsweise Schrift, Zeilenabstand oder Layout, der Lesbarkeit, die „Merkmale der sprachlichen Oberflächenstruktur“²⁶² wie z. B. Wort- oder Satzlänge betrifft, und der Verständlichkeit (z. B. semantische Struktur, Organisation der Textinhalte²⁶³). Bei der Entwicklung der Lesetests haben wir uns jedoch bewusst gegen diese Kriterien der Texterstellung entschieden. An Schulabsolventen besteht die gesellschaftliche Erwartung, dass der Prozess des Erwerbs der schriftsprachlichen Kompetenz zu einem gewissen Abschluss gekommen ist, und dass man als Personalchef nicht erst Verständlichkeitsstudien lesen muss, bevor man in der Lage ist, für Auszubildende gedachte Texte verständlich zu formulieren. Bezogen auf das Lesen bedeutet Ausbildungsreife, dass Azubis diejenigen Texte und Textsorten verstehen können, mit denen sie typischerweise konfrontiert werden. Dementsprechend beinhaltet Lesekompetenz nach unserem Verständnis die Kompetenz, geschriebene Texte, die bei der Informationssuche über verschiedene Berufsbilder zum Auffinden einer Ausbildungsstelle und im Laufe einer Ausbildung gelesen werden, zu beschaffen und zu verstehen – letzteres in dem Sinne, dass die im Text enthaltenen Informationen und Anweisungen auf- bzw. übernommen und in die Praxis umgesetzt werden, um eigens gesetzte Ziele zu erreichen und die Anforderungen des Ausbildungsbetriebs und der Berufsschule zu erfüllen. Nach diesen Kriterien richtete sich auch unsere Wahl der Texte bzw. Textsorten für den LRS-Lesetest: Alle drei Aufgaben des Tests bezogen sich auf Textsorten, die Auszubildende während einer Ausbildung in Deutschland lesen müssen. In einer der

²⁶¹ Prenzel, 2004, S. 97.

²⁶² Maur Tomé, 2007, S. 23.

²⁶³ Maur Tomé, 2007, S. 24.

Aufgaben wurde ein Text, der tatsächlich von einem ausbildenden Unternehmen an die neuen Azubis verteilt wird, fast unverändert eingesetzt. Von Bewerbern um eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle wird heute erwartet, dass sie sich im Internet über Firmen und Unternehmen informieren. Daher beinhaltet eine Aufgabe auch eine kleine Internetrecherche, bei der einer fingierten Internetadresse Informationen zu verschiedenen Ausbildungsberufen zu entnehmen waren. Diese Art des Lesens, die für die berufliche Karriere von entscheidender Bedeutung ist, beinhaltet also Aspekte der Medialität und der Informationsbeschaffung.

3.1.2 Testbeschreibung

Der LRS-Lesetest (siehe Kapitel 10.1.1 Lesetest) umfasste kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte und bestand aus drei Aufgaben, die in drei bis fünf Teilaufgaben unterteilt waren. Ein Text ist dann kontinuierlich bzw. ein Prosa-Text, wenn an jeder Stelle das fortlaufende zeilenweise Lesen möglich und sinnvoll ist, d. h. es dürfen keine Bilder, Diagramme, Skizzen, Tabellen o. Ä. eingeschoben sein. Es handelt sich dann um reine Fließtexte. Dies ist beim selektiven Lesen von Fahrplänen z. B. nicht der Fall.

Der Text der ersten Aufgabe, „Arbeitszeit-Regelung“, beinhaltete die Arbeits- und Gleitzeitregelung eines (fiktiven) Unternehmens. Es handelte sich um ein Informationsschreiben zur Arbeitszeitregelung und Funktionsweise einer Stechuhr, das aus einem Fließtext mit zwei Tabellen und einem Bild bestand. Der zweite Text mit dem Titel „Merkblatt zur Führung des Ausbildungsnachweises“ enthielt Anweisungen, wann und insbesondere auf welche Art und Weise Ausbildungsberichte zu verfassen sind, und bei wem sie abgegeben werden müssen. Dabei wurde auch auf inhaltliche und formale Kriterien eingegangen. Diese zwei Texte unterschieden sich bzgl. des Merkmals *Kontinuirlichkeit*: Ersterer gilt aufgrund der in den Text eingeschobenen Tabellen und Bilder als nicht-kontinuierlich, beim zweiten handelt es sich um einen durchgehend kontinuierlichen Text. Andererseits wiesen die Texte eine Reihe von wichtigen gemeinsamen Merkmalen auf: Beide müssen im Kontext einer Ausbildung gelesen werden; bei beiden liegt ein und dieselbe Lesesituation vor und beide Texte gehören der Textsorte *Instruktion* an.

Wie bei PISA gab es in unserem Lesetest Aufgaben, bei denen Informationen ermittelt, textbezogen interpretiert, reflektiert oder bewertet werden sollten. Allerdings wurde dem Bewerten und Reflektieren ein vergleichsweise geringer Stellenwert beigemessen. Während dieser Bereich bei PISA etwa 30 % der Aufgaben umfasst (PISA-Konsortium 2001), waren es bei LRS nur ca. 10 %. Andererseits gingen wir durch die Einbeziehung der medialen Seite, der *computer literacy*, und des Anwendungsaspekts über PISA hinaus: Für uns war vor allem entscheidend, ob die Schüler fähig sind, nach den Anweisungen eines Textes, der im Kontext der Ausbildung bzw. der Ausbildungsvorbereitung realistisch ist, zu handeln.

Zu dem ersten Text gab es die folgenden drei Fragen:

- (1) "Welchen Knopf müssen Sie drücken, wenn Sie gehen?"
- (2) "Wieso verteilt der Chef die ‚Arbeitszeit-Regelung‘ an alle Mitarbeiter?"
- (3) "Sie möchten am Mittwoch mittags mit einer Kollegin in die Stadt gehen. Sie werden deshalb von 12.00 bis 14.00 Uhr nicht im Unternehmen sein. Was müssen Sie tun, um nicht gegen die Bestimmungen der Firma zu verstoßen?"

Die Antwort auf Frage 1 war explizit im Text enthalten und durch Großschreibung kenntlich gemacht. Die Antwort auf Frage 3 war auch explizit, aber nicht besonders gekennzeichnet. Bei Frage 2 schließlich war über den Text hinaus Wissen zu aktivieren. Es ging hier also nicht nur darum, Instruktionen zu verstehen bzw. Informationen zu lokalisieren, sondern sie darüber hinaus durch deduktiv-schlussfolgerndes Denken aufeinander zu beziehen.

Zu dem zweiten Text gab es zunächst 4 Aufgaben, zwei davon im Multiple-Choice-Format, in denen nach im Text explizit gegebenen Informationen (z. B. „Wem muss ein Auszubildender

Ausbildungsnachweise zur Mitte des Ausbildungsabschnitts überlassen?“ und „Wie lange dauert ein Ausbildungsabschnitt normalerweise?“) gefragt wurde. Bei der fünften Aufgabe wurde den Schülern ein Beispiel eines kurzen Ausbildungsnachweises präsentiert. Ihre Aufgabe bestand darin, mit Hilfe des Merkblatts zu untersuchen, welchen Kriterien der Beispieltext nicht genügte. Da bei der Beantwortung dieser Aufgabe auch auf das Layout zu achten war, setzte sie eine gewisse *computer literacy* voraus.

In der dritten Aufgabe wurde die aktuelle Situation der Schüler aufgegriffen: Als zukünftige Auszubildende mussten sie sich auf eine Ausbildung vorbereiten und sich dabei u. a. auch über verschiedene Lehrberufe informieren. In Aufgabe 3 sollte es darum gehen, anhand der Lektüre einiger kürzerer Texte herauszufinden, wie viel man als 19-jährige/r Auszubildende/r in drei verschiedenen Berufen (Automobilkaufmann, Dachdecker und Metallbauer) aktuell in Deutschland im ersten Ausbildungsmonat verdient. Ursprünglich war geplant, in diesen Teilstest eine authentische Internetrecherche einzubinden. Da es an den Projektschulen nicht genügend internetfähige Rechner gab, auf das Arbeiten mit Computern aber nicht verzichtet werden konnte, wurde diese Rechercheaufgabe offline nachgebildet: Auf dem Desktop fanden die Schüler eine Datei mit verschiedenen Hyperlinks, in denen Ergebnisse aus einer entsprechenden Internetrecherche zu finden waren. Die Aufgabenstellung bestand darin, zunächst den richtigen Link zu finden und dann aus der erscheinenden Tabelle die gefragten Zahlen zur Ausbildungsvergütung zu entnehmen.

3.1.3 Auswertungskategorien des Lesetests

Methodologisch war wichtig, beim Lesetest die Konfundierung verschiedener kognitiver Fähigkeiten weitestgehend zu vermeiden.²⁶⁴ Es sollten ausschließlich die Fähigkeit der Jugendlichen getestet werden, einen Text durch stilles und konzentriertes Lesen zu verstehen. Deshalb war es den Schülern auch erlaubt, die Lesetexte bei der Beantwortung der Fragen zu behalten: Ihre Lesekompetenz sollte nicht mit ihrer Gedächtnisfähigkeit konfundiert werden. Aus diesem Grund stellte sich bei der Testkonzeption auch die Frage, ob Aufgaben vorkommen sollten, in denen gerechnet werden muss. Das Problem bei mathematischen Textaufgaben ist, dass, wenn ein Schüler bei Aufgaben dieser Art keine oder eine falsche Lösung notiert, dies verschiedene Ursachen haben kann: Entweder hätte er die entsprechende Rechenaufgabe zwar durchaus lösen können, hat aber den Aufgabentext nicht verstanden, oder aber er hat den Text verstanden, war oder ist aber unsicher im Rechnen oder beides.

Eine eindeutige Erklärung der Fehlerursache wäre demnach also nicht möglich. Da aber eine möglichst eindeutige Beurteilung der Lesekompetenz angestrebt wurde, wurden Aufgabenstellungen dieses Typs im LRS-Lesetest vermieden.

Die erste Leseaufgabe (siehe Kapitel 10.2.1 Auswertungskategorien zum Lesetest) könnte durchaus als Rechnen-in-Texten-Aufgabe ausgelegt werden. Es wird die Gleitzeitregelung in einem Unternehmen beschrieben, in der zwischen Kernarbeitszeit und möglicher Arbeitszeit unterschieden wird. Während der Kernarbeitszeit muss jeder Mitarbeiter an seinem Arbeitsplatz sein oder sich stunden- oder tageweise Urlaub nehmen. Die Frage war, was ein Betriebsangehöriger tun muss, der über Mittag das Büro verlassen muss und nicht pünktlich zum Beginn der Kernarbeitszeit am Nachmittag zurück sein kann. „Der Betroffene muss sich stunden- oder tageweise Urlaub nehmen“ wäre als Antwort ausreichend gewesen. Einige Schüler hatten aber angenommen, dass die genaue Zeitspanne auszurechnen war, für die (stundenweise) Urlaub genommen werden musste – was den Anforderungen einer Rechenaufgabe entspricht. Da ihnen die Berechnung der genauen Stundenzahl leicht fiel, wurden beide Lösungen als richtig gewertet.

²⁶⁴ Vgl. Notter, 1998, S. 44.

Weil alle Leseaufgaben schriftlich beantwortet werden mussten, bestand hier ebenfalls eine Gefahr der Konfundierung. Ein Schüler, der den Text einer Aufgabe richtig verstanden hat, schreibt möglicherweise trotzdem keine Antwort, weil er Probleme mit Orthographie oder Grammatik hat und sich deswegen geniert. Um dem vorzubeugen, kann man Multiple-Choice-Aufgaben einsetzen. Sie haben allerdings den Nachteil, dass man damit nicht alles testen kann. Insbesondere bei schwierigeren Aufgabenstellungen, in denen es um individuelle Auseinandersetzungen mit Texten geht, sollte man auf standardisierte Vorgaben verzichten. In den Pilottests hatte sich ein anderes Problem mit Multiple-Choice-Aufgaben gezeigt: Die erste Aufgabe des Lesetests beinhaltet eine Mehrfachwahlaufgabe mit drei Alternativen, die alle richtig waren. In der Aufgabenstellung wurde aber eine Formulierung verwendet, die keinen Aufschluss darüber gibt, wie viele Antworten richtig sind. Kein Schüler hat diese Aufgabe vollständig richtig beantwortet: 93 % machten nur ein Kreuz, die anderen zwei. Das deutete darauf hin, dass nicht die Aufgabe zu schwer war, sondern dass die Schüler unterstellt hatten, dass immer eine, aber nie alle Antwortmöglichkeiten zutreffen. Für die Testentwicklung ergab sich aus diesem vermeintlichen Vorwissen der Schüler folgendes Dilemma: In einer Mehrfachwahlaufgabe gibt es n Lösungsoptionen. Berücksichtigt man das Vorwissen der Schüler bezüglich Multiple-Choice-Aufgaben und setzt nur Aufgaben ein, bei denen nur eine Antwort richtig ist, beträgt die Zahl der möglichen Lösungen eins. Die Wahrscheinlichkeit, eine Aufgabe mit drei Alternativen durch Raten richtig zu beantworten, liegt also bei ca. 33 %. Kann eine Alternative ausgeschlossen werden, steigt sie auf 50 %. Eine richtige Antwort kann also nur eingeschränkt der Lesekompetenz zugeschrieben werden. Daher ist dieses Aufgabenformat zur Testung von Lesekompetenz nicht geeignet. Man könnte zwar durch mehr Antwortoptionen die Ratewahrscheinlichkeit reduzieren. Weil die im Projekt eingesetzten Texte aber relativ kurz waren, gab es nicht genügend Alternativen. Antwortmöglichkeiten anzubieten, die sich nicht auf den Text beziehen, ist generell nicht sinnvoll, weil sie oft schon bei oberflächlicher Lektüre ausgeschlossen werden können.

Berücksichtigt man das Vorwissen der Schüler hingegen nicht, und können keine, eine, mehrere oder alle Lösungen richtig sein, ergeben sich bei einer Aufgabe mit n Alternativen insgesamt 2^n Lösungsmöglichkeiten. Je geringer die Wahrscheinlichkeit ist, dass eine Antwort erraten werden kann, desto geeigneter ist die Aufgabe. Bei drei Alternativen gibt es acht Lösungsmöglichkeiten, und die Wahrscheinlichkeit, die richtige Lösung zu erraten, beträgt nur 12,5 %. Eine richtige Antwort wäre also mit hoher Wahrscheinlichkeit der Lesekompetenz zugeschrieben. Unterstellen die Schüler aber, dass immer nur ein Kreuz gesetzt werden darf, ist eine falsche oder unvollständige Antwort nicht zwingend auf mangelnde Lesekompetenz zurückzuführen. Insofern sind Multiple-Choice-Aufgaben zum Testen von Lesekompetenz auch unter diesen Umständen nicht geeignet. Aus diesem Grund wurden im Projekt hauptsächlich offene Antwortformate eingesetzt, die aber oft schon mit einem Wort oder einer Zahl beantwortet werden konnten. Unvollständige Sätze oder Stichworte wurden auch als Antwort akzeptiert. Schreibfehler sollten bei der Auswertung keine Rolle spielen, sofern festgestellt werden konnte, was gemeint war. Das theoretische Maximum lag bei 22 Punkten.

3.2 Der Schreibtest

3.2.1 Testentwicklung

Bei der Entwicklung der Schreibtests gingen wir vom Begriff ‚Schreibkompetenz‘ aus. Dies beinhaltet zunächst die Fähigkeit, einen vollständigen Text schreiben zu können. Hierzu gehört zunächst die Beherrschung von Rechtschreibung, Grammatik und Idiomatik, d. h. die Fähigkeiten, orthographisch, syntaktisch, morphologisch, semantisch und idiomatisch schreiben zu können. Teil der Schreibkompetenz ist außerdem das schon genannte Textmusterwissen.

Der Gedanke, die Schreibkompetenz an Rechtschreib- und Grammatikkenntnissen zu messen, ist nicht neu. In diesem Projekt wurden Fehler im Bereich der Interpunktion und der Orthographie gemessen. Unter dem Oberbegriff Grammatik wurden verschiedene Komponenten zusammengefasst: Sowohl Fehler bezüglich der Syntax (Satzverbindungen, Parataxe, Hypotaxe, Konstituentenstellung) als auch bzgl. der Morphologie (Flexionsmorphologie) und der Semantik (Verknüpfung semantisch inkohärenter Nomen und Verben, Fremdwörter, Verwendung der Präpositionen, Neologismen, fehlende Verbergänzung) wurden erhoben. Die Idiomatik bzw. Stilebene wurde anhand falscher Redewendungen und Routinen gemessen. Schließlich wurde auch das Bewertungskriterium ‚Textmusterwissen‘ mit aufgenommen, da darunter fallende Komponenten wie Aufbau (Textanfänge, Schluss), (graphische und semantische) Gliederung sowie äußere Form in den Experteninterviews der Delphi-Studie immer wieder genannt wurden. Textmusterwissen beinhaltet noch weitere Aspekte wie Typographie, Explizitheit, Redundanz, Textphorik und die Berücksichtigung der Leserperspektive.

Diese vier oben genannten Faktoren und ihre Komponenten wurden in das Konstrukt Schreibkompetenz aufgenommen. Davon ausgehend liegt Schreibkompetenz dann vor, wenn neben Kenntnissen in der Rechtschreibung und Grammatik idiomatische bzw. stilistische Aspekte hinreichend berücksichtigt werden und eine angemessene Strukturierung realisiert wird. Ein Text ist erst dann nachvollziehbar, wenn er eine gewisse Gliederung auf der semantischen und graphischen Ebene (Chronologie) aufweist, an der sich der Leser orientieren kann (siehe Kapitel 2.2 Schreiben, Schreibkompetenz und Schreibfähigkeit). Darüber hinaus muss der Autor, um adressatenorientiert formulieren zu können, in der Lage sein, beim Verfassen seines Textes die Leserperspektive einzunehmen. Je besser der Autor sich in die Perspektive des Lesers hineinendenken kann, desto leserorientierter und damit verständlicher kann er seinen Text gestalten. Auch dieser Aspekt der Schreibkompetenz ist nicht unabhängig von kognitiven Voraussetzungen, insbesondere der Kompetenz, Perspektiven zu wechseln bzw. sich in eine andere Position hineinzuversetzen.

In der PISA-Studie wurden bei der Erhebung des Leseverstehens systematische Unterscheidungen von Textsorten, Lesesituationen und Leseaufgaben vorgenommen,²⁶⁵ an denen wir uns ebenfalls orientierten. Im Gegensatz zur PISA-Studie haben wir jedoch nicht zwischen kontinuierlichen und nicht kontinuierlichen Texten unterschieden, sondern zwischen spezifischen Textsorten wie beispielsweise dem Bewerbungsschreiben und der Gegenstandsbeschreibung. Was die Aufgabenstellung anbelangt, wurden in der PISA-Studie Antwortformate unterschieden. Es gab Mehrfachwahlantworten und offene Formate. Im vorliegenden Projekt war es nicht sinnvoll, Mehrfachwahlaufgaben zu stellen, da mit dieser Art der Antwortformate keine Aussagen über die Nutzung des aktiven Wortschatzes beim schriftlichen Formulieren gemacht werden können. Hier waren Variablen zu messen, die den Schreibprozess betreffen, welcher nur in frei formulierten Texten analysiert werden kann. Um die Schreibkompetenz von Schüler/-innen bewerten zu können, mussten daher – trotz aller damit verbundenen Probleme – frei formulierte Texte analysiert werden.

Die Delphi-Studie hatte ergeben, dass im Rahmen einer Ausbildung sehr viele Textsorten beherrscht werden müssen. Außer der bei der Bewerbung zu erstellenden Bewerbungsmappe (Lebenslauf, Bewerbungsschreiben) ist auch das von der Industrie- und Handelskammer vorgeschriebene Führen eines Berichtsheftes obligatorisch. Innerhalb vieler Unternehmen wird per E-Mail bzw. Intranet kommuniziert. Zudem sind immer wieder Texte frei zu formulieren – seien es Entschuldigungen für die Berufsschule, Dokumentationen von laufenden Prozessen oder Präsentationen von Arbeitsergebnissen, wie es die neuen Ausbildungsverordnungen

²⁶⁵ Baumert u. a., 2001.

vorsehen. Hauptschulabsolvent/-inn/-en müssen daher auch in der Lage sein, eine Bewerbungsmappe fertigzustellen, und solide Basiskenntnisse für verschiedene Textsorten mitbringen.

Um den Forderungen der Wirtschaft an die Ausbildungssuchenden nach berufsrelevantem Wissen Rechnung zu tragen, wurde im LRS-Projekt eine Auswahl von alltags- bzw. berufsnahen Schreibsituationen in die Testkonstruktion aufgenommen. Die Wahl fiel auf die zwei Textsorten Bewerbungsschreiben und Gegenstandsbeschreibung. Ersteres wurde ausgewählt, weil es sozusagen die ‚Eintrittskarte‘ zu einer Ausbildung darstellt. An dieser Textsorte ließen sich zudem beide Bereiche, bezüglich derer die in der Delphi-Studie befragten Experten über Defizite klagten, überprüfen: sowohl die orthographische und grammatische Kompetenz der Schüler/-innen als auch ihre Fähigkeit zu kommunikativer Adäquatheit in Form von Anreden, Grußformeln usw. Die Gegenstandsbeschreibung wurde ausgewählt, weil diese grundlegende Textsorte die Basis für viele berufsrelevante Textsorten bildet: für den Bericht, die Dokumentation und die Präsentation, aber auch für die Weg- und Vorgangsbeschreibung sowie für den Unfallbericht.

An den zu beschreibenden Gegenstand wurden zwei Bedingungen gestellt: Er musste zum einen komplex genug sein, d. h. eine Reihe von Eigenschaften aufweisen, auf die in der Beschreibung Bezug genommen werden kann. Zweitens sollte es sich um einen Gegenstand handeln, der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen vertraut ist. Diesen Kriterien folgend erschienen uns Mobiltelefone als Gegenstand der Beschreibung besonders geeignet. Laut der „JIM-Studie“,²⁶⁶ in der jedes Jahr auf der Grundlage telefonischer Interviews einer repräsentativen Stichprobe das Freizeitverhalten und die Mediennutzung deutscher Jugendlicher zwischen 12-19 Jahren ermittelt wird, waren Mobiltelefone im Jahr 2005 in 99 % aller Haushalte vorhanden, 92 % der Jugendlichen besaßen ein eigenes Gerät. 2008 nutzten 96 % der 14-15-Jährigen ein Handy. In unserer Entscheidung für Mobiltelefone hat uns darüber hinaus bestärkt, dass in „Von Wort zu Wort. Schülerhandbuch Deutsch“ des Verlags Cornelsen die Textsorte ‚Gegenstandsbeschreibung‘ am Beispiel eines Mobiltelefons behandelt wird. In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss findet sich unter den kommentierten Aufgabenbeispielen außerdem eine ähnliche Aufgabe, bei der ein Reklamationschreiben zu einem Mobiltelefon verlangt wird.²⁶⁷

3.2.2 Testbeschreibung

Wie oben erläutert wurden im Projekt zwei authentische Schreibsituationen als Textsorten in die Testkonstruktion (siehe Kapitel 10.1.2 Schreibttest) aufgenommen:

- Das Bewerbungsschreiben, weil es die Eintrittskarte zur Ausbildung ist und sich damit überprüfen lässt, ob die Schüler Anreden und Grußformeln angemessen verwenden können.
- Die Gegenstandsbeschreibung, weil sie grundlegend für viele andere berufsrelevante Textsorten ist (wie z. B. Bericht, Dokumentation und Präsentation, Weg- und Vorgangsbeschreibung etc.).

Für beide Teilaufgaben war eine Bearbeitungszeit von je 30 Minuten veranschlagt – so viel Zeit, wie es die einzelnen Aufgabenblöcke in den von PISA entwickelten Testheften vorsehen.²⁶⁸ Zu beiden Testteilen gab es sowohl eine schriftliche als auch eine mündliche

²⁶⁶ Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1104/umfrage/handynutzung-durch-kinder-und-jugendliche-nach-altersgruppen>; Stand 24.02.14.

²⁶⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 28 f.

²⁶⁸ Prenzel, 2004, S. 29.

Instruktion, die möglichst kurz und präzise gehalten wurden, um Verständnisprobleme zu vermeiden. Methodisch waren die zwei Teilaufgaben dahingehend verschieden, dass das Bewerbungsschreiben handschriftlich anzufertigen war, die Gegenstandsbeschreibung jedoch am Computer geschrieben werden musste. Dadurch wurde berücksichtigt, dass manche Unternehmen handschriftliche Bewerbungsmappen fordern, und dass wenigstens basale Computerkenntnisse heute unabdingbar sind.

Bei der Aufgabe zum Bewerbungsschreiben wurden die Jugendlichen aufgefordert, ein Bewerbungsschreiben an ihre „Traumfirma“ zu verfassen, das formal gut genug sein müsse, um es tatsächlich abschicken zu können. Der Alltagsbezug der Handybeschreibung besteht darin, dass ein Gegenstand, der versichert ist, gestohlen wurde oder aber verloren gegangen ist, in der Regel beschrieben werden muss (entweder bei einer Versicherung oder der Polizei). Bei dieser Aufgabe wurden die Schüler gebeten, ihr eigenes Handy auf den Tisch zu legen und es dann so exakt wie möglich beschreiben. Sie wurden außerdem darauf hingewiesen, dass ihre Handys eingesammelt und später anhand der Beschreibungen wieder zurückgegeben werden würden. Der eigentlich fiktive, in dieser Situation jedoch authentische Grund zur Beschreibung der Handys war also ein überzeugender Eigentumsnachweis, der dafür sorgen sollte, dass es bei der Rückgabe der Geräte nicht zu Verwechslungen kommen würde. Um die inhaltliche Korrektheit der Beschreibungen beurteilen zu können, wurden die Handys der Schüler/-innen fotografiert. Hatte ein/-e Schüler/-in kein Handy dabei, wurde ihm/ihr eins von den Testleitern zur Verfügung gestellt.

Die Gegenstandsbeschreibung wurde am Computer unter Verwendung des Textverarbeitungsprogramms Word 2003 verfasst und auf einem internen Speicherplatz abgelegt. Um die Computerkompetenz der Schüler zu erfassen, war die Rechtschreibhilfe von Word anfangs deaktiviert. Sie wurde eingeschaltet, nachdem die erste Version der Beschreibung abgespeichert worden war. Damit sollten die Schüler/-innen ihre Texte jetzt überarbeiten und als zweite Version ebenfalls speichern. Bei der Auswertung wurden die Texte verglichen. So war es möglich, Informationen darüber zu bekommen, ob und wie gut die Schüler mit dem Korrekturprogramm von Word umzugehen wussten.

Beim Schreibtest wurde aus Zeitgründen auf die gleichen Pre- und Posttests verzichtet. Stattdessen wurden die Daten für den Eingangstest aus der letzten Klassenarbeit im Fach Deutsch und Angaben aus dem soziologischen Fragebogen gewonnen, die mit den Ergebnissen der Abschlusstests nach dem Ausbildungsvorbereitungstraining verglichen wurden.

3.2.3 Auswertungskategorien des Schreibtests

Es waren uns keine Operationalisierung und kein Kategorisierungssystem zur Beurteilung schriftlichen Formulierens bekannt, die für die Leistungsmessungen in diesem Projekt brauchbar gewesen wären. Viele der veröffentlichten Operationalisierungsansätze beachten lediglich den passiven Wortschatz. Sowohl bei den Einstufungstests von Sprachkursen als auch in der psychologischen Diagnostik gilt: Die vorzugsweise angewandte Form der Überprüfung des „Sprachniveaus“ oder gar der „Intelligenz im sprachlichen Bereich“²⁶⁹ besteht in der Regel im Ausfüllen von Lückentexten bzw. Lückendiktaten. Doch ist es fraglich, ob man damit tatsächlich sprachliche Kompetenz bzw. Fähigkeit im schriftlichen Formulieren messen kann. Beim Ausfüllen von Lückentexten geht es weniger um das Anwenden des eigenen aktiven Wortschatzes, als vielmehr um das Erschließen des Sinnes eines Textes (Leseverstehen) und um das Abfragen von Vorwissen eines sich aus dem Sinn ergebenden, zur vorliegenden Formulierung passenden Wortes. Mittels Lückentexten sind bestimmte Faktoren der

²⁶⁹ Gutenberg/Stark/Koch, 2006, S. 10.

Schreibkompetenz nicht messbar. So können beispielsweise Fähigkeiten im Bereich der Interpunktion und der Grammatik hierbei nur eingeschränkt erfasst werden. Auch das Wissen um Textmuster und die Idiomatik/Stilebene können nicht gemessen werden. Es ist durchaus möglich, dass ein und dieselbe Person mit einer nach einem Lückentext-Test als schlecht zu beurteilten ‚Sprachleistung‘ dennoch den Inhalt dieses oder eines anderen Textes in eigenen Worten durchaus wortgewandt wiedergeben kann. Für diese Bereiche ist dieses Testverfahren also nicht ausreichend valide. Somit kam es für unsere Testziele nicht in Frage.

Werden Fehler nicht nur identifiziert, sondern in verschiedene Kategorien eingeordnet, spricht man von einer Fehlerklassifikation. Üblicherweise werden die Fehler den einzelnen sprachlichen Ebenen zugeordnet, wie z. B. der Morphologie oder der Semantik.²⁷⁰ Nach Kleppin (2001, S. 45) kann es in gewissen Fällen schwierig oder gar unmöglich sein, ein in sich stimmiges, für alle Textsorten gleichermaßen verwendbares und konsensfähiges Raster zu erstellen, mithilfe dessen sämtliche Fehler eindeutig eingeordnet werden können. Deshalb liegen auch nur wenige umfassende Ausarbeitungen von Fehlerrastern vor.²⁷¹ Trotzdem waren wir von der Möglichkeit und dem heuristischen Wert eines Auswertungsverfahrens überzeugt, das auf unsere Zwecke und Textsorten zugeschnitten und statistisch fundiert ist, d. h. in der Summe bzw. Tendenz richtige und intersubjektiv nachvollziehbare Ergebnisse liefern kann. Es gibt Fehler, für die es kein eindeutiges Kriterium für die Rubrizierung geben kann. Wenn beispielsweise jemand „mit meinen Computer“ schreibt, so kann ein Kasusfehler vorliegen. Der Schreiber weiß entweder nicht, dass „mit“ den Dativ regiert, oder aber er kann die Dativform nicht bilden: In diesen Fällen handelt es sich also um eine grammatische Unkenntnis (*error*). Es kann aber auch ein Schreib- oder Tipp-, d. h. also ein Flüchtigkeitsfehler (*lapse*), sein: Schließlich liegt auf der deutschen Schreibmaschinen- und PC-Tastatur der Buchstabe M neben dem N. Aus solchen Beispielen darf man jedoch nur dann folgern, eine Fehlerklassifikation sei sprachdidaktisch nicht ertragreich verwendbar,²⁷² wenn man dabei an einzelne Fehler denkt. Unser Verfahren, so unsere These, sollte aussagekräftig für Fehlertendenzen sein, weniger aber für jeden einzelnen Fehler.

Fehler können phänomenologisch beschrieben oder – und im Hinblick auf die Schulung wäre dies aufschlussreicher – auf eine bestimmte Fehlerherkunft zurückgeführt werden. Beides schließt sich jedoch nicht aus, denn die Beschreibung eines Fehlers impliziert in vielen Fällen bereits die Fehlerherkunft. So erklärt sich ein Rechtschreibfehler üblicherweise damit, dass dem Schüler das erforderliche Wissen fehlt. Trotzdem setzten wir über unsere Beschreibungskategorien hinaus noch drei weitere Kriterien an, um einen Fehler auf eine spezifische Fehlerherkunft zurückzuführen.

Der Unterschied zwischen Kategorien zur Fehlerbeschreibung und Kategorien für die spezifische Fehlerherkunft liegt darin, dass diese auf verschiedenen sprachlichen Ebenen wirksam werden können, jene nur auf einer. Ausdrucksfehler sind stets semantische Fehler, deshalb handelt es sich um eine Kategorie zur Fehlerbeschreibung. Demgegenüber sind die gesprochene Sprache, der Dialekt und die Interferenz aus einer anderen Muttersprache Kategorien der Fehlerherkunft, denn sie können Fehler in den verschiedenen Bereichen, z. B. Orthographie, Morphologie, Syntax und Semantik verursachen. Die Sprech- oder Umgangssprache ist überregional, der Dialekt ist landschaftlich gebunden. Umgangssprachlich sagt man „runter“, dialektal (in Teilen des Saarlands) „runner“. Beides kam in unseren Texten

²⁷⁰ Vgl. Henrici/Zöfgen, 1993, S. 5.

²⁷¹ Z. B. Fehse/Nelles/Rattunde, 1977, S. 46 f.

²⁷² Vgl. Cherubim/Schön, 1993, S. 134.

vor. Der Schüler, der z. B. „Meschatroniker“ schrieb, gab dabei das rheinfränkisch gesprochene Wort lautgetreu wieder. Insofern ist hier eine zusätzliche Erklärung der Fehlerherkunft möglich. Generell gibt es in Deutschland seit den 70-er Jahren eine Neigung, sprech- oder umgangssprachliche Wörter eher zu tolerieren als früher. In einem Rating-Experiment der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurden Studenten des Faches Deutsch Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2001 vorgelegt. Die Studenten erfuhren nicht, in welchem Jahr die Texte entstanden waren, sondern mussten das selbst herausfinden und begründen. Als Tendenz stellte sich heraus: „Schriftlichkeit wird mit „alt“, Mündlichkeit mit „neu“ assoziiert.²⁷³ Trotz dieses Mentalitätswandels und der größeren Toleranz gegenüber Formen konzeptioneller Mündlichkeit markieren wir noch heute konservativ Ausdrücke wie „runterladen“ als schriftsprachlich fehlerhaft. Hier liegt jedoch ein Problem. Die Begriffe ‚Norm‘ und ‚Fehler‘ sind korrelativ: Fehler sind Normverstöße. Normen sind „[...] in unserem Fall die Normen der Literatursprache (Standard), d. h. die kodifizierten Normen des Sprachsystems und die Normen der Sprachverwendung [...] sowie die Äußerungsintention des Sprechers. Verstößt die [...] Äußerung gegen eines dieser Kriterien, so kann diese als fehlerhaft identifiziert werden.“²⁷⁴

In unserem Projekt wurden also gewisse Normen zugrunde gelegt, darunter auch solche, die nicht mehr konsensfähig bzw. jungen Leuten kaum noch zu vermitteln sind. Die grundsätzliche Schwierigkeit, was als Norm gelten kann, bzw. wer dazu befugt ist, Normen aufzustellen, soll hier nicht diskutiert werden. Außerdem konnten und mussten wir nicht alle Normen des Schriftdeutschen vermitteln, denn es ging uns vorrangig darum, die Berufsaussichten eher schwächerer Schüler zu erhöhen. Um eine Ausbildungsstelle zu erhalten, müssen diese in der Lage sein, ein Bewerbungsschreiben zu verfassen, das ihrem potenziellen Chef, der vermutlich auch kein Experte in Sachen Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik ist, als normgerecht erscheint. Wir konnten also davon ausgehen, dass gewisse stilistische Fehler, wie z. B. die häufig vorkommende Verwechslung von „da“ und „weil“, die mittlerweile auch in Zeitungen und Büchern zu beobachten ist, im Gegensatz zur Kleinschreibung eines Substantivs als verzeihlich angesehen werden kann. Ob sich Firmenchefs oder Personalverantwortliche heute noch an sprechsprachlichen Ausdrücken wie „runterladen“ stören, haben wir nicht untersucht. Dennoch: Die erst im 19. Jahrhundert entstandene Forderung, man müsse richtig schreiben,²⁷⁵ gilt auch heute noch für keine Textsorte so nachdrücklich wie das Bewerbungsschreiben, deren Beherrschung von unserer Zielgruppe verlangt wird. Infolge der Vielzahl an Bewerbungen, die ein Unternehmen üblicherweise auf ein einziges Stelleninserat bekommt, kann ein einziger Rechtschreibfehler bereits dazu führen, dass der entsprechende Bewerber nicht in die engere Wahl kommt. Daher ist es in der Textsorte ‚Bewerbungsschreiben‘ ratsam, eher rigide vorzugehen als einen Fehler zu tolerieren.

Eine wichtige Aufgabe der Fehlerlinguistik ist die Gewichtung eines Fehlers. In der schulischen Praxis wird zwischen schweren und leichten Fehlern unterschieden, sodass Lehrer bisweilen viertel, halbe, ganze oder sogar anderthalbe Fehler notieren, andererseits aber auch manche Fehler, wie z. B. identische Wiederholungsfehler, wiederum nicht werten.²⁷⁶ Dieses Verfahren wurde hier nicht übernommen. Da wir an einer statistischen Auswertung interessiert waren und nicht dem einzelnen Schüler gerecht werden mussten – es war im vorliegenden Projekt auch nicht vorgesehen, den Schülern nach den Abschlusstests individuelle Rückmeldungen zu geben –, wurden die folgenden Regeln für die Fehlerauswertung festgelegt:

²⁷³ Steinig, 2005, S. 134; Gemeint ist hierbei eine konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit.

²⁷⁴ Demme, 1989, S. 140.

²⁷⁵ Vgl. von Polenz, 1999, S. 43.

²⁷⁶ Vgl. Drexel-Andrieu/Kahl, 1991, S. 689 ff.

- jeder Fehler zählt als ganzer Fehler,
- Wiederholungsfehler werden mehrfach gezählt,
- gezählt werden Fehlerstellen, sodass in einem Wort mehrere Fehler vorkommen können
- jeder Fehler (an einer Fehlerstelle) wird einfach gezählt, kann ein Fehler verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, liegt die Entscheidung beim Auswertenden,
- die zwei Versionen der Gegenstandsbeschreibung sind unabhängig voneinander zu korrigieren. Die erste Fassung muss auch zuerst gelesen und unabhängig von der zweiten korrigiert werden; die Auswertung ist quantitativ: Nur bei der spezifischen Fehlerherkunft (Interferenzen aus Dialekt, Umgangssprache bzw. anderer Muttersprache) werden die Fehler selbst notiert.

Auf dieser Grundlage wurden verschiedene Fehlerkategorien festgelegt und zwei Auswertungsbögen erstellt (siehe Kapitel 10.2.2 Auswertungskategorien zum Schreibtest). Der erste Bogen war für Bewerbungsschreiben und Gegenstandsbeschreibung identisch und begann mit einer allgemeinen Beurteilung der Trainierbarkeit des jeweiligen Schülers. In dieser Bewertung der Texte wurden Orthographie- und Interpunktionsfehler sowie Verstöße gegen morphologische, syntaktische, semantische, stilistische und idiomatische Regeln erfasst und die jeweiligen Fehler in die entsprechenden Kategorien – wie z. B. Interpunktion, Rechtschreibung, Satzverbindungen, Parataxe, Hypotaxe, Flexionsmorphologie, Rektion, Valenz, Neologismus usw. – eingeordnet. Im zweiten Auswertungsbogen wurden textlinguistische und kommunikationspragmatische Beschreibungskategorien wie z. B. Form, Gliederung und Berücksichtigung der Leserperspektive untersucht. Da sich Bewerbung und Gegenstandsbeschreibung durch unterschiedliche Textmuster auszeichnen, wurden hier jeweils spezifische, auf die Textsorten abgestimmte Auswertungskriterien angewendet. Da das Bewerbungsschreiben handschriftlich zu verfassen war, wurden zunächst Textoberfläche (äußere Form, Gliederung) und Handschrift (Leserlichkeit) bewertet. Außerdem mussten verschiedene textsortenspezifische Merkmale wie Adresse, Datum, Grußformeln, Unterschrift, Verweis auf Anlage etc. vorhanden sein. Hier wurde nicht nur bewertet, ob diese Elemente enthalten waren, sondern auch, ob sie vollständig und angemessen formuliert wurden. Berücksichtigt wurde außerdem, ob sich der Schüler selbst lobte, die Leserperspektive berücksichtigt wurde und ob der Text logisch aufgebaut war. Letztere zwei Kriterien wurden auch bei der Gegenstandsbeschreibung bewertet. Bezüglich der Textsorte wurde hier jedoch nur unterschieden, ob es sich formal wirklich um eine Gegenstandsbeschreibung handelte, und ob das Handy identifiziert werden konnte. Für die Auswertung wurde eine Reihe von Merkmalen festgelegt, die im Text vorkommen sollten. Dazu zählten Marke, Gewicht, Form, Besonderheiten und eventuell das Alter des Handys. Bewertet wurde darüber hinaus, ob und wie präzise diese Merkmale beschrieben wurden.

Eine Bemerkung zu Schülern mit Migrationsgeschichte: Unser Projekt verfolgte eine grundsätzlich integrative Zielsetzung, sodass deutsche Muttersprachler und Schüler mit anderen Muttersprachen zusammen unterrichtet wurden. Allerdings haben jugendliche Migranten, die erst vor kurzem in die Bundesrepublik Deutschland gekommen sind und die deutsche Sprache bislang nur höchst unzulänglich beherrschen, spezifischen Trainingsbedarf. Den konnten wir mit unserem Projekt nicht erfüllen, sodass Schüler/-innen aus dieser Kategorie vom Projekt ausgeschlossen werden mussten. Zum Beispiel schrieb einer der Probanden in den Pilottests, der erst zwei Jahre zuvor nach Deutschland gekommen war, in seinem Bewerbungsschreiben folgenden Satz: „Ich wollte gern alls KFZ-Mechaniker ausbildung zu mache.“ Wie unschwer zu erkennen ist, beherrschte dieser Schüler weder grundlegende Regeln der deutschen Rechtschreibung noch die Grundstufen-Grammatik. Letzteres ist daran zu erkennen, dass er das Modalverb „wollen“ mit einer „zu plus Infinitiv-Konstruktion“ verbindet, einen Wunsch zwar richtigerweise mit dem Konjunktiv zum Ausdruck bringt, dabei jedoch das

falsche Verb benutzt, und geschriebene und dialektal gefärbte gesprochene Sprache noch nicht zu unterscheiden vermag („mache“). Hinzu kamen große lexikalische Lücken, die ihn u. a. dazu veranlassten, in seiner Handy-Beschreibung statt des ihm unbekanntem Ausdrucks „Display“ behelfsweise ein ihm aus seiner Muttersprache, dem Russischen, geläufiges Wort zu verwenden, welches er einmal als „ekran“, ein anderes Mal dann als „ikran“ verschriftlichte. An einer anderen Stelle schrieb der gleiche Schüler, er sei mit seinem Praktikum sehr „zufrieden gewesen und so weiter“. Letzterer Zusatz deutet darauf hin, dass er noch nicht ausformulieren konnte, was er sagen wollte. Diesem Schüler, der u. E. einen reinen Sprachkurs hätte besuchen müssen, konnte das LRS Training nicht gerecht werden. Ebenso wenig konnten wir Sprachpathologien und Schreib- oder Lesestörungen berücksichtigen. Im folgenden Abschnitt werden unsere Auswertungskategorien im Detail vorgestellt.

3.2.3.1 Fehlerkategorien im Bereich der Orthographie und Interpunktion

Rechtschreibfehler kann man nach Herné und Naumann (2002) sowohl quantitativ als auch qualitativ untersuchen bzw. bewerten. Eine quantitative Rechtschreibfehleranalyse beurteilt das Wort als Ganzes („Ist es richtig oder falsch?“) und gibt nur Aufschluss darüber, ob ein Schüler Probleme mit der Rechtschreibung hat oder nicht. Wenn ja, weiß man aber noch nicht, welche im Einzelnen vorliegen. Hierzu ist eine qualitative Analyse erforderlich, die das Wort nicht als Ganzes beurteilt, sondern einzelne Stellen, an denen Fehler möglich sind. Die Analyse zielt durch genaue Erfassung eines Fehlers darauf ab, herauszufinden, über welches Rechtschreibwissen der jeweilige Schüler sicher verfügt und welche Lerndefizite noch bestehen.²⁷⁷

Im LRS-Projekt bezogen wir sozusagen eine mittlere Position zwischen der quantitativen und der qualitativen Analyse: Einerseits waren bei uns ebenfalls Fehlerstellen der Ausgangspunkt, nicht ganze Wörter, andererseits registrierten wir – aus dem Motiv heraus, unser Auswertungssystem überschaubar zu halten – die Rechtschreibfehler lediglich und ordneten sie nicht in ein präzises Fehlerraster ein. Ein Rechtschreibfehler beruhte nach unserem Verständnis auf Verstößen gegen Rechtschreibregeln. Deshalb werteten wir beispielsweise die Schreibweise „Disein“ (für „Design“) als einen Fehler. Der Schüler hatte das Wort gemäß den Regeln der Rechtschreibung der deutschen Sprache lautgetreu wiedergegeben, wusste aber nicht, dass man das Wort in englischer Orthographie schreiben muss. Hätte er „Dissein“ geschrieben, hätte er darüber hinaus noch eine weitere Rechtschreibregel verletzt – diejenige nämlich, nach der man nach einem langen Vokal im Deutschen Konsonanten nicht verdoppelt. Zu den orthographischen Fehlern zählten weiterhin Fehler, die sich aus dem Schreibprozess erklären („schreibprozessbedingte Rechtschreibfehler“). Auf der Schreibmaschine oder am Computer macht man andere Fehler als beim Schreiben mit der Hand: Man lässt Buchstaben aus, fügt andere hinzu, vertauscht oder – besonders häufig – verdreht sie.²⁷⁸ So hatte ein Schüler statt „in“ „ni“ geschrieben. Gewertet wurde eine solche Vertauschung als ein Fehler.

Eine recht häufige Fehlerquelle waren überdies Fehler bei Abkürzungen. So stellten wir beispielsweise fest, dass gebräuchliche Abkürzungen häufig falsch wiedergegeben und/oder neue Abkürzungen erfunden wurden („wzb“ für wie zum Beispiel). Fehler bzgl. der Interpunktion ließen sich gemäß der Norm leicht klassifizieren. Anders als die Rechtschreibfehler wurden sie daher nicht präziser aufgeschlüsselt.

²⁷⁷ Herné/Naumann, 2002, S. 5.

²⁷⁸ Vgl. Baier, 1996, S. 1066.

3.2.3.2 Morphologisch-syntaktische Fehlerkategorien

Zu den morphologischen Fehlern zählten bei deklinierbaren Wortarten Genusfehler („meine Handy“), Numerusfehler (etwa eine falsche Pluralbildung, wie z. B. „zwei Praktikas“) und Kasusfehler („ich sehe ein kleine Auto“). Darüber hinaus wurden Komparationsfehler notiert. Diese lagen z. B. vor, wenn falsch gebildete Komparationsformen („grüner“, „der einzige Fehler“), falsche Vergleichspartikeln („besser wie“) oder doppelte Superlative („der meist-verkaufteste Autor“) verwendet werden.

Beim Verb wurden drei morphologische Fehlerkategorien angesetzt: Tempusfehler lagen vor, wenn ein falsches Tempus gewählt bzw. die Regeln der Consecutio temporum verletzt wurden (Beispiel: „Nachdem er angerufen hat, sind wir ins Restaurant gegangen“). Passivfehler beruhten auf nicht normgerechter Bildung oder Verwendung des Werden- oder Sein-Passivs. Modusfehler lagen beispielsweise bei falsch gebildetem, verwendetem bzw. fehlendem Konjunktiv vor (Beispiel: „Das Handy sieht aus, als ob es kaputt ist“).

Wortbildungsfehler können verschiedene Ursachen haben. In den bisher vorliegenden Texten ließen sie sich fast immer auf falsche oder fehlende Fugenzeichen zurückführen, z. B. „die Lautstärkentaste“.

Sogenannte Rektionsfehler liegen vor, wenn eine Präposition inhaltlich falsch („oberhalb des Handys ist eine Antenne“), nicht-standardsprachlich („am Boden vom Handy“) oder – gemäß der schriftsprachlichen Norm – in nicht erlaubter Verschmelzung mit einem Artikel („unters“) verwendet wurde. Außerdem beruhten Rektionsfehler oft darauf, dass die jeweilige syntaktisch-lexikalisch fest mit einem Verb (z. B. „warten auf“), einem Adjektiv (z. B. „zufrieden mit“) oder einem Substantiv (z. B. „im Zusammenhang mit“) verbundene Präposition nicht verwendet wurde. Ein Beispiel dafür ist der Satz „Ich würde mich über die Einladung für ein Vorstellungsgespräch freuen“.

Die Textsorte ‚Gegenstandsbeschreibung‘ verlangt, dass ein Gegenstand so beschrieben wird, dass andere ihn identifizieren können. Hierbei ist die Farbe eine wichtige Beschreibungskategorie. Da die Analyse der Gegenstandsbeschreibungen zeigte, dass die Schüler hier sehr viele Fehler begehen, nahmen wir falsche Farbbezeichnungen als eine eigene Fehlerkategorie auf. Dazu zählten der falsche Gebrauch einer Farbbezeichnung („ein silbernes Handy“), die falsche Bildung eines Farbwortes (z. B. ohne das obligatorische Suffix „-farben“, etwa „ein oranges Logo“) sowie die Deklination eines indeklinablen Farbadjektivs („ein lilanes Handy“). Hier wurde ein dringender Trainingsbedarf festgestellt.

Eine weitere Fehlerkategorie, die allerdings nur bei Schülern und Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aufgetreten ist, war die Simplifizierung (Vereinfachung). Darunter fiel der fehlerhaft-affixlose Gebrauch eines Wortes bzw. das vollständige Fehlen von Deklinations- oder Konjugationsendungen, wie in „leucht“ für „leuchtet“ und „betreu“ für „betreue“.

Schließlich wurden unzulässige Regelausweitungen, unvollständige Regelanwendungen und Ersetzungen unregelmäßiger durch regelmäßige Formen (Ein Schüler mit Migrationshintergrund etwa schrieb: „man seht“) unter dem Fehlertyp Übergeneralisierung bzw. Regularisierung zusammengefasst. Wichtig ist festzuhalten, dass diese Kategorie in unserem Auswertungssystem auf Fehler im Bereich der Morphologie beschränkt war, obwohl Fälle von Übergeneralisierung und Regularisierung auch auf anderen Ebenen, z. B. der Rechtschreibung oder der Syntax, vorkommen können.

Im Bereich der Syntax setzten wir die nachfolgenden Fehlerkategorien an. Wir beginnen mit den Kategorien, die sich auf einen Einzelsatz beziehen, danach werden zwei Kategorien aufgeführt, die sich auf die – vorhandene oder fehlende, aber an dieser Stelle erforderliche – Verbindung zwischen Sätzen beziehen.

- Anakoluth (Satzabbruch): Die ursprüngliche Satzkonstruktion wird nicht fortgesetzt. Meistens handelt es sich um einen Planungsfehler, wie in der folgenden

phraseologischen Kontamination: „Ich habe mich schon immer für Elektronik Interesse.“

- Ellipse (fragmentarischer Satz): Eine obligatorische Ergänzung durch ein Wort, einen Wortteil oder allgemein eine Konstituente fehlt, z. B. der trennbare Verbspartikel bei einer Klammerbildung oder „zu“ bei einem Infinitiv (z. B. „Ich fand, dass es sehr interessant und auch sehr viel Spaß gemacht hat“, „Rechts an der Seite der Akku.“, „Du brauchst mich nicht anrufen“ (Hier ist die gesprochene Sprache als Fehlerquelle anzusehen).
- Falsche Satzgliedstellung: Eine Konstituente steht an einer falschen Stelle, z. B. „Ich arbeite nicht, weil ich bin krank.“ (Auch hier kann die gesprochene Sprache die Ursache des Fehlers sein).
- Falsches Artikelwort: Dieser Fehler liegt vor, wenn ein Artikel falsch verwendet wird. Es handelt sich hierbei nicht um Verstöße gegen den Genus- oder Kasusgebrauch, sondern um die Wahl der Artikelkategorie. Ein Fehler liegt also vor, wenn z. B. der unbestimmte Artikel statt des bestimmten oder des Nullartikels gebraucht wird („Ich werde im Sommer die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen“).

Gerade in Texten von Schülern mit Migrationshintergrund fehlen die Artikel häufig, z. B. bei russischsprachigen Schülern. Wir verstehen ‚Artikelwort‘ in Übereinstimmung mit neueren Grammatikansätzen im weiten Sinne,²⁷⁹ sodass auch Fehler in der Verwendung von Wörtern wie „alle“, „etliche“, „jeder“ etc. oder etwa die Verwechslung von „was für ein“ mit „welcher“ in diese Kategorie fielen. Diese wurden allerdings in den Schülertexten nicht festgestellt.

- Inkongruenz: Damit ist fehlende Übereinstimmung von Subjekt und Prädikat gemeint. Ein Schüler schrieb: „Auf dem Display ist die Uhrzeit, das Netz oder der Netzbetreiber, die Akku- und die Datumsanzeige zu sehen.“
- Ungrammatische Iteration: Dies ist eine weitere Kategorie, die von der Fehlerherkunft her als planungs- bzw. schreibprozessbedingt einzustufen ist. Sie ist definiert als eine grammatisch bzw. semantisch unsinnige Wiederholung des gleichen Wortes oder, weil es sich nicht nur um ein einzelnes Wort handeln muss, als eine überflüssige Wiederholung der gleichen Folge von Zeichen (inklusive Leerzeichen) direkt hintereinander, z. B. „Mein Handy ist ein ist ein neues Gerät.“

Fehler, die sich auf eine falsche oder fehlende, aber an dieser Stelle erforderliche Satzverbindung von Sätzen beziehen, liegen beispielsweise vor, wenn

- der Satz weiterführt, obwohl die Satzaussage beendet ist und der Satz mit einem Punkt zum Abschluss gebracht werden müsste („Schon als Kind habe ich mich für Elektronik interessiert, als ich in der Stellenanzeige gelesen habe, dass Sie Lehrlinge suchen, habe ich sofort eine Bewerbung geschrieben.“).
- der relativische Anschluss falsch ist („alles, das“, „das Netz, wo jedes Handy hat“, „ich weiß nicht, um was – statt: worum – es geht“)
- die anaphorische Referenz falsch oder unklar ist („Ich bin auf Ihre Anzeige in der Tageszeitung „Rabe“ aufmerksam geworden, in dem Sie eine Ausbildung als Gärtner ausgeschrieben haben“, „Auf dem Handy sieht man den Netzbetreiber. Er ist D2“ (Hier wird fälschlicherweise ein anaphorisch-übereinstimmender Anschluss gewählt, obwohl generalisierendes „es“ gebraucht werden müsste).
- ein Nebensatz allein steht („Da ich eine Grundausbildung im Schreinern gemacht habe.“).

²⁷⁹ Vgl. Götze/Pommerin/Mayer, 2002, S. 268 f.

Eine weitere syntaktische Kategorie bezeichnen wir als hypertrophe Parataxe. Damit ist die monotone, aus der gesprochenen Sprache bekannte Reihung von Hauptsätzen durch mindestens zwei „und“ gemeint, z. B. „Ich habe den Hauptschulabschluss erworben und ein Praktikum in Ihrer Firma gemacht und mich über den Beruf informiert.“)

3.2.3.3 Fehlerkategorien im Bereich der Semantik

Die semantische Interpretation eines Satzes wird auf der Grundlage einer syntaktischen Analyse vorgenommen. Erlaubt die syntaktische Form zwei verschiedene semantische Interpretationen, spricht man von Ambiguität. So lässt die Aussage von Barbara, sie wolle „einen Italiener heiraten“, sich einerseits so verstehen, dass sie einen bestimmten Menschen meint, oder aber so, dass sie überhaupt für Italiener schwärmt.²⁸⁰

Werden Wörter verwendet, die inhaltlich inkompatibel sind, sodass sich daraus Verstöße gegen Selektionsbeschränkungen bzw. semantische Relationen oder Kategorienfehler ergeben, sprechen wir von Inkohärenz (z. B. „Ich besitze Teamwork.“). In diese Kategorie fielen im LRS-Test auch Fehlkoppelungen vom Typ „erweiterte Vorstandssitzung“.²⁸¹ Wichtig war für uns zu beachten, dass nicht jede logische Unstimmigkeit als Inkohärenz gedeutet werden kann. Ein Schüler schrieb beispielsweise in der Beschreibung seines Mobiltelefons: „Unter den Tasten stehen die neun Ziffern von 0 bis 9.“ Offenkundig handelte es sich jedoch um zehn Ziffern. Beim Schüler lag zwar mangelndes mathematisches Verständnis, also ein Defizit im Weltwissen, vor, jedoch keine – rein sprachliche – Inkohärenz. Solch einen Fehler notierten wir demzufolge nicht.

Wurde ein sprachlich oder sachlich nicht angemessenes Wort verwendet bzw. neu gebildet, wurde ein Ausdrucksfehler notiert. Ein Ausdrucksfehler liegt vor, wenn:

- ein deutsches Wort falsch gebraucht wird. Ein Schüler schrieb beispielsweise in seinem Bewerbungsschreiben: „In Buchhandlung habe ich gute Kenntnisse.“ Er verwechselte hier „Buchhandlung“ mit „Buchführung“
- ein Fremdwort falsch gebraucht wird („Mein Handy hat einen Likon-Akku“ statt: Li-Ion-Akku bzw. Lithium-Ion-Akku)
- ein Fremdwort aus modischen oder Imponiergründen benutzt wird, im Deutschen aber noch nicht eingebürgert ist und vermutlich in absehbarer Zeit nicht eingebürgert sein wird, sei es weil es ein bereits gebräuchliches Synonym dafür gibt, weil es nicht allgemein verständlich ist oder nur in bestimmten Teilen der Gesellschaft Verwendung findet, wie z. B. „down-loaden“
- ein grammatisch möglicher und allgemein verständlicher Neologismus gebildet wird, obwohl ein bereits gebräuchliches Wort zur Verfügung steht

Neologismen sind Ausdruck der kreativen Potenz eines Sprechers. In standardisierten Textsorten wie Bewerbungen, aber auch in der rein funktionalen Textsorte ‚Gegenstandsbeschreibung‘ ist sprachliche Originalität jedoch fehl am Platz. Ebenso betrachtet man gerade bei Schülern mit Migrationshintergrund einen Neologismus als Ausdruck einer lexikalischen Lücke.²⁸² Man spricht in solchen Fällen auch von „Wortprägung“.²⁸³

²⁸⁰ Vgl. Schmitz, 1992, S. 121.

²⁸¹ Vgl. Götze/Pommerin/Mayer, 2002, S. 374.

²⁸² Vgl. dazu die Diskussion Pommerins (1977, S. 154 ff.) des Neologismus’ „Knastsitzer“ eines aus der Türkei stammenden Mädchens.

²⁸³ Vgl. Schmidt, 1994, S. 349.

- ein Wort aus einer anderen Sprache benutzt wird, weil das in Deutschland übliche Wort nicht bekannt ist (Kodewechsel, engl. *code switching*).

Fehler, die sich durch die Verwendung einer falschen Konjunktion ergeben und insofern die Kohäsion des Textes stören können, haben wir insbesondere im häufig falschen Gebrauch des Wortes „da“ festgestellt, z. B. „Ich habe auch einige Vorkenntnisse vorzuweisen, da ich schon den Beruf Altenpflegehelfer ausgeübt habe“. Aber es gibt auch andere Beispiele dafür, dass viele Schüler/-innen Konjunktionen nicht fehlerfrei zu verwenden wussten. Ein Schüler schrieb z. B.: „Ich habe Interesse an Autos, seit ich 11 Jahre alt war.“

Ein in den Texten der Jugendlichen ebenfalls häufig anzutreffender Fehler bestand darin, dass ein Nebensatz mit einer „um ... zu“-Konstruktion gebildet wurde, ohne dass eine Absicht vorlag bzw. die Subjekte in Haupt- und Nebensatz gleich waren (z. B. „Er flog nach New York, um dort ermordet zu werden“.) Hierzu das Beispiel eines Schülers: „An der rechten Seite ist die Taste um die Kamera zu aktivieren.“

Unter einem Pleonasmus versteht man eine tautologische Wortverbindung, wie in „immer wiederholen“ oder „neu renovieren“, die aus Gedankenlosigkeit entsteht. Wenn hingegen Synonyme hintereinander benutzt werden, wie in dem nachfolgenden Beispiel eines Schülers mit Migrationshintergrund, dann ist mangelndes wortsemantisches Wissen als Fehlerursache anzunehmen: „Ich habe schon bereits ein Praktikum in Ihrem Unternehmen absolviert.“

Idiomatische Fehler wurden zwar als Fehlerkategorie aufgeführt, es wurden jedoch kaum Fehler dieses Typs festgestellt. Das mag daran gelegen haben, dass Phraseolexeme – d. h. standardisierte und konventionalisierte und daher der *langue* zugehörige Mehrworteinheiten mit feststehender Bedeutung – wie Sprichwörter oder Geflügelte Worte, in den Textsorten ‚Bewerbungsschreiben‘ und ‚Gegenstandsbeschreibung‘ in der Regel nicht oder nur äußerst selten vorkommen. Streckverbindungen, wie z. B. „zu Stande kommen“, oder Funktionsverbgefüge, wie z. B. „auf etwas Bezug nehmen“, hätten hingegen auch in unseren Textsorten verwendet werden können. Einige Fehler ergaben sich aufgrund eines entstellenden Gebrauchs eines Idioms, wie z. B. „auf etwas Bezug haben“.

3.2.3.4 Fehlerkategorien im Bereich der Stilistik

Im LRS-Test haben wir zwischen drei Arten von stilistischen Fehlern unterschieden: Die Stilebene betreffende Fehler bezogen sich auf die Verwendung einer umgangssprachlichen, regionalen, derben, vulgären, poetischen, jargonhaften oder jugendsprachlichen Stilschicht anstelle der Normebene, z. B. „runterladen“, „unten drunter“ oder „was“ (statt *etwas*). Weitere stilistische Fehler beruhten auf der Benutzung von schriftsprachlich nicht akzeptablen Modal- oder Gradpartikeln, wie z. B. in „Ich bin heute total müde“. Schließlich wurde der Umstand, dass in einer grammatisch nicht falschen, aber stilistisch misslungenen Wiederholung gleiche Wörter direkt oder mittelbar hintereinander verwendet wurden, als semantische Iteration gewertet. Im Deutschen ist es nicht immer möglich oder ratsam, solche Wiederholungen zu vermeiden, wie das Beispiel: „der Mann, der der Frau über die Straße geholfen hat“ verdeutlicht. Im Unterschied zu den *errors* und den *lapses* sind die *mistakes*,²⁸⁴ also stilistische Fehler, oft weniger eindeutig, aber auch meist weniger gravierend. Eine semantische Iteration liegt auch vor, wenn ein Substantiv zweimal unmittelbar hintereinander verwendet wird, statt es gemäß der stilistischen Regel „variatio delectat“ beim zweiten Mal durch eine Anapher (ein Pronomen oder ein Pronominaladverb) zu ersetzen. Beispiele: „Ich habe ein Handy. Das Handy ist ...“ und: „Das Handy hat ein Display. Unter dem Display...“

²⁸⁴ Vgl. Schmidt, 1994, S. 333.

3.2.3.5 Fehlerkategorien im Bereich Computer-Literalität

Die letzte Beurteilungskategorie des ersten Auswertungsbogens war die computerbezogene Textkompetenz und ist infolgedessen nur bei der Gegenstandsbeschreibung einschlägig: Leerzeichenfehler wurden notiert, wenn nach einem Wort oder Satzzeichen das Leerzeichen vergessen bzw., was sehr häufig zu beobachten war, das Spatium nicht nach, sondern vor dem Satzzeichen eingefügt wurde. Obwohl die Word-Rechtschreibhilfe solche Stellen rot unterschlängelt, hatten viele Schüler diese Fehler nicht korrigiert.

3.2.3.6 Textlinguistische Auswertungskategorien

Alle bisher genannten Fehlerkategorien wurden im ersten Auswertungsteil aufgeführt. Im zweiten Teil der Auswertung wurden textlinguistische Fehlerkriterien behandelt. Wir stellen im Folgenden zunächst die textlinguistischen Auswertungskategorien für das Bewerbungsschreiben vor.

Die erste Beschreibungskategorie beim Bewerbungsschreiben bezieht sich auf die Textoberfläche bzw. den Textindruck. Zunächst wurde auf einer viergliedrigen Skala die Handschrift (leserlich – eher leserlich – eher unleserlich – unleserlich), sodann die äußere Form beurteilt (ordentlich – eher ordentlich – eher unordentlich – unordentlich). Darüber hinaus wurde noch vermerkt, ob der Text in Abschnitte gegliedert war oder nicht. Bei der Beurteilung von Leserlichkeit und Ordentlichkeit gab es kaum Abweichungen unter den Auswertern. Die zweite zentrale Kategorie der Beurteilung war das Textmuster. Die weitgehend standardisierte, funktionale Textsorte ‚Bewerbungsschreiben‘ ist durch bestimmte Inhalte charakterisiert. Dementsprechend wurde geprüft, ob die Inhalte vorhanden waren, und ob sie vollständig, korrekt (Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung) und angemessen waren. Bei Letzterem ging es um inhaltliche Kriterien, gesellschaftliche Normen für die Angemessenheit und um die textuelle Platzierung. Im Einzelnen handelte es sich dabei um die folgenden Inhalte:²⁸⁵

- Absender: Vollständig war der Absender nur dann, wenn Vorname, Name, Straße, Hausnummer, Postleitzahl, Ort und die Telefonnummer (gegebenenfalls auch die Nummer des Mobiltelefons und die E-Mail-Adresse) angegeben waren.
- Adressat: Vollständigkeit bezieht sich hier nur auf den Firmennamen und die postalische Anschrift. Telefonnummer oder E-Mail-Adresse anzugeben, war nicht angemessen. Im Unterschied zur Adresse des Absenders ist hier – zumindest bei größeren Firmen – ein Verweis auf die Personalabteilung bzw. den Personalverantwortlichen erforderlich. Angemessenheit bezieht sich hier wie auch beim Absender im Wesentlichen auf die richtige Platzierung der Angaben. So muss die Straße über dem Ort und – auch hier wurden Fehler festgestellt – die Postleitzahl vor dem Ort stehen und nicht umgekehrt. Der Personalverantwortliche muss – die Abkürzung „z. Hd.“ ist hier nicht obligatorisch – unterhalb des Namens der Firma genannt werden.
- Datum: Ein häufig anzutreffender Verstoß gegen die Korrektheit war, dass zwischen Ort und Datum das Komma fehlte; in einigen Texten schrieben die Schüler das Datum unter den Text. Hier liegt ein Verstoß gegen die Angemessenheit vor.
- Betreffzeile: Die Betreffzeile ist in einem Bewerbungsschreiben obligatorisch. Verstöße gegen die Angemessenheit bestanden z. B. dann, wenn statt des Telegrammstils ein vollständiger Satz produziert wurde.
- Anrede/Ansprechpartner: Die Bewerbung darf nur dann mit „Sehr geehrte Damen und Herren,“ eingeleitet werden, wenn der Name des Ansprechpartners in dem Unternehmen nicht bekannt ist. Andernfalls liegt ein Verstoß gegen die Angemessenheit

²⁸⁵ Die ebenfalls wichtigen Kriterien der Vollständigkeit, Korrektheit und Angemessenheit verstehen sich von selbst, deshalb wird nicht in jedem Falle darauf Bezug genommen.

vor. Ein häufiger Verstoß gegen die Korrektheit bestand darin, dass die Schüler nach der Anrede kein Komma setzten. Ein Schüler mit Migrationshintergrund wählte als Anrede den nur in Situationen distanzierter Mündlichkeit angemessenen Ausdruck: „Meine sehr geehrten Damen und Herren“.

- Angaben zur Informationsquelle: Von dem Bewerber wird erwartet, dass er dem Unternehmen mitteilt, woher er von der freien Stelle weiß. Im Bewerbungsschreiben kann man diese Information entweder im Betreff oder im ersten Satz unterbringen;
- Einleitender Satz: Hier wird das Anliegen formuliert. Fehlt ein Bezug, muss hier auch die Informationsquelle angegeben werden. Ein häufiger Verstoß gegen die Korrektheit lag darin, dass das erste Wort großgeschrieben wurde.
- Qualifikation: Hier ist es erforderlich, auf die Schulbildung und möglicherweise in dieser Firma oder in der Branche geleistete Praktika zu verweisen.
- Motivation: In diesem nicht standardisierten Teil der Bewerbung sollte der Bewerber seine Eignung für die Stelle bzw. sein Interesse an der Stelle belegen.
- Bitte um ein Bewerbungsgespräch: Viele Schüler bedienten sich des Satzes „Über eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch würde ich mich sehr freuen“, von dem wegen des Konjunktivs in Bewerbungsratgebern heute oft abgeraten wird.²⁸⁶ Als Fehler haben wir den Konjunktiv jedoch nicht gewertet, weil viele Schüler, aber mit Sicherheit auch Personalchefs, den Konjunktiv als Zeichen der Höflichkeit und nicht der Unterwürfigkeit und mangelnden Selbstbewusstseins interpretieren. Auch alternative Formulierungen wurden akzeptiert.
- Schlussformel: Die Schlussformel „Mit freundlichen Grüßen“ wurde allgemein verwendet. Allerdings gab es hier häufig Verstöße gegen die Korrektheit: Außer Abweichungen gegen die Rechtschreibung und die Kasusendungen wurde häufig die Schlussformel mit einem abschließenden Satzzeichen (z. B. Komma, einmal sogar mit einem Ausrufezeichen) versehen;
- Unterschrift: Die Unterschrift ist nur vollständig, wenn sie aus Vor- und Nachnamen besteht. Sie ist nur korrekt, wenn sie richtig geschrieben wird. Sie ist angemessen, wenn der Vorname vor dem Familiennamen steht (auch hier gab es Fehler) und der Schriftzug nicht allzu ausladend und extravagant ist;
- Anlagen: Der Verweis auf Anlagen ist heute nicht mehr obligatorisch. Wenn er allerdings in die Bewerbung aufgenommen wird, gelten bestimmte Kriterien für die Vollständigkeit: Alles, was der Bewerbung beigelegt wird, ist hier zu nennen – auch das Lichtbild, das gelegentlich vergessen wurde, vermutlich, weil es auf den Lebenslauf oder das Deckblatt geklebt wird und deshalb keine „separate“ Anlage ist. Das Bewerbungsschreiben selbst darf jedoch nicht noch einmal aufgeführt werden. Das wäre ein Verstoß gegen die Angemessenheit, der allerdings nur einmal vorkam. Weiterhin haben wir festgestellt, dass vielen Schülern das Wort „Anlage“ offensichtlich nicht vertraut war, sodass stattdessen von „Anhang“ oder „Unterlagen“ die Rede war.

Eine der wichtigsten Fehlerkategorien im Bewerbungsschreiben – das bestätigte sich auch in unserer Umfrage unter Ausbildern und Personalchefs – ist die Kategorie Selbstlob. Man soll die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten der Gegenseite überlassen und sich nicht selbst loben. Einer der Schüler schrieb den von dieser Warte aus gesehen völlig inakzeptablen Satz: „Ich bin ein sehr kontaktfreudiger, unkomplizierter und stets hilfsbereiter Mensch, der stets zuverlässig ist und seine Arbeit ehrgeizig und überaus korrekt nach bestem Wissen erledigt.“

Weil diese Kategorie ‚Selbstlob‘ für die Beurteilung der Bewerbung eine anscheinend sehr große Rolle spielt, berücksichtigten wir hier auch das Ausmaß, d. h., der Auswerter musste nicht nur entscheiden, ob Selbstlob vorlag, sondern auch, ob es stark oder schwach ausgeprägt

²⁸⁶ Vgl. Hesse/Schrader, 2000, S. 241; Lucas, 2002, S. 61; Kühnhanss, 2005, S. 38.

war.

Mit unserer Kategorie ‚Zusätzliche Leserperspektive‘²⁸⁷ ist die Fähigkeit des Schreibers gemeint, sich in den Leser hineinzusetzen und die sprachlichen, inhaltlich-argumentativen, appellativen – man darf nicht offenkundig appellativ formulieren – und phatischen Mittel sowie die Textgestaltung aus der Perspektive des zu erwartenden Lesers zu wählen und zu gestalten. Als ein Verstoß gegen dieses Kriterium schrieb ein Schüler unter Verkennung seiner sozialen Rolle: „Ich habe letztes Jahr schon bei euch ein Praktikum gemacht“. In diese Kategorie fallen Fehler, vor denen typischerweise in Bewerbungsratgebern gewarnt wird, z. B. die Verwendung zu langer und zu kompliziert strukturierter Sätze²⁸⁸ oder die Verwendung von Standardformulierungen, z. B. „Hiermit bewerbe ich mich um eine Stelle als ...“, welche die Personalchefs ermüden, weil diese immer wieder vorkommen.²⁸⁹

Schließlich wurde anhand der Kategorie ‚Logik, Kohärenz/Explizitheit‘ untersucht, ob die Texte der Schüler/-innen in sich gegliedert waren, die vorgeschriebene Reihenfolge einhielten und die Informationen enthielten, die der Leser zum Verstehen braucht. Im Falle des Gegenteils war der jeweilige Text nicht explizit genug. Wurden bestimmte Informationen mehrmals erwähnt, wurde der Text als zu explizit bzw. redundant bewertet.

Bei der Auswertung der Gegenstandsbeschreibung wurden die nachfolgenden textlinguistischen Kriterien angewandt:

Die erste Kategorie zur Erfassung der textuellen Qualität bei der Gegenstandsbeschreibung war die sogenannte Zielperspektive. Damit war gemeint, ob es den Schülern überhaupt gelungen war, eine Gegenstandsbeschreibung zu verfassen. Unsere Auswertungen ergaben, dass manche Schüler das Mobiltelefon nur oberflächlich beschrieben und dann beispielsweise die Vor- und Nachteile von solchen Telefonen erörterten, wobei also die Textsorte gewechselt wurde. Zum anderen gehörte für uns auch zur Zielperspektive, ob die Aufgabenstellung, das Mobiltelefon so treffsicher zu beschreiben, dass es aus einer Vielzahl unterschiedlicher Modelle eindeutig herausgefunden werden kann, durch die Angabe eines kennzeichnenden Merkmals bzw. einer Menge von kennzeichnenden Merkmalen erfüllt wurde oder nicht.

Außerdem wurde wie beim Bewerbungsschreiben die Kategorie Leserperspektive verwendet. Hier war auffällig, dass nur wenige Schüler in der Lage waren, den Text mit einer Überschrift zu beginnen. Bei Schülern mit Migrationshintergrund gab es in keinem Fall eine Überschrift. Ihre Textanfänge zeugten davon, dass überhaupt kein Adressatenbezug unterstellt werden konnte. So leitete ein Schüler seine Gegenstandsbeschreibung folgendermaßen ein: „Samsung.“ Ein anderer: „Nokia 3410 in Farbe hell grün.“ Solche Fälle deuten darauf hin, dass die Schüler derart mit der Beschreibung des Gegenstandes beschäftigt waren, dass sie darüber den Leser vergaßen. Sie bemerkten nicht, wie schroff diese Art des Texteintritts einem Leser erscheinen muss.

Als Nächstes bewerteten wir, welche der folgenden typischen Kategorien zur Beschreibung von Gegenständen vorhanden bzw. nicht vorhanden sind: Marke, Größe, Gewicht, Form, Farbe, Teile, Funktion, Einzelmerkmale, Alter, Nutzungsspuren, Display und Klingelton. Bei jeder vorhandenen Kategorie wurde ferner untersucht, ob die Beschreibung präzise genug war. Nehmen wir als Beispiel die Kategorie ‚Größe‘. Die Beschreibung „Das Handy ist klein.“ ist unpräzise. Als präzise ließen wir sowohl Angaben in Zentimetern als auch anschaulich machende Vergleiche, wie z. B. „Mein Handy ist etwa so groß wie eine Zigarettenschachtel“, gelten. Zum Schluss wurden abermals die Kategorien Logik/Kohärenz/Explizitheit angewandt. Gerade

²⁸⁷ „Zusätzlich“ deshalb, weil diese Perspektive bereits andernorts enthalten ist, insbesondere in der Rubrik Selbstlob. Hierbei handelt es sich um eine ungeschickte Form der Leserperspektive.

²⁸⁸ Vgl. Brenner/Brenner/Giesen, 2000, S. 95.

²⁸⁹ Ratgeber Bewerbung, 1994, S. 128.

bei der im Vergleich zum Bewerbungsschreiben weniger standardisierten und in der Schule weniger geübten Textsorte ‚Gegenstandsbeschreibung‘ zeigten sich große Unterschiede hinsichtlich der Reihenfolge, in der die Informationen präsentiert wurden. Während manche Schüler den Leser regelrecht um das Mobiltelefon herumführten und eine Seite nach der anderen beschrieben, vermischen andere die Informationen z. T. sehr stark.

Manche Fehler konnten nicht eindeutig bestimmten Fehlerkategorien zugeordnet werden. Nehmen wir an, ein Fehler ließe sich mit gleichem Recht unter die Kategorien a oder b subsumieren. Setzen wir als Auswertungsregel lediglich an, dass ein Fehler nicht doppelt vermerkt wird, so könnte man trotzdem auf diesen Sachverhalt unterschiedlich reagieren: Man könnte als Auswertungsregel vorschreiben, dass der Auswerter in diesem Fall den Fehler der Kategorie a zurechnen soll. Diese Regel hätte zwar den Vorteil, dass damit große Übereinstimmung zwischen den Auswertern erzielt werden kann. Allerdings wäre dieser Konsens künstlich durch eine völlig willkürliche, nicht linguistisch begründbare und nicht an den Phänomenen orientierte Vorschrift erkaufte. Deshalb lehnten wir dieses Vorgehen ab.

Eine Alternative bestünde darin, für die Zweifelsfälle eigene Kategorien einzuführen. In dem Fall würden wir die Zahl der Fehlerkategorien erweitern, indem wir die disjunktive Klasse: ‚a oder b‘ neu aufnahmen. Mit diesem Ansatz könnte man möglicherweise aussagekräftige Erkenntnisse erzielen und Regularitäten aufstellen, beispielsweise: Nur bei Schülern mit Migrationshintergrund musste auf die Kategorie ‚a oder b‘ zurückgegriffen werden, während bei den Muttersprachlern die Entscheidung zwischen a oder b keine Probleme bereitete. Trotzdem gehen wir aus drei Gründen nicht auf diese Weise vor. Erstens führte dieser Weg zu einer gewaltigen Aufblähung unseres Kategoriensystems, die einerseits im Sinne der Aufgabe einer quantitativen Fehlerfeststellung vor und nach dem Training nicht erforderlich ist und den Aufwand für die Instruktion der Hilfskräfte, die die Texte auswerten, beträchtlich erhöhte. Zweitens lassen sich nicht alle möglichen Arten von Zweifelsfällen antizipieren, sodass der Verdacht, der Auswertungsbogen sei nicht vollständig, schwer ausgeräumt werden kann. Drittens ist unser Auswertungsverfahren geordnet: Es gibt zwei Auswertungsbogen, die ihrerseits Kriterien unter bestimmte Oberkategorien subsumieren, z. B. die Semantik oder die Stilistik. U. E. ist die Aufnahme disjunktiver Beschreibungskategorien nur dann sinnvoll, wenn man damit innerhalb einer Oberkategorie verbleibt. Dieses Kriterium ist im Falle von Genus- und Kasusfehlern erfüllt. Beide sind morphologische Fehler, die disjunktive neue Kategorie ‚Genus- oder Kasusfehler‘ ebenfalls. In vielen Fällen stammen jedoch a und b aus verschiedenen Oberkategorien, sodass sich die neue Kategorie mit gleichem Recht z. B. der Morphologie oder der Semantik bzw. sogar dem ersten oder dem zweiten Auswertungsbogen, etwa bei Ambiguitäten, die einerseits semantische Fehler sind, andererseits mangelnde Leserperspektive verraten, zuschlagen ließe. Ersichtlich würde damit das zur Aufstellung der disjunktiven Kategorien führende Bestreben, Willkürlichkeit bei der Subsumption zu vermeiden, dadurch erreicht, dass man die Willkürlichkeit auf eine höhere Ebene verlagert. Insofern erschien uns auch dieser Weg nicht sinnvoll. Deshalb haben wir uns dafür entschieden, die Auswerter bei Zweifelsfällen nach eigenem Ermessen die Fehlerkategorie wählen zu lassen.

Angesichts dieser Entscheidung stellte sich das Problem der Intersubjektivität, welches darin besteht, festzustellen, mit welcher Sicherheit einzelne Auswerter Fehler finden und wie groß die Übereinstimmungen unter ihnen sind. Im Allgemeinen scheinen Lehrer Schüleräußerungen mit größerer Nachsicht zu korrigieren, wenn sie selbst Muttersprachler sind.²⁹⁰ Da im Projekt ausschließlich muttersprachliche Auswerter eingesetzt wurden, waren unterschiedliche Beurteilungen aus diesem Grund unwahrscheinlich. Allerdings beeinträchtigen

²⁹⁰ Nickel, 1972, S. 19.

Ermessensentscheidungen bei der Fehlerklassifikation mit Sicherheit die Rate der Übereinstimmungen. Zudem musste auch die Frage der Korrekturrichtigkeit angesprochen werden. Während man Sprachrichtigkeit bzw. Normverstoß im Allgemeinen objektiv feststellen kann – die Fehlerklassifikation ist mit mehr Schwierigkeiten behaftet –, ist der Fall nicht selten, dass bei einer Korrektur Richtiges als falsch beurteilt bzw. Falsches nicht angestrichen wird. Eine einschlägige Untersuchung dazu ist etwa Schnädters (1991) Auswertung von Abiturarbeiten im Fach Französisch, die von 1980 bis 1990 an vier rheinland-pfälzischen Gymnasien entstanden sind. Trotz der Tatsache, dass je zwei Gymnasiallehrer mit der Korrektur betraut waren, war nicht jeder Fehler erkannt und manches, was richtig war, als Fehler angestrichen worden.²⁹¹ Auch wir beabsichtigten, die Schülertexte während der eigentlichen Testphase von je zwei Auswertern beurteilen zu lassen. Selbst bei hoher sprachlicher Kompetenz war jedoch nicht mit einheitlichen Ergebnissen zu rechnen. Die nächste Aufgabe, die sich stellte, bestand also darin, statistisch fundiert zu ermitteln, wie groß die Übereinstimmungen bzw. Abweichungen zwischen den einzelnen Auswertern waren. Für diese Validierung des Tests mussten die Regeln für die Fehlerauswertung um die weitere Anweisung ergänzt werden, dass sich die verschiedenen Auswerter nicht darüber austauschen bzw. beraten durften, welche Fehler sie an welcher Stelle markiert hatten.

3.3 Der Test zum Hörverstehen – medial

3.3.1 Testentwicklung

Der mediale Test zum Hörverstehen überprüft die Fähigkeiten der Jugendlichen, das Gehörte auf Wort- Satz- und Textebene zu verstehen. Dies bedeutet, dass nicht nur das Gesagte gehört werden muss (‚Wiedererkennen‘), was bei einer medialen Vermittlung erschwert sein kann, sondern dass auch das Gemeinte verstanden werden muss (‚Verstehen‘). Da das Verstehen erleichtert ist, wenn das Gehörte an bekannte Informationen anknüpfen kann (Bottom-up-Prozesse erfolgen schneller, wenn ein Vorwissen z. B. zu bestimmten Gesprächssituationen vorliegt), wurde eine mediale Situation gewählt, die den Jugendlichen bekannt ist: Die Situation, dass sich bei einem Anruf ein Anrufbeantworter einschalten kann, auf den man für den Angerufenen eine Nachricht hinterlassen kann, sollte den Jugendlichen hinreichend bekannt sein. Die Nachricht auf dem Anrufbeantworter sollte in Bezug auf Satzlänge und -komplexität, Sprechtempo und Deutlichkeit gut verständlich sein.

Verstehen kann global oder anhand von Einzelheiten überprüft werden. Analytisches Verstehen, das z. B. auch Ergänzungen von nicht explizit genannten Inhalten oder Schlussfolgerungen aufweist, sollte durch diesen Hörverstehenstest nicht überprüft werden. Auch persönliche, wertende Schlussfolgerungen und Stellungnahmen zum Gehörten auf inhaltlicher und/oder sprachlicher Ebene (Evaluation) sollten nicht überprüft werden.

3.3.2 Testbeschreibung

In dem Test zum medialen Hörverstehen geht es allgemein gefasst um die Fähigkeit der Jugendlichen, gesprochene Anweisungen zu verstehen und ihnen Folge zu leisten, d. h. in unserem Fall die in den Anweisungen enthaltenen Aufgaben korrekt auszuführen.

Der mediale Test zum Hörverstehen beinhaltete einen simulierten Anruf bei der örtlichen Agentur für Arbeit, welcher mithilfe einer auf einem Laptop gespeicherten Sprachdatei durchgeführt wurde (siehe Kapitel 10.1.3 Hörverstehenstest – medial). Anrufe bei Ämtern, Behörden und anderen staatlichen oder nichtstaatlichen Organisationen zählen nach Meinung der Experten zu den wichtigsten kommunikativen Aufgaben, die von Hauptschulabsolventen zur gezielten Informationsbeschaffung, beispielsweise auf der Suche nach Praktikums- oder Ausbildungsstellen, bewältigt werden müssen. Aufgrund der weiten Verbreitung der neuen

²⁹¹ Schnädter, 1991, S. 644-646.

Medien, insbesondere der Mobiltelefone und der SMS-Botschaften, wird das Telefonieren jedoch in der Praxis von vielen Jugendlichen heute nicht mehr beherrscht.

Als Rahmensituation der Aufgabenstellung wurden die Schüler gebeten, sich vorzustellen, sie hätten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz von einem Freund einen Tipp erhalten. Ihre Aufgabe bestehe nun darin, einen Anruf bei der entsprechenden Behörde zu tätigen. Die zu Beginn des Tests am Laptop geöffnete Audiodatei enthielt einen zweiteiligen Ansagetext, der über Headsets nur einmal abgehört werden durfte. Der erste Teil bestand aus Anweisungen zu einem Telefonmenü, anhand derer sich die Schüler – über die Eingabe der auf sie zutreffenden Tasten- bzw. Zahlenfolge – durch das Menü durchnavigieren sollten (Beispiel: „Wenn Sie Auszubildender sind, wählen Sie bitte die Eins. Wenn Sie Arbeitnehmer sind, wählen Sie bitte die Zwei. Wenn Sie Arbeitgeber sind, wählen Sie bitte die Drei“ usw.). Im zweiten Teil der Ansage folgte die Ankündigung einer bevorstehenden Veranstaltung – einer Ausbildungsmesse – in der betroffenen Behörde, zu der die wichtigsten Informationen nun herausgehört und stichpunktartig auf einem Blatt zu notieren waren. Die Eingabe der Zahlenfolge und das Notieren der Stichpunkte erfolgten am Laptop in einer dafür vorgesehenen Datei, die von den Testleitern nach dem Test abgespeichert wurde.

3.3.3 Auswertungskategorien zum Hörverstehenstest – medial

Die Auswertung des medialen Tests zum Hörverstehen war quantitativ. Bewertet wurde, ob die Schüler die richtige Zahlenfolge getippt hatten und ob die wichtigsten Informationen zur Veranstaltung (Tag, Uhrzeit, Teilnehmer, Veranstalter, Angebot) notiert worden waren. Für jede korrekte Angabe gab es einen Punkt, maximal konnten 11 Punkte erreicht werden (siehe Kapitel 10.2.3 Auswertungskategorien zum Hörverstehenstest – medial). Die mediale Hörverstehensaufgabe musste schriftlich beantwortet werden. Da auch hier eine Gefahr der Konfundierung bestand, wurden Schreibfehler nicht gewertet.

3.4 Der Test zum Sprechdenken – medial

3.4.1 Testentwicklung

Mit dem Test zum Sprechdenken – medial (siehe Kapitel 10.1.4 Sprechdenktest – medial) wurden die sprachlich-sprecherischen Kompetenzen der Jugendlichen am Telefon überprüft. Auch hier sollte es eine Telefonsituation sein, die den Jugendlichen hinlänglich bekannt ist. Für die Zielgruppe, die sich im letzten Hauptschuljahr befindet, musste also eine Situation simuliert werden, die aus ihrer Lebenswelt stammt: Die meisten der Schülerinnen und Schüler strebten eine Ausbildung nach der Schule an. Folglich ist das Thema ‚Bewerbung‘ auch ein Unterrichtsinhalt in der neunten Klasse. Das ‚Nachfassen‘ bei einer Firma, zu der man eine Bewerbung geschickt hat, um den Stand des Bewerbungsverfahrens zu erfragen, schien ihnen bekannt.

Die Schüler/-innen sollten sich per Telefon nach dem Stand ihrer Bewerbung erkundigen. Zur Vorbereitung auf diese Aufgabe standen ihnen maximal zehn Minuten zur Verfügung, allerdings ohne sich schriftlich Notizen dazu machen zu können.

3.4.2 Testbeschreibung

In der medialen Aufgabe zum Sprechen, dem Nachfassen, sollten die Schüler eine Nachricht auf einem simulierten Anrufbeantworter hinterlassen. Dazu sollten sie sich vorstellen, sie hätten sich vor einiger Zeit bei einer Firma beworben, aber noch keine Antwort erhalten. Wie in dieser Situation im Allgemeinen üblich, sollten sie nun dort anrufen, um sich nach dem Stand des Bewerbungsverfahrens zu erkundigen. Über Laptop und Headset wurden sie dafür mit dem Anrufbeantworter verbunden und angewiesen, nach Abhören des Ansagetextes (Beispiel: „Bitte hinterlassen Sie Ihre Nachricht nach dem Piepton.“) eine Nachricht mit ihrem Anliegen zu hinterlassen. Die Nachricht der Schüler wurde aufgenommen und gespeichert.

3.4.3 Auswertungskategorien des Sprechdenktests – medial

Um die Redebeiträge der Schüler auswerten zu können, wurden diese zunächst von drei Mitarbeitern des Forschungsprojektes transkribiert. Für die Auswertung wurden im Projektteam einheitliche Regeln festgelegt, um zu gewährleisten, dass alle Auswertungen nach den gleichen Kriterien stattfanden. Zunächst war wichtig, dass keine Verbesserungen vorgenommen werden durften, indem beispielsweise Dialekt in Standardsprache ‚übersetzt‘ wurde.

Bei der Aufgabe zum Nachfassen wurden Morphologie, Syntax, Semantik und Stilistik bewertet, ferner Prosodie und Sinnschritte sowie inhaltliche Vollständigkeit und Textmusterwissen. Hinsichtlich des Textmusters mussten folgende Aspekte in der Nachricht enthalten sein: Grußformeln, Vorstellung, Vorgeschichte, Anliegen, Bitte um Rückruf und Telefonnummer. Außerdem wurden Register, Berücksichtigung der Hörerperspektive, Explizitheit und Kohärenz bewertet. Bezüglich der Prosodie und Sinnschritte wurden zunächst Pausenzahl und -länge bewertet. Von Interesse war aber auch, ob die Sinnschritte alle komplett waren, bzw. wie viele unterbrochen und/oder umgeplant wurden. Weiter wurden Kadenz und Akzente mit in die Beurteilung aufgenommen. Das theoretische Maximum lag bei 14 Punkten (siehe Kapitel 10.2.4 Auswertungskategorien des Sprechdenktests – medial (Nachfassen)).

3.5 Der Test zum Hörverstehen/Sprechdenken – face-to-face

3.5.1 Testentwicklung

Wie oben erwähnt, wurden die ursprünglichen Face-to-face-Tests zum Hörverstehen und Sprechdenken aufgrund der Ergebnisse der Pilottests verworfen. Es musste also eine Situation geschaffen werden, die den Schüler/-innen vertraut ist und ihnen in der Arbeitswelt öfters begegnen würde: In der Schule erklärt ihnen die Lehrperson etwas, was sie anschließend wiederholen sollen; im Lehrbetrieb erklärt ihnen der Ausbilder etwas und sie müssen wiederholen, was sie von dem Gehörten verstanden haben. Folglich wurden die beiden Tests in Form des kontrollierten Dialogs miteinander verbunden. Das Thema für diesen kontrollierten Dialog sollte inhaltlich nicht zu komplex sein und mit ihrer späteren Lebenssituation zu tun haben. Da jeder Auszubildende versichert sein muss, fiel die Wahl auf Informationen zu fünf Versicherungen (siehe Kapitel 10.1.5 Test zum Sprechdenken/Hörverstehen face-to-face).

Die Informationen zu den Versicherungen mussten in sinnvolle sprecherische Einheiten (s. o. Sinnschritte) eingeteilt und notiert werden. So konnte sichergestellt werden, dass die Sprechfassung nicht nur nach Wortlaut, sondern auch nach Pausen, Akzenten und Melodieführung für den Test einheitlich ist, und die Testpersonen aufgrund der Sinnschrittlänge das Gehörte gut verstehen können. Dadurch wurde das Arbeitsgedächtnis der Testpersonen nicht zu sehr belastet.

3.5.2 Testbeschreibung

In diesem Test wurden Hörverstehen und Sprechdenken im Rahmen eines kontrollierten Dialogs kombiniert. Thema waren fünf Versicherungen, die die Schüler als zukünftige Azubis von Beginn an brauchen. Bei einem kontrollierten Dialog werden normalerweise drei Rollen A, B und C verteilt. A spricht, B wiederholt in eigenen Worten, was er gehört und verstanden hat, C kontrolliert, ob B das von A Gesagte ‚richtig‘ wiederholt hat. Für den Test zum Hörverstehen/Sprechdenken waren nur die Rollen A als Testleiter und B als getestete/-r Schüler/-in notwendig: A sprach B einen Text in einzelnen Sinnabschnitten vor; B wiederholte in eigenen Worten, was er/sie verstanden hatte. Die Redebeiträge wurden aufgenommen, transkribiert und später kontrolliert.

3.5.3 Auswertungskategorien zum Hörverstehen/Sprechdenk-Test – face-to-face

Auch bei diesem Test wurden die Audiodateien zur Auswertung zunächst nach den o.g. Kriterien transkribiert. Anschließend wurden sie nach Morphologie, Syntax, Semantik und

Stilistik bewertet, ferner Prosodie und Sinnschritte sowie inhaltliche Vollständigkeit überprüft. Bezüglich der Prosodie und Sinnschritte wurden wieder Pausenzahl und -länge, komplette, unterbrochene bzw. umgeplante Sinnschritte, Kadenzen und Akzente beurteilt. Das theoretische Maximum lag auch bei 22 Punkten (siehe Kapitel 10.2.5 Auswertungskategorien zum Sprechdenken/Hörverstehen face-to-face).

4 Das Trainingskonzept

Von Norbert Gutenberg, Karin Kröniger, Thomas Pietzsch und Robin Stark

In diesem Kapitel wird das Trainingsprogramm vorgestellt, das im Projekt zur Förderung der Schlüsselkompetenzen entwickelt wurde. Zur Entwicklung des Trainingsprogramms wurden auch Lehrwerke der Deutschdidaktik zum Sprechdenken und Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gesichtet. Sie erwiesen sich jedoch für unser Übungskonzept, das sich an realen Kommunikationsaufgaben orientiert, als unbrauchbar.

Wir beginnen mit den Rahmenbedingungen und den Lernzielen, für die das Konzept entwickelt wurde. Im folgenden Abschnitt werden die didaktischen und methodischen Prinzipien beschrieben, die bei der Entwicklung des LRS-Trainings berücksichtigt wurden. In der sich anschließenden Beschreibung der wichtigsten LRS-Aufgaben und des Aufbaus der Trainingseinheiten wird auch das Prinzip der Verzahnung näher erklärt und veranschaulicht. Das Kapitel schließt mit der Durchführung der Trainings und einer kurzen Diskussion der Schwierigkeiten, die dabei aufgetreten sind.

4.1 Rahmenbedingungen des LRS-Trainings

Die Entwicklung des Trainingsprogramms bestimmten die folgenden zeitlichen Rahmenbedingungen: Das Training war in 20 Einheiten – d. h. fünf Einheiten für jede Kompetenz – eingeteilt und fand vier Wochen lang während der regulären Unterrichtszeit an den zwei Pilotschulen statt. Davon versprachen wir uns eine höhere Motivation der Schüler, die mit Sicherheit nicht gerne am Nachmittag für das Training in der Schule geblieben wären. Jede Einheit, die wiederum aus vier Modulen bestand, war für 60 Minuten konzipiert und für eine Doppel-Schulstunde geplant (siehe Kapitel 10.3.2 Einzelplanung der Module). Bei der Entwicklung der Trainings galten folgende Leitlinien, die auch in die weiter unten beschriebenen didaktisch-methodischen Grundprinzipien einfließen:

- *Praxisnähe und Authentizität:* Es sollten, so weit wie möglich, reale Kommunikationssituationen geschaffen werden. Daher mussten Lehrinhalte und Themen (Texte, Aufgaben/Übungen) so gewählt werden, dass sie einen direkten Bezug zum zukünftigen Arbeits- und Ausbildungsalltag der Schüler/-innen aufwiesen. Die Schülerinnen und Schüler sollten möglichst auch mit authentischen Texten arbeiten.
- *Problemorientiertheit:* Die Trainings mussten speziell und ausschließlich auf die Förderung der unten festgehaltenen Lernziele ausgerichtet sein, was eine Auswahl unter den aus den Pilottests hervorgegangenen Defiziterscheinungen voraussetzte.
- *Maximale Effektivität:* Aufbau und Struktur der Einheiten sowie die Vorgehensweise bei ihrer Umsetzung (Organisation, Lehr- und Lernmittel, Lernhilfen usw.) mussten zweckmäßig und so ökonomisch wie möglich konzipiert werden, um eine optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit zu gewährleisten; auch aus diesen Überlegungen heraus wurden die Kompetenzen miteinander verzahnt.
- *Motivationsförderung:* Um den maximalen Trainingseffekt zu gewährleisten, mussten die Interessen der Schüler/-innen mit einbezogen werden. Unsere Überlegungen zur Motivationsförderung und der damit verbundenen Lernbereitschaft betrafen unterschiedliche Aspekte des Trainings, wie z. B. die Themenwahl (Textmaterial, Wesen/ Beschaffenheit der zum Training gehörenden Aufgaben und Übungen) und den Aufbau der Einheiten (Abwechslung, Flexibilität).

4.2 Lernziele

4.2.1 Übergeordnete Lernziele

Wichtigstes Ziel des Forschungsprojekts war die Umsetzung und Evaluation des Förderkonzepts zur Steigerung der Ausbildungsreife, das in diesem Projekt entwickelt wurde, nicht die Steigerung der Ausbildungsreife an sich. Es sollte geprüft werden, ob diese Art von Training eine signifikante Verbesserung in den vier genannten Schlüsselkompetenzen erreichen kann. Übergeordnete Lernziele des Trainings waren eine Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz, der Mündlichkeit und des Hörverstehens, mit besonderem Augenmerk auf die (Teil-) Fertigkeiten, die in Deutschland für die Aufnahme einer Ausbildung vorausgesetzt werden. Hierzu zählten in erster Linie die Verbesserung des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks und der Textsortenbeherrschung – dies betraf die Kompetenzen Lesen, Sprechen und Schreiben –, die Förderung zwischenmenschlicher Umgangsformen (Höflichkeit, Register) und die Optimierung der Medienkompetenz. Letztere betraf sowohl den Umgang mit den neuen Medien (Internet, E-Mail) als auch die Beherrschung traditioneller Medienformen, wie z. B. des Telefons – die wichtigste berufsbezogene Alternative zum Mobiltelefon und der SMS-Botschaft.

4.2.2 Feinlernziele

Ausgehend von den Ergebnissen der Pilottests wurden zu den vier Schlüsselkompetenzen die nachfolgenden Feinlernziele definiert.

Schreiben: Zentrales Anliegen war hier die Verbesserung der Rechtschreibung mit besonderem Augenmerk auf der Großschreibung von Nominalkomposita und der Interpunktion (Punkt- und Kommasetzung).²⁹² Auch eine verbesserte Beherrschung der ausbildungs- und berufsbezogenen Textsorten Bewerbungsschreiben, Lebenslauf und Berichtsheft sollte erreicht werden. Auffällig im Bereich der Grammatik waren bei den Jugendlichen außerdem Defizite im Tempusgebrauch, bei der Kongruenz und bzgl. der Rektion der Verben (Akkusativ-, Dativ- und präpositionale Ergänzungen), bei der Verb-Endstellung in Nebensätzen, der Verwendung von Relativpronomen sowie bei der Verwendung von Satzverbindungs- und Kohäsionsmitteln (Konjunktionen, Adverbialen, Gelenkwörter). Diese Defizitbereiche waren jedoch nicht im Fokus des Trainings.

Lesen: Die Schwerpunkte des Trainings waren zunächst das Global- und Detailverstehen, das selektive, informationsorientierte Lesen und die Fähigkeit zur Bewertung von Texten. Außerdem sollte das gezielte Suchen von Informationen und ihre Auswertung (Relevanz/Bedeutung für den Leser), sowie – wenn auch weniger zentral – die Stellungnahme zu gegebenen Fragen und/oder Inhalten geübt werden.

Sprechdenken: Auch bzgl. des Sprechens gab es mehrere Schwerpunkte: Ausdruck (Schriftnähe), reproduzierendes und freies Sprechen, Partnerorientierung (Kohärenz, Register) und eine verbesserte Beherrschung der ausbildungs- und berufsbezogenen Textsorten ‚Erkundigung‘ bzw. ‚Darstellung‘ eines Sachverhalts oder Anliegens. Dabei wurde zwischen der medialen und der nicht-medialen (face-to-face) Kommunikationsweise differenziert, indem für das mediale Sprechen das Telefonieren und das Verstehen medial abgespielter Hörtexte, bzgl. der face-to-face Kommunikation hingegen spontanes dialogisches Sprechen trainiert wurden.

²⁹² Unsere Entscheidung für diese Fehlertypen erwuchs daraus, dass sie 1. in den Tests am häufigsten vorkamen und 2. Ausbildern/Arbeitgebern am stärksten auffallen (Delphi-Studie). Andere, ebenfalls häufige, Fehlertypen bzgl. der Orthographie waren die Großschreibung der Verben nach Artikeln/Konjunktionen und die Zusammen- bzw. Getrennschreibung zusammengesetzter Verben.

Sprechdenken und Hörverstehen: Im Mittelpunkt der Trainings stand die Verbesserung des Hörverstehens. Das Hörverstehen wurde mit einem mündlichen Beitrag verknüpft, indem auf das Gehörte eine mündliche Reaktion, z. B. in Form einer Zusammenfassung (reproduzierendes Sprechdenken), Antwort oder Kurzvortrags, folgen sollte. Als Hilfsmittel sollten die Schüler Stichwortzettel anfertigen und verwenden. Ein Stichwortzettel, der beim reproduzierenden Sprechdenken helfen soll, muss vor allem Verben und Gelenkwörter enthalten. Die Stichwörter müssen ferner grafisch so angeordnet werden, dass ihre Beziehung deutlich wird (,abtreppen‘ von links nach rechts, Pfeile, Strich etc.). Eine neue ‚Treppe‘ bedeutet einen neuen Sinnschritt. Durch eine solche Gliederung ist es einfacher, auch bei längeren Redebeiträgen den Überblick zu behalten, weil Sinnschritte sofort und auf einen Blick erfasst werden können.²⁹³

Zu diesen expliziten Lernzielen kam die Förderung der *Medienkompetenz (computer literacy)* als implizites Lernziel dazu. Der Umgang mit Word (inkl. Korrekturprogramm) und die Internetrecherche wurden nicht isoliert geübt, sondern in andere Aufgaben und Übungen integriert. Deshalb gab es das Berichtsheft (siehe Kapitel 10.3.4 Vorlage Berichtsheft) nicht nur in gedruckter Form, sondern auch digital, sodass die Schüler/-innen ihre Einträge auch am Computer schreiben und ggf. zur Korrektur per E-Mail verschicken konnten.

4.3 Didaktisch-methodische Grundsätze

Zu den wichtigsten didaktisch-methodischen Leitlinien zur Förderung der Motivation zählten Lernerorientierung, der unschulische Charakter des Ausbildungsvorbereitungstrainings und die Minimierung des Stressfaktors. Um das 20-stündige Training so effektiv wie möglich zu gestalten, wurden die Kompetenzen nicht isoliert trainiert, sondern in jeder Trainingseinheit miteinander verzahnt. Die Übungen waren in Module zusammengefasst, die ineinander übergingen, sodass in jeder Trainingseinheit alle vier Kompetenzen geschult werden konnten. Das Prinzip der Lernerorientierung, das aus den Bildungsstandards übernommen wurde, besteht in der Forderung, den Lerner selbst in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernvorgangs zu stellen. Auf der thematisch-inhaltlichen Ebene begründet dies das Lernen mit authentischen und realistischen Aufgabenstellungen. Lehrinhalte und Themen müssen so gewählt werden, dass die Schüler einen direkten Bezug zu ihrer eigenen Erfahrungswelt herstellen können. Werden bei den Lerninhalten die Interessen und Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt, wirkt sich das positiv auf die Motivation aus.²⁹⁴

Dieser Forderung nach Praxisnähe wurde im LRS-Training dadurch entsprochen, dass sich die Themenauswahl auf Texte konzentrierte, die einen direkten Bezug zum Arbeits- und Ausbildungsalltag aufwiesen. Um der Forderung nach Authentizität gerecht zu werden, handelte es sich hauptsächlich um Material aus dem Internet, denn, wenn die Schüler sich zu einem bestimmten Thema im Netz informieren wollten, würden sie auf diese oder ähnliche Texte stoßen. Im Original waren sie sprachlich und stilistisch aber nicht immer gelungen, sodass in manchen Fällen leichte Überarbeitungen notwendig waren. Die Aufgaben und Übungen, die im Training eingesetzt wurden, mussten so realitätsnah wie möglich sein. Es wurde stets auf Authentizität und einen möglichst starken Praxisbezug geachtet. Auch die Aufgaben mussten mit der Arbeits- und Ausbildungswelt in unmittelbarem Zusammenhang stehen und soweit wie möglich reale Kommunikationssituationen wiedergeben. Bei mündlichen Übungen sollte es sich nicht um bloße Simulationen handeln.

Das Prinzip der Lernerorientierung beinhaltet außerdem den Grundsatz, dass sich Lernprozesse am besten und nachhaltigsten gestalten, wenn die Lernenden aktiv beteiligt sind und ihnen

²⁹³ Vgl. Geißner, 1993.

²⁹⁴ Vgl. Klieme u. a., 2003.

Möglichkeiten geboten werden, über das Gelernte zu reflektieren.²⁹⁵ Dementsprechend stand im LRS-Training auch die Förderung der Selbständigkeit und des autonomen Lernens im Mittelpunkt. Methodisch wurde dies vor allem durch eine induktive Vorgehensweise und die Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit erreicht, in deren Rahmen gegenseitige Kontrolle und Rollenübernahme (*reziprokes Lernen*) möglich sind. Daher wurde das Training auch nicht für eine ganze Schulklasse, sondern für Kleingruppen von 5-6 Schüler/-inne/-n entwickelt. Nur die Anweisungen zur Erstellung des Stichwortzettels und zur Führung des Berichtsheftes zu Beginn des Trainingsprogramms erfolgten deduktiv und frontal.

Zum unschulischen Charakter der Trainings, der die Motivation der Jugendlichen steigern sollte, gehörte auch, dass sie die Trainer nicht als ‚Lehrer‘ erleben sollten. Das Training wurde in beiden Schulen fast ausschließlich von Frauen durchgeführt, die an den Lehrstühlen Erziehungswissenschaft, Sprechwissenschaft/Sprecherziehung und Deutsch als Fremdsprache beschäftigt waren. Sie wurden den Schüler/-innen als Tutoren eines Ausbildungsvorbereitungstrainings vorgestellt und übernahmen jede Woche eine andere Kleingruppe, damit sich keine Gewöhnungseffekte einstellten bzw. die Motivation der Jugendlichen nicht von Sympathie oder Antipathie gegenüber einer bestimmten Trainerin abhing.

Wichtig war außerdem, sich von der Defizit-Orientierung bei der Bewertung zu lösen und eine positive Fehlerkultur einzuführen, bei der Fehler nicht als Makel, sondern als Chance zum Lernen angesehen werden. Hausaufgaben wurden keine gegeben.

Am Ende einer jeden Einheit wurde das Gelernte zur Vertiefung und Reflektion in die Berichtshefte eingetragen. Die Einträge wurden von den Trainern korrigiert und am nächsten Morgen in den Kleingruppen besprochen. Die Lernbereitschaft der Schüler/-innen und die Effektivität des Trainings sollte durch eine ruhige und stressfreie Lernatmosphäre gesichert, und der normale Schulalltag möglichst wenig gestört werden. Daher wurden die regulären Schulzeiten und alle großen und kleinen Pausen strikt eingehalten. Auch die Einteilung der Lernergruppe in Kleingruppen und die Unterteilung der Trainingseinheiten in Module von je 15 Minuten geschah im Sinne der Stressminimierung.

Wichtigste Lehrmittel im LRS-Training waren das persönliche ‚Berichtsheft‘ und die mediale Unterstützung durch Computer bzw. Laptops. Das aus der Ausbildungswelt übernommene Berichtsheft lag in gedruckter und elektronischer Form vor und bestand aus den folgenden Teilen:

- einem „Deckblatt“, auf dem die Schüler/-innen ihren Namen und ihre Klasse eintrugen;
- einem tabellarisch aufgebauten Inhaltsverzeichnis (Seite 1 des Berichtshefts), in dem in chronologischer Reihenfolge das Thema jeder Einheit festzuhalten war;
- 20 Seiten, je eine pro Trainingseinheit, auf denen die Schüler/-innen zum Ende jeder Einheit die am jeweiligen Tag behandelten Inhalte als ‚Ausbildungsinstruktionen‘ eintrugen;

Hatten die Schüler/-innen als Vorlage einen eigenen Stichwortzettel benutzt, sollte dieser beigelegt werden. Der Stichwortzettel, ein weiteres Hilfsmittel, wurde zum Bearbeiten von Texten, als Konzept für den Eintrag ins Berichtsheft und beim reproduzierenden Sprechdenken eingesetzt.

Computer wurden zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt. Es dienten die an den Projektschulen verwendeten PCs dazu, Texte – z. B. bei der Führung des Berichtsheftes – und E-Mail-Mitteilungen – z. B. *Feedback*-Mails an die Trainer – zu schreiben. Auch konnten zur

²⁹⁵ Vgl. Klieme u. a., 2003.

Förderung des medialen Hörens und Sprechens mit Hilfe der vier Projekt-Laptops aufgezeichnete Hörtexte (z. B. „Rückruf des ‚Ausbildungsberaters‘“) abgehört werden. Vom Einsatz der Computer versprochen wir uns auch eine höhere Motivation der teilnehmenden Schüler/-innen.

4.4 Aufgaben und Übungen des Trainings

Das LRS-Trainingskonzept beinhaltet im Wesentlichen die folgenden Aufgaben und Übungen, die nach dem Prinzip der Verzahnung z. T. auch einheitenübergreifend miteinander verknüpft wurden (siehe Kapitel 10.3.1 Übersicht Trainingsinstruktionen):

1 Die wichtigste und am häufigsten trainierte Schreibaufgabe war der Eintrag in das Berichtsheft nach Abschluss einer jeden Einheit, der die gelernten Inhalte erfassen sollte und in ganzen, zusammenhängenden Sätzen und unter Beachtung der Orthographie (Übung der Rechtschreibung und der Kohärenz) zu erfolgen hatte. Dazu gehörte auch die Rekonstruktion der Informationen, die zu Beginn einer Trainingseinheit mündlich oder schriftlich gegeben wurden. Dafür durften die Schüler/-innen auf ihre Stichwortzettel zurückgreifen. Diese Aufgabe zielte nicht nur auf die Förderung des schriftlichen Ausdrucks ab, sondern sollte auch zur Reflexion über die an diesem Tag behandelten Lehrinhalte anregen.

2 Eine ebenfalls grundlegende und häufig praktizierte Übung war das Notieren der wichtigsten sinntragenden Lexeme (Substantive, Verben, Adjektive) und Gelenkwörter (Konjunktionen, Adverbiale usw.) eines schriftlichen oder mündlich vorgetragenen Textes zur Erstellung eines Stichwortzettels. Da dieser auch zur Unterstützung der freien mündlichen Produktion (Textrekonstruktion, Kurzvortrag) verwendet wurde, ließ sich dieses Verfahren auch zur Förderung des Lese- und Hörverstehens einsetzen.

3 Eine weitere Schreibübung war die schriftliche Rekonstruktion bzw. Zusammenfassung der in den Einheiten behandelten (schriftlichen oder mündlichen) Eingangstexte, bei der z. T. auf der Basis eines Stichwortzettels zusammenhängende Texte zu verfassen waren (Eintrag im Berichtsheft).

4 Als mediale Schreibaufgabe wurden kurze E-Mail-Mitteilungen verfasst, beispielsweise an den Ausbildungsberater der IHK (vgl. Instruktionen 14, 15, 16). Zur Förderung der medialen Kompetenz sollten die Eintragungen ins Berichtsheft auch so oft wie möglich auch am PC geschrieben und per E-Mail an die Trainer verschickt werden.

5 Eine weitere Übung zum Hör- und Leseverstehen, dem Verfassen eines Stichwortzettels und der Förderung der Rechtschreibung waren der Austausch und die anschließende Überprüfung eines zu einem gegebenen schriftlichen oder mündlichen Text verfassten Stichwortzettels.

6 Eine komplexere Aufgabe zum Schreiben war das Verfassen eines Bewerbungsschreibens mit beigefügtem Lebenslauf (vgl. Instruktion 13).

7 Als grundlegende Übung zum mündlichen Ausdruck wurde im Anschluss an jeden (schriftlichen oder mündlichen) Eingangstext die mündliche Rekonstruktion des Textinhalts im Plenum mithilfe des kontrollierten Dialogs geübt.

8 Eine zweite dafür wichtige, nahezu in jeder Einheit praktizierte Übung war das reproduzierende Sprechdenken, bei dem die von den Schülern erstellten Stichwortzettel im Plenum vorgetragen, anhand eines kontrollierten Dialogs besprochen und ggf. überarbeitet wurden.

9 Zur Förderung des Leseverstehens, der textbezogenen Reflektion sowie der schriftlichen Formulierung füllten die Schüler/-innen Fragebögen zu bestimmten ausbildungsrelevanten Themen, wie z. B. persönliche Stärken und Schwächen, Fremdsprachenkenntnisse, berufliche Ziele, Hobbys usw. aus; (vgl. Instruktionen 14, 15). Einige der zu beantwortenden Fragen waren unter Angabe von Beispielen und in der Form von zusammenhängenden Sätzen zu beantworten.

10 Eine wichtige Übungsaufgabe zur gleichzeitigen Förderung des Leseverstehens, der textbezogenen Reflektion und des schriftlichen Ausdrucks sowie zur Vorbereitung der mündlichen Formulierung war die Diskussion und anschließende schriftliche Fixierung der bei der Bearbeitung eines Eingangstextes entstandenen Anliegen bzw. offen gebliebenen Fragen (vgl. Instruktionen 4, 6, 8, 10, 16, 19).

11 Als eine weitere Übung zur Mündlichkeit, in diesem Fall dem medialen Sprechen kam die mündliche Ausformulierung der in **10** notierten Fragen und Anliegen hinzu, die im Rahmen eines Telefonanrufs an eine in der Rolle des Ausbildungsberaters der IHK auftretende Person zu richten waren (vgl. Instruktionen 3, 4, 6, 10, 19).

12 Eine weitere Übung zum medialen Hörverstehen war das Abhören (Notebook, Headset/Lautsprecher) einer auf Band gesprochenen Mitteilung, die den Schüler/-innen als von einem Anrufbeantworter aufgezeichneter Rückruf des Ausbildungsberaters der IHK (vgl. Instruktionen 5, 7, 9, 12), des Betreibers eines Internetportals zur Ausbildungsstellensuche (vgl. Instruktion 15) bzw. eines Mitarbeiters der Bewerbungsfirma (vgl. Instruktion 17) präsentiert wurde. Bei diesen Aufgaben wurden auch Stichwortzettel entworfen.

13 Als eine weitere Übung zum schriftlich unterstützten mündlichen Ausdruck bzw. des Kurzvortrags wurde die Rekonstruktion (im Plenum) der in **12** gehörten Mitteilungen anhand eines Stichwortzettels trainiert.

14 Als eine anspruchsvollere Aufgabe zum mündlichen Ausdruck wurden Kurzvorträge (i. d. R. anhand eines Stichwortzettels) von ca. 2-3 Minuten zu einem gegebenen Thema, wie z. B. dem bevorzugten Ausbildungsberuf (vgl. Instruktion 11) und Kündigungsgründen (vgl. Instruktion 18) gehalten.

15 Eine weitere Trainingsmöglichkeit zum Hören und Sprechenden face-to-face war das stichpunktartige Mitschreiben bei mündlichen Rekonstruktionen und Kurzvorträgen, aus dem im Anschluss ein Kurzvortrag anhand des auf diese Weise erstellten Stichwortzettels erfolgen sollte.

4.5 Aufbau der Trainings – Verzahnung der Kompetenzen

Wie bereits erwähnt, bestand das Trainingsprogramm aus 20 Einheiten zu je einer Zeitstunde, von denen je eine im Rahmen einer Doppel-Schulstunde gehalten werden sollte. Zur Unterstützung des Konzentrationsvermögens und der Optimierung von Motivation und Lerneffekt ist jede Einheit in vier Module zu je 15 Minuten unterteilt (siehe Kapitel 10.3.2 Einzelplanung der Module). Im Sinne einer maximalen Effektivität sind die Aufgaben und Übungen zu den vier Kompetenzen Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen miteinander verzahnt, sodass in einer Stunde mehr als eine Kompetenz trainiert wird. So lässt sich beispielsweise über das Erstellen eines Stichwortzettels nicht nur das Schreiben, sondern auch das Lese- bzw. Hörverstehen trainieren, während der fertige Stichwortzettel sowohl zur Bewältigung einer mündlichen Formulierungsaufgabe (Rekonstruktion, Kurzvortrag) als auch

als Konzept eines im Anschluss zu verfassenden Textes (Eintrag ins Berichtsheft, E-Mail-Mitteilung) eingesetzt werden kann. Auch das Eintragen ins Berichtsheft dient nicht ausschließlich als Schreibübung, sondern soll auch eine inhaltliche Reflexion (Nachbereitung) über die am Morgen gelernten Inhalte und Fertigkeiten anregen.

Die Unterrichtsplanung bzw. Gestaltung der einzelnen Trainings erfolgte mit Blick auf die vier Kleinmodule einer jeden Einheit, wovon das letzte immer das Eintragen ins Berichtsheft beinhalten sollte. Die inhaltliche und kompetenzbezogene Gestaltung der anderen drei Module folgten dem folgenden Grundmuster:

Modul 1

In allen Fällen beginnt das Training mit einem Eingangstext, der entweder in schriftlicher oder mündlicher Form angeboten wird. Zu Beginn des Trainingsprogramms sind das immer face-to-face mündlich vorgetragene Texte. Ab der Einheit 5 kommen mediale Hörtexte hinzu (Rückrufe). In den Einheiten 18 und 20 finden sich auch mediale schriftliche Texte, in der Form von Attachments an E-Mail-Mitteilungen, etwa des Portalbetreibers oder des Ausbildungsberaters der IHK. Nach einer kurzen Vorbereitung durch den Trainer wird dieser Eingangstext von den Schüler/-inne/-n in Einzelarbeit unter Erstellung eines Stichwortzettels bearbeitet.

Modul 2

Modul 2 beinhaltet meist die erste inhaltliche Beschäftigung mit dem Eingangstext. Hierzu erstellen die Schüler/-innen Stichwortzettel, die inhaltlich im Plenum überprüft und ggf. überarbeitet werden. Da einzelne Stichwortzettel dazu von ihrem jeweiligen Verfasser – in zusammenhängender Form – vorgetragen werden, wird bei dieser Übung insbesondere das Sprechdenken face-to-face geübt. Die vom Trainer dabei verwendete Methode des kontrollierten Dialogs dient aber auch zur Unterstützung des Hörverstehens face-to-face und soll darüber hinaus auch zur Textreflexion und zur Diskussion der im Plenum zur Sprache kommenden Themen und Inhalte anregen. Auf diese Weise soll der Eingangstext in seinen wesentlichen Punkten gemeinsam rekonstruiert werden. Ziel ist zunächst das Globalverstehen des Textes und seiner Bedeutung für den Einzelnen. Über den kontrollierten Dialog sollen aber auch die wichtigsten Einzelheiten der im Text dargestellten Sachverhalte verstanden werden, sodass diese im 4. Modul ins Berichtsheft eingetragen werden können. Zu Beginn des Trainings umfasst diese Rekonstruktion des Eingangstextes die Module 2 und 3. In späteren Einheiten dienen die auf diese Weise überarbeiteten Stichwortzettel den Schülern als Input-Texte (Konzept) für die in Modul 3 jeweils folgenden Aufgaben und Übungen.

Modul 3

In diesem Modul, das zu einer eingehenden Beschäftigung mit der im Eingangstext enthaltenen Themen und Sachverhalte anregen soll, geht es darum, zum Gesamtverständnis noch fehlende bzw. im Text nicht angesprochene Punkte zu erarbeiten (gleichzeitiges Trainieren des Leseverstehens, des mündlichen Ausdrucks und des Hörverstehens face-to-face). Dies geschieht anfangs im Plenum, später auch in Einzel- oder Partnerarbeit, wobei die dabei zur Sprache kommenden Punkte immer gemeinsam erörtert werden. Als grundlegende Übung zum medialen Sprechen werden die in der Diskussion eines schriftlichen oder mündlichen Textes offen gebliebenen Fragen im Anschluss zunächst stichpunktartig notiert, dann zusammenhängend in einen Telefonanruf an den Ausbildungsberater der IHK eingebettet, vorgetragen. Hierbei wechseln sich einzelne Schüler/-innen ab, die anderen hören zu und

machen sich Notizen, z. B. zu anderen, noch fehlenden Punkten.²⁹⁶ Als eine Variante zur Übung des medialen Schreibens, schreiben die Schüler/-innen im Anschluss die vom Text aufgeworfenen Fragen in eine E-Mail-Mitteilung (Instruktionen 14, 15, 16). In der zweiten Hälfte des Trainingsprogramms wird das 3. Modul im Sinne einer Abwechslung bisweilen ein wenig abgeändert. In Instruktion 11 etwa halten einzelne Schüler/-innen im Anschluss an die Bearbeitung der Texte (hier: Berufsbeschreibung) anhand ihrer dabei erstellten Stichwortzettel einen Kurzvortrag zu den von ihnen bevorzugten Berufen. In der Instruktion 13 „Bewerbung“ wird auf der Basis des zu dieser Textsorte studierten Textes ein eigenes Bewerbungsschreiben mit beigefügtem Lebenslauf verfasst. In den Instruktionen 14 und 15 schließlich werden in Modul 3 aus dem Anhang einer E-Mail entnommene Fragebögen zu persönlichen, berufsbezogenen und sozialen Kompetenzen ausgefüllt und als Anhang einer eigenen E-Mail an den ursprünglichen Sender (Mitarbeiter der Bewerbungsfirma) zurückgeschickt. Auf diese unterschiedlichen Weisen wird in Modul 3 nicht nur ein eingehendes Verständnis des Eingangstextes ermöglicht, sondern die in dieser Trainingsphase zu bewältigenden Aufgaben dienen auch der Vorbereitung zum Eintragen ins Berichtsheft in Modul 4.

Modul 4

Jede Trainingseinheit schließt mit einem Eintrag ins Berichtsheft ab. Dieser Eintrag wird vom Trainer korrigiert und zu Beginn der nächsten Einheit diskutiert.

4.6 Die Durchführung der Trainings

4.6.1 Die Rahmenbedingungen – Allgemeines zu Organisation und Ablauf

Trotz des umfangreichen Programms, der kurzen Zeitspanne und des verhältnismäßig kleinen Teams, das zur Durchführung zur Verfügung stand, verliefen die Trainings gut, obwohl sich eine Störung des Schulalltags nicht gänzlich vermeiden ließ.

Die Schüler waren meistens motiviert und ihr Verhalten gegenüber den Trainern meist höflich. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen machte das Training bis zum Schluss mit. Diese Kontinuität war umso erfreulicher, als die Teilnahme am Training freiwillig war und die Leistungen der Schüler daher nicht in die Deutsch- oder EDV-Noten einfließen würden. Es hat sich gezeigt, dass die Inhalte der Übungen weitestgehend den Interessen und Bedürfnissen der Schüler entsprachen. Auch die Anforderungen entsprachen in der Regel dem Leistungsniveau der Schüler, sodass sie weder über- noch unterfordert waren. Leider konnten durch die Umstrukturierung des Trainings (siehe Kapitel 4.6.2.1 Organisatorische Schwierigkeiten) nicht alle Variationen der Aufgaben und Übungen umgesetzt werden. Daher stellte sich ab der dritten Woche ein Wiederholungseffekt ein, wodurch bei manchen Schülern die Motivation sank.

Die Durchführung des LRS-Trainings, mit der direkt nach den Eingangstests begonnen wurde, erfolgte zwischen Mitte August und Mitte November 2008 und endete mit den Ende des Jahres durchgeführten Abschlusstests. Aus organisatorischen Gründen wurde auch das Training nicht an beiden Schulen gleichzeitig durchgeführt, sondern erfolgte – mit einer kurzen zeitlichen Überlappung in der Mitte – zunächst vom 18.08. bis 23.10.2008 an der Graf-Ludwig-Gesamtschule in Ludweiler und danach vom 15.09. bis 24.11.2008 an der Gesamtschule Bellevue in Saarbrücken.²⁹⁷

Das Training fand in Kleingruppen à fünf bis sechs Schüler anstelle des Deutsch- bzw. EDV-Unterrichts in den EDV- und Klassenräumen statt. In Ludweiler wurden für das Training auch die nahe gelegenen Räumlichkeiten der Nachmittagsbetreuung und des neu eingerichteten Schreibleseentrums zur Verfügung gestellt. Bei den in der Fördermaßnahme eingesetzten Lehrpersonen (Trainer bzw. Tutoren) handelte es sich um vier Projektmitarbeiter der

²⁹⁶ Die ‚Antworten‘ der angerufenen Personen sind indirekt und zeitversetzt. Sie erscheinen als „aufgezeichnete Rückrufe“ der jeweiligen Person, d. h. in der Gestalt der *medialen* Hörtexte, z. B. in Trainingsinstruktionen 5, 7, 9, 12, 15, 17.

²⁹⁷ Die Trainings an beiden Schulen wurden von den Herbstferien (06.10 - 18.10. 2008) unterbrochen.

Sprechwissenschaft/Sprecherziehung, der Erziehungswissenschaft und des Lehrstuhls Deutsch-als-Fremdsprache, die nach Bedarf von weiteren Personen aus der Erziehungswissenschaft und Deutsch-als-Fremdsprache unterstützt wurden. Um sicher zu stellen, dass die Trainings einheitlich und gemäß den oben beschriebenen Grundsätzen ablaufen würden, erhielten die Trainer vor ihrem Einsatz selbst ein spezielles Training, bei dem die Ziele der einzelnen Einheiten und didaktisch-methodischen Prinzipien vermittelt wurden.

4.6.2 Probleme bei der Durchführung der Trainings

Trotz sorgfältiger Planung und Organisation trafen die LRS-Trainings auf eine Reihe von organisatorischen und inhaltlichen Problemen, die einen negativen Einfluss auf verschiedene Aspekte des Trainings ausübten und somit auch die Effektivität der Fördermaßnahme beeinflussten. Manche dieser Probleme traten an beiden Schulen gleichermaßen auf, andere waren auf die eine oder die andere Schule beschränkt.

4.6.2.1 Organisatorische Schwierigkeiten

Nachdem der Stundenplan für das neue Schuljahr Anfang August 2008 bekannt gegeben worden war, zeigte sich, dass an den Projektstunden nicht genügend Doppel-Schulstunden zur Verfügung standen. Das Förderprogramm war ursprünglich für 20 x 60 Minuten konzipiert worden, wobei eine Einheit von 60 Minuten in einer Doppelschulstunde, also innerhalb von 90 Minuten, durchgeführt werden sollte. Das Training musste also umstrukturiert werden, und einige Trainingseinheiten beinhalteten nun nicht mehr vier, sondern nur noch drei Module zu 15 Minuten. Außerdem dauerte die Fördermaßnahme insgesamt länger, was sich gegen Ende negativ auf die Motivation der Schüler auswirkte. In der Graf-Ludwig-Gesamtschule in Ludweiler erwies sich die Auswahl der benötigten Räume als suboptimal. Teilweise waren hier Spiele und Spielgegenstände (Baseballhandschuhe, Bälle, Tischfußball, Dartpfeile etc.), Einrichtungsgegenstände (Wasserkrüge, Becher) und Bücher frei zugänglich. Einige Schüler ließen sich davon ablenken und spielten nicht nur in den Pausen, sondern auch während der Trainingseinheiten damit, was vor allem zu Beginn der Fördermaßnahme häufig zu Störungen und Verzögerungen führte.

Es war vorgesehen, dass die Kleingruppen turnusmäßig an den Computern arbeiten konnten. Die Computerräume waren aber an der Gesamtschule in Ludweiler zu den gegebenen Zeiten nicht immer frei, und die Gruppen mussten auf andere Räume ausweichen. Dadurch konnte das Rotationsprinzip nur teilweise umgesetzt werden, und einige Schüler hatten seltener die Gelegenheit, am Computer zu arbeiten, als andere. An beiden Schulen war es ferner kompliziert, die Texte der Schüler auszudrucken. Computer und Drucker standen in verschiedenen Räumen; es mussten zusätzliche Schlüssel organisiert werden.

Insgesamt liefen die Trainings an der Gesamtschule Bellevue in Saarbrücken reibungsloser und strukturierter als in Ludweiler, nicht zuletzt weil alle teilnehmenden Schüler aus zwei Parallelklassen kamen. Der zeitliche Rahmen der Maßnahme ließ sich klar abstecken und problemlos einhalten, die Trainings verliefen weitgehend reibungslos und um einiges strukturierter als in Ludweiler. Vor Beginn jeder Trainingseinheit überprüfte der Klassenlehrer die Anwesenheit und klärte organisatorische Details. Die Schüler in der Graf-Ludwig-Gesamtschule in Ludweiler dagegen kamen aus verschiedenen Klassen und waren bis auf wenige Ausnahmen nicht im Stande, selbständig und pünktlich zum Training zu erscheinen. Die Trainerinnen mussten sie daher vor Beginn der Trainingsstunden aus unterschiedlichen Räumen abholen, was zu organisatorischen Komplikationen und zeitlichen Verzögerungen führte, zumal nicht immer klar war, wann sich die entsprechenden Schüler in welchen Räumen befanden. Es war auch schwierig, die Anwesenheit zu überprüfen und zu dokumentieren, weil weder ein Klassenbuch noch eine Anwesenheitsliste verfügbar waren, was einige Schüler dazu

verleitete, den Trainings unentschuldigt fern zu bleiben. Für diese Jugendlichen konnte daher keine Kontinuität gewahrt werden.

Ein weiteres Problem, das aber an beiden Schulen bestand, war die Rolle der Trainer gegenüber den Schülern. Immer, wenn das Training oder die Umstände zu ‚schulisch‘ wurden, gab es Aufmerksamkeits- und Disziplinprobleme. Blieben Schüler dem Training fern oder verhielten sie sich undiszipliniert, standen den Trainern, weil sie nicht als Lehrer auftraten, keine Sanktionsmittel zu Verfügung. Der Status der Trainer war den Schülern offensichtlich nicht klar, was sich für beide Seiten als äußerst schwierig erwies. Das Verhältnis zwischen Schülern und Trainern war vor allem zu Beginn der Maßnahme problematisch und konfliktgeladen. Das Hauptproblem war eine fehlende Rollendefinition: Die Schüler sahen die Trainer als Lehrer, den Trainern fehlte aber die nötige Autorität und Sanktionsmöglichkeiten, die sie in der Lehrerrolle benötigt hätten. Sie sollten sich um eine möglichst entspannte Atmosphäre und ein lockeres Verhältnis zu den Jugendlichen bemühen, mussten aber im Interesse des Trainings auch für ein gewisses Maß an Disziplin und Ordnung sorgen. Nach einer gewissen Zeit entspannte sich jedoch das Verhältnis und die Schüler akzeptierten die Trainer in einer Funktion, die zwischen Lehrer und Tutor lag.

Bei Fördermaßnahmen dieser Art hängt der Erfolg des Trainings zu einem nicht geringen Anteil auch von der Unterstützung der am Training nicht unmittelbar beteiligten Lehrer ab, insbesondere der Kollegen, deren Unterrichtsstunden an Tests oder Trainingsstunden grenzen bzw. mit diesen zeitgleich verlaufen und zu einem gewissen Grad daher in Mitleidenschaft gezogen werden. Leider wurden die Direktoren der beiden Projektschulen nicht in gleichem Maße vom Kollegium unterstützt. Einige Lehrer der Gesamtschule in Ludweiler zeigten mangelndes Verständnis und Kooperationsbereitschaft, die sich auf unterschiedliche Art zeigte: Manche Lehrer waren verärgert, z. B. wegen ausgefallener Unterrichtsstunden oder weil ein Teil der Klasse fehlte oder weil Räume durch das Training blockiert waren. Andere leisteten passiven Widerstand, indem sie die Teilnehmer des Förderprogramms nicht oder nicht rechtzeitig aus dem Unterricht entließen, wodurch die Trainings nicht pünktlich beginnen konnten und gestört wurden.

4.6.2.2 Inhaltliche Schwierigkeiten

Zu den oben skizzierten organisatorischen Schwierigkeiten gesellten sich an beiden Schulen auch inhaltliche Probleme. Trotz einer detaillierten Einführung in den ersten zwei Trainingseinheiten und wiederholter Hinweise im Verlauf der Maßnahme erwies sich das Führen der Berichtshefte als schwierig. Nicht allen Schülern wurden Sinn, Zweck und Bedeutung der Berichtsheftführung klar. Dementsprechend wurden die Hefte nicht immer ordentlich geführt, manche wurden von Mitschülern beschädigt oder verschmiert. Als unangenehm und demotivierend empfanden es viele Schüler, dass die Korrekturen ihrer Einträge immer direkt in den Berichtsheften erfolgten. Durch die Rotation der Trainer wurden die Korrekturen oft von unterschiedlichen Trainern vorgenommen, wodurch es keinen einheitlichen Korrekturstil gab und Kommentare und Bemerkungen unterschiedlich ausführlich ausfielen.

Auch die Arbeit am Computer war mit Problemen behaftet, obwohl die Motivation der Schüler dadurch stieg. Viele Schüler/-innen ließen sich davon ablenken, dass sie Internetzugriff hatten, und surfte in sozialen Netzwerken. Dies wirkte sich auch negativ auf die Konzentration und Sorgfalt ihrer Mitschüler aus. Die Arbeit mit dem Word-Korrekturprogramm war ebenfalls nicht optimal, weil es sich an manchen Computern nicht aktivieren ließ und häufig verschiedene Versionen verwendet wurden.

Die dritte inhaltliche Schwierigkeit war mit der Tatsache verbunden, dass das Schreiben im Training einen wichtigen Schwerpunkt bildete. Im Training gab es sehr viele Aufgaben, in denen die Schreibkompetenz trainiert wurde. Dieser Schwerpunkt ging zu Lasten des freien Sprechdenkens (face-to-face). Der Kurzvortrag, der den meisten Schülern Spaß machte, wurde insgesamt nur zweimal geübt. Schließlich litt das Trainieren des medialen Sprechens darunter, dass die Anrufe beim Ausbildungsberater aus organisatorischen Gründen nur simuliert werden konnten.

Das Gelingen einer solchen Maßnahme hängt natürlich wesentlich vom Interesse und der Motivation der beteiligten Schüler ab. Beide waren anfänglich vielversprechend, nicht zuletzt auch deswegen, weil die Jugendlichen im Training eine willkommene Abwechslung zum Schulalltag sahen („Das ist ’mal was anderes!“). Mit der Zeit führte eine Reihe von Faktoren jedoch zu einem Rückgang des allgemeinen Interesses: die z. T. recht schwierigen Rahmenbedingungen der Fördermaßnahme, unter denen Störungen des Schulalltags sich nicht vermeiden ließen, die fehlende Unterstützung mancher Lehrer, und der auf die Umstrukturierung der Trainings zurückzuführende Mangel an Abwechslung bei den Aufgaben und Übungen, von denen einige – insbesondere die Übungen zum medialen Sprechen und das Bearbeiten schriftlicher Texte – zudem nicht beliebt waren. Demotivierend war für viele Schüler schließlich auch, dass die Rückrufe des Ausbildungsberaters nicht immer mit den ursprünglich von ihnen gestellten Fragen in Zusammenhang standen. Hier hätten mehrere Rückruftexte zur Auswahl bereitgestellt werden müssen. Als eine andere Alternative hätten die Rückrufe erst nach den entsprechenden Einheiten aufgenommen werden dürfen, um auf diese Weise die Fragen der Schüler beantworten zu können.

5 Ergebnisse

Von Norbert Gutenberg, Ulrike-Marie Krause, Robin Stark und Kai Wagner²⁹⁸

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Intergruppenvergleichs und die Befunde bezüglich des Lernfortschritts der Schüler im Lesen, Schreiben, Sprechdenken und Hörverstehen vorgestellt. Außerdem werden Effekte des Geschlechts, der Muttersprache und des Migrationshintergrunds sowie der Zusammenhang zwischen den einzelnen Kompetenzen betrachtet.

5.1 Intergruppenvergleich und Entwicklung der einzelnen Kompetenzen

Um die Auswirkung des Trainings auf die Ausbildungsreife der Schüler nachzuweisen, wurde der Vergleich zwischen den Gruppen sowie deren Lernfortschritt anhand eines allgemeinen linearen Modells berechnet. Die Ergebnisse wurden daraufhin anhand von univariaten Varianzanalysen und t-Tests für jede der geförderten Kompetenzen geprüft.

5.1.1 Lesen

Auffällig ist hier zunächst einmal, dass sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe in Bezug auf die Lesekompetenz in ihrer Leistung weit vom theoretischen Maximum entfernt waren (vgl. Tab. 11). Bei der Eingangsmessung vor Trainingsbeginn ließen die Schüler/-innen des Realschulzweigs, die die Kontrollgruppe bildeten, erwartungsgemäß eine signifikant höhere Lesekompetenz erkennen als die Schüler/-innen des Hauptschulzweigs aus der Experimentalgruppe ($F(1, 76) = 13.63, p < .01, \text{partielles } \eta^2 = .16$). Nach dem Training war dieser Unterschied nur noch marginal und konnte inferenzstatistisch nicht mehr nachgewiesen werden ($F(1, 62) = .06, n.s.$). Die Schüler/-innen des Hauptschulzweigs zeigten zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikante und substantielle und damit praktisch relevante Verbesserung ($t(31) = -3.14, p < .01, d = .61$). In der Kontrollgruppe ließ sich vom Vortest zum Nachtest keine Verbesserung erkennen, vielmehr schnitten Schüler der Kontrollgruppe im Nachtest sogar deskriptiv etwas schlechter ab ($t(28) = 1.37, n.s.$).

	<i>M</i> (t1)	<i>SD</i>	<i>M</i> (t2)	<i>SD</i>	<i>p</i>
EG	6.18	2.02	7.64	2.41	< .01
KG	7.98	2.22	7.48	2.61	<i>n.s.</i>
<i>p</i>	< .01		<i>n.s.</i>		

Tab. 11: Lesekompetenz; theoretisches Maximum: 24

5.1.2 Schreiben

Bezüglich des Fehlerquotienten (Fehleranzahl/Wortanzahl) der verfassten Texte war die Kontrollgruppe der Experimentalgruppe zu beiden Messzeitpunkten überlegen ($F(1, 63) = 6.50, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .09; F(1, 57) = 6.40, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .10$, vgl. Tab. 12). Die Schüler/-innen des Hauptschulzweigs verbesserten sich signifikant von t1 nach t2 ($t(26) = 2.85, p < .01, d = .65$), während Schüler des Realschulzweigs keinen Lernfortschritt zeigten ($t(24) = 1.68, n.s.$). Bezüglich der zu t2 im Bewerbungsschreiben erreichten Punktzahl (Anzahl inhaltlich korrekter Informationen) ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($F(1, 61) = .10, n.s.$). Schüler/-innen sowohl der Experimentalgruppe ($M = 6.60, SD$

²⁹⁸Vgl. Gutenberg/Wagner/Stark/Krause, 2013.

= 2.21) als auch der Kontrollgruppe ($M = 6.77$, $SD = 1.90$) erreichten in etwa die Hälfte der maximal zu erreichenden Punktzahl (13 Punkte).

	M (t1)	SD	M (t2)	SD	p
EG	.26	.12	.21	.07	< .01
KG	.19	.10	.16	.06	<i>n.s.</i>
p	< .05		< .05		

Tab. 12: Schreibkompetenz; Fehleranzahl dividiert durch die Wortanzahl

5.1.3 Sprechdenken und Hörverstehen face-to-face

Die Kontrollgruppe war der Experimentalgruppe bezüglich der Punktzahl im Sprechen und Hörverstehen face-to-face zum ersten Messzeitpunkt deskriptiv deutlich und auch statistisch signifikant überlegen ($F(1, 59) = 19.34$, $p < .01$, *partielles* $\eta^2 = .25$, vgl. Tab. 13). Bei der zweiten Messung wurde ein Unterschied nur noch deskriptiv festgestellt, konnte jedoch inferenzstatistisch nicht mehr abgesichert werden ($F(1, 56) = 2.56$, *n.s.*). Die Schüler/-innen der Experimentalgruppe erzielten nach dem Training signifikant bessere Ergebnisse als zum ersten Messzeitpunkt ($t(24) = -3.46$, $p < .01$, $d = .78$). Der Lernfortschritt war substanziell und damit praktisch relevant. Ebenso waren bei den Schüler/-innen der Kontrollgruppe von der ersten zur zweiten Erhebung Verbesserungen zu verzeichnen ($t(22) = -2.30$, $p < .05$, $d = .71$). Auffällig war auch hier die große Distanz der von beiden Gruppen gezeigten Leistungen zum theoretischen Maximum.

	M (t1)	SD	M (t2)	SD	p
EG	5.90	2.62	8.08	3.21	< .01
KG	8.65	2.95	10.15	3.59	< .05
p	< .01		<i>n.s.</i>		

Tab. 13: Sprechdenken und Hörverstehen face-to-face; theoretisches Maximum: 22

5.1.4 Sprechdenken medial

Im Sprechdenken *medial* war zum ersten Messzeitpunkt bezüglich der zu erreichenden Punkte eine leichte Überlegenheit der Schüler aus dem Realschulzweig erkennbar, die jedoch statistisch nicht signifikant war ($F(1, 72) = 1.66$, *n.s.*, vgl. Tab. 14). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich eine signifikante Überlegenheit der Kontrollgruppe ($F(1, 61) = 7.33$, $p < .01$, *partielles* $\eta^2 = .11$). Sowohl in der Experimentalgruppe ($t(29) = -1.88$, *n.s.*) als auch in der Kontrollgruppe ($t(28) = -1.94$, *n.s.*) ergaben sich lediglich deskriptive Verbesserungen vom Vor- zum Nachtest, die statistisch nicht signifikant waren. Beide Gruppen waren auch in diesem Test weit vom theoretischen Maximum entfernt.

	<i>M</i> (t1)	<i>SD</i>	<i>M</i> (t2)	<i>SD</i>	<i>p</i>
EG	4.57	2.26	5.20	2.02	<i>n.s.</i>
KG	5.24	2.10	6.60	2.01	<i>n.s.</i>
<i>p</i>	<i>n.s.</i>		< .05		

Tab. 14: Sprechdenken medial; theoretisches Maximum: 14

Bezüglich des Fehlerquotienten im Sprechdenken medial zeigten sich zu beiden Zeitpunkten keine Unterschiede zwischen den Gruppen ($F(1, 63) = 3,51, n.s.$; $F(1, 32) = .33, n.s.$, vgl. Tab. 15). In der Experimentalgruppe waren die Leistungen zu beiden Messzeitpunkten vergleichbar ($t(13) = .25, n.s.$), während sich die Kontrollgruppe von t1 zu t2 signifikant verschlechterte ($t(13) = -2.95, p < .05, d = .93$).

	<i>M</i> (t1)	<i>SD</i>	<i>M</i> (t2)	<i>SD</i>	<i>p</i>
EG	.18	.09	.17	.14	<i>n.s.</i>
KG	.14	.06	.20	.06	< .05
<i>p</i>	<i>n.s.</i>		<i>n.s.</i>		

Tab. 15: Sprechdenken medial, Fehleranzahl dividiert durch die Wortanzahl

5.1.5 Hörverstehen medial

Im Hörverstehen medial bestätigte sich ein Befund, der sich auch bei den meisten anderen Tests zeigte: Beide Gruppen blieben in ihrer Performanz weit hinter dem theoretischen Maximum zurück. Im Vortest war die Kontrollgruppe leicht überlegen, dieser Unterschied war jedoch nicht statistisch signifikant ($F(1, 71) = 3.28, n.s.$, vgl. Tab. 16). Im Nachtest war der Unterschied zwischen beiden Gruppen noch kleiner und ebenfalls nicht signifikant ($F(1, 68) = .38, n.s.$). Nach dem Training zeigten die Schüler/-innen des Hauptschulzweigs in der Experimentalgruppe eine deutliche Verbesserung im Hörverstehen medial, die statistisch signifikant, substantiell und damit praktisch relevant war ($t(31) = -4.38, p < .01, d = .73$). Zwar erzielten die Schüler/-innen des Realschulzweigs im Nachtest ebenfalls signifikant bessere Ergebnisse als im Vortest, die Verbesserung war hier jedoch deutlich kleiner als bei der Experimentalgruppe ($t(31) = -2.08, p < .05, d = .59$).

	<i>M</i> (t1)	<i>SD</i>	<i>M</i> (t2)	<i>SD</i>	<i>p</i>
EG	3.97	2.47	5.94	1.56	< .01
KG	4.97	2.18	5.86	1.90	< .05
<i>p</i>	<i>n.s.</i>		<i>n.s.</i>		

Tab. 16: Hörverstehen medial; theoretisches Maximum: 11

5.2 Effekte von Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund

Um Auswirkungen von Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund auf die Leistungen in den Tests zur Ausbildungsreife in den Versuchsgruppen bestimmen zu können, wurden mehrfaktorielle Varianzanalysen mit den genannten Variablen als festen Faktoren (zusätzlich zur Gruppenzugehörigkeit) und jeweils den oben dargestellten Indikatoren sprachlicher Kompetenz als abhängigen Variablen gerechnet.

Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Folgenden lediglich die signifikanten Haupt- und Interaktionseffekte der Faktoren Gruppenzugehörigkeit, Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund in Bezug auf die Leistungen der Schüler in den einzelnen Tests berichtet.

Im Sprechdenken medial zeigte sich ein signifikanter Effekt der Gruppenzugehörigkeit zugunsten der Kontrollgruppe ($F(1, 36) = 7.10, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .22$). Zudem trat ein signifikanter Effekt des Geschlechts auf die Leistungen im Hörverstehen medial auf ($F(1, 40) = 5.75, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .17$). Mädchen ($M = 6.50, SD = 2.20$) schnitten hier besser ab als Jungen ($M = 5.67, SD = 1.68$). Darüber hinaus wurde ein Effekt des Migrationshintergrundes auf das Schreiben der Bewerbung zugunsten von Schülern ohne Migrationshintergrund inferenzstatistisch abgesichert ($F(1, 36) = 7.51, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .23$). Schüler ohne Migrationshintergrund erreichten im Durchschnitt $M = 9.35$ ($SD = 3.69$), Schüler mit Migrationshintergrund $M = 6.25$ ($SD = 1.78$) Punkte. Ein ähnlicher Befund zeigte sich auch im Sprechen und Hörverstehen face-to-face ($F(1, 36) = 4.43, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .15$): Schüler ohne Migrationshintergrund ($M = 7.10, SD = 1.71$) erzielten bessere Ergebnisse als Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 5.75, SD = 2.30$). Alle weiteren Effekte der Faktoren Gruppenzugehörigkeit, Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund auf die erhobenen abhängigen Variablen waren nicht signifikant.

Von allen möglichen Interaktionseffekten konnte lediglich die Interaktion von Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht auf die Leistungen im Schreiben (Bewerbungsschreiben) inferenzstatistisch abgesichert werden ($F(1, 40) = 6.93, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .22$). Hier erzielten die Jungen der Experimentalgruppe die besten, die Jungen der Kontrollgruppe die schlechtesten Ergebnisse. Die Mädchen der Kontrollgruppe waren den Mädchen der Experimentalgruppe sowie den Jungen der Kontrollgruppe überlegen (vgl. Abb. 5).

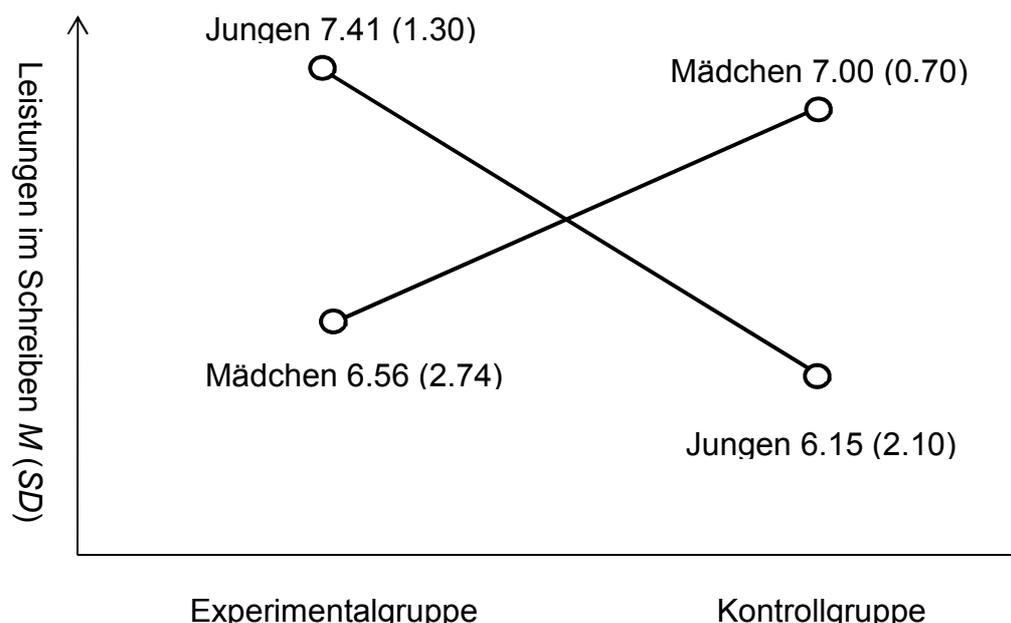


Abb. 5: Interaktion von Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht im Schreiben

5.3 Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Kompetenzen

Um Zusammenhänge zwischen den hier untersuchten sprachlichen Kompetenzen nachzuweisen und so die Annahmen zur didaktischen Konzeption des Trainings empirisch zu untermauern, wurden Korrelationen über die gesamte Stichprobe berechnet. Zum zweiten Messzeitpunkt ergaben sich signifikante mittlere Korrelationen sprachlicher Kompetenzen innerhalb der produktiv-visuellen und produktiv-auditiven Dimensionen (vgl. Tab. 1). Negative Korrelationen sind aufgrund der Erhebung des Fehlerquotienten in positiver Richtung zu interpretieren.

	1	2	3	4	5	6
Lesen (1)	-					
Schreiben Fehlerquotient (2)	.15	-				
Schreiben Anzahl korrekter Informationen (3)	.19	-.25	-			
Sprechen Hörverstehen face-to-face (4)	.18	-.05	.05	-		
Sprechdenken medial Fehlerquotient (5)	.24	.03	.20	.23	-	
Sprechdenken medial Anzahl korrekter Informationen (6)	.05	-.28*	.20	.29*	-.22	-
Hörverstehen medial (7)	.11	-.01	-.05	.11	-.08	.09

Anmerkung: * $p < .05$

Tab. 17: Korrelationen der sprachlichen Kompetenzen

5.4 Diskussion

Durch die Intervention wurden die Leistungen der Experimentalgruppe in den Kompetenzen Lesen, Sprechen und Hörverstehen face-to-face an das Niveau der Realschüler so weit angeglichen, dass im Vortest gemessene signifikante Unterschiede zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr nachgewiesen werden konnten. Dieser Interventionseffekt wird durch die signifikanten Lernfortschritte der trainierten Hauptschüler in diesen wichtigen sprachlichen Kompetenzen und auch im Hörverstehen medial untermauert.

Auch hinsichtlich des Fehlerquotienten im Schreiben entwickelte sich die Experimentalgruppe positiv und machte im Nachtest in Relation zur Wortanzahl signifikant weniger Fehler als im Vortest. Einschränkend ist hier anzumerken, dass es trotz des signifikanten Lernfortschritts der Hauptschüler im Schreiben nicht gelang, deren Leistungen an das Niveau der Realschüler anzugleichen. Hier wurde der Vorsprung, den Schüler aus dem Realschulzweig schon zum ersten Messzeitpunkt erkennen ließen und der sich in Form günstigerer Lernvoraussetzungen und besserer Zeugnisnoten in Deutsch manifestierte, am deutlichsten sichtbar. Die

Überlegenheit der Schüler aus dem Realschulzweig im Schreiben zeigte sich auch bei statistischer Kontrolle der Deutschnote ($F(1, 49) = 6.51, p < .05, \text{partielles } \eta^2 = .12$). Allerdings machte auch die Kontrollgruppe im Schreiben absolut gesehen viele Fehler; die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen waren diesbezüglich nicht substantiell.

Insgesamt sprechen die Lernzuwächse der Experimentalgruppe im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen face-to-face sowie im Hörverstehen medial dafür, dass die sprachliche Ausbildungsreife der Hauptschüler durch das Training in einem praktisch relevanten Ausmaß verbessert werden konnte. Auffällig ist, dass sich im Nachtest „Bewerbungsschreiben“ kein Unterschied zwischen den Gruppen bezüglich der erreichten Punktzahl (Anzahl korrekter Informationen) zeigte. Nach der Intervention verfassten die Hauptschüler qualitativ vergleichbare Bewerbungsschreiben wie die Realschüler. Bezüglich des Bewerbungsschreibens liegen keine Vortest-Daten vor, daher kann keine Aussage über den Lernzuwachs getroffen werden. Da beide Gruppen beim Bewerbungsschreiben im Mittel nur ca. die Hälfte der zu vergebenden Punkte erreichten und die Mehrzahl der verfassten Bewerbungsschreiben beider Gruppen in einer realen Bewerbungssituation sicherlich unzureichend gewesen wäre, ist dieser Befund weniger als Indikator für die Effektivität der Intervention zu werten. Vielmehr ist die Ausbildungsreife beider Gruppen in Frage zu stellen. Auch in den Nachtests zum Lesen, Sprechen und Hörverstehen face-to-face, Sprechen medial und Hörverstehen *medial* blieben die Realschüler weit hinter den theoretisch möglichen Leistungen zurück. Von einer hinreichenden Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, wie sie Grimm, Gutenberg und Götze (2006) als notwendige Bedingungen der Ausbildungsreife am Ende der neunten Klasse fordern, kann demnach auch bei dieser im Vergleich zu den Hauptschülern leistungstärkeren Gruppe keine Rede sein.

Diese Befunde provozieren die kritische Frage, inwieweit die entwickelten Tests adäquate Anforderungen an die getesteten Schüler stellten. Zwar konnte Inhaltsvalidität durch die Expertise der an der Testentwicklung beteiligten interdisziplinären Arbeitsgruppe gesichert werden, es sind jedoch Validierungsstudien notwendig, um die psychometrische Qualität der Instrumente zu sichern und ggf. zu optimieren.

Trotz dieser Einschränkungen gilt es festzuhalten, dass der Lernfortschritt der trainierten Gruppe angesichts der zeitlichen Ökonomie des Trainingsprogramms und der im sprachlichen Bereich in der Regel erforderlichen langfristigen Übung²⁹⁹ eindeutig als Erfolg zu werten ist. Gogolin (2008: 68 ff.) plädiert im Zusammenhang mit dem Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) für eine „durchgängige Sprachbildung“ und längerfristige Förderung sprachlicher Kompetenzen. Dabei wird speziell die Bedeutung regionaler und lokaler Fördernetzwerke gerade am Übergang von der Sekundarstufe in den Beruf für den Erfolg von Fördermaßnahmen hervorgehoben. Solche Fördernetzwerke zeichnen sich durch die strategische Partnerschaft verschiedener Bildungsinstitutionen wie Schulen, Bibliotheken und Förderzentren aus und stellen den notwendigen Rahmen für eine erfolgreiche und überdauernde Förderung dar. Die organisatorische Struktur unseres Projekts, die sich durch die enge Zusammenarbeit der Institutionen Universität, Berufsschulen und Agentur für Arbeit auszeichnete, folgte ähnlichen Überlegungen.

Inwieweit die Effektivität der problemorientierten Intervention durch eine zeitliche Ausdehnung der Übungseinheiten verbessert werden kann, ist in weiteren Studien zu prüfen. Auf das Sprechen medial wirkte sich das Trainingsprogramm nicht aus. Dieser Befund blieb bei Kontrolle von Geschlecht, Muttersprache und Migrationshintergrund stabil. Hier gelang es

²⁹⁹ Vgl. z. B. Apeltauer, 2007; Gogolin/Saalmann, 2007.

demnach nicht, das Leistungsniveau der Hauptschüler dem der Realschüler anzugleichen. Es ist anzunehmen, dass die Anforderungen der Arbeitsmaterialien im Sprechen *medial* für die Hauptschüler zu hoch waren. Zwar stellen Anrufe bei potentiellen Arbeitgebern authentische Übungen in Bezug auf die Bewerbungssituation dar, das dabei zu nutzende sprachliche Register war jedoch von der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen weit entfernt. Um diese Kompetenz aufzubauen, wären verschiedene Übungen mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad erforderlich. Auffällig ist hier, dass sich Realschüler von Vor- zu Nachtest bezüglich des Fehlerquotienten signifikant verschlechterten, während die Experimentalgruppe keine Veränderung zeigte. Dies bedeutet, dass die Realschüler den Hauptschülern zwar auf inhaltlicher Ebene überlegen waren, im Nachtest aber verglichen mit dem Vortest in Relation zur Wortanzahl mehr Fehler produzierten. In Bezug auf die Ausbildungsreife ist hier zu diskutieren, ob potentielle Arbeitgeber in Telefongesprächen mehr Wert auf inhaltliche Aspekte oder grammatische Richtigkeit legen.

Insgesamt waren die Interventionen, die auf die rezeptiven Sprachdimensionen abzielten, erfolgreicher als die Maßnahmen zur Förderung der produktiven Dimensionen. Angesichts der ausgebliebenen Effekte im Sprechen *medial* gilt es, die Übungen zur Sprachproduktion zu optimieren. Vergleicht man innerhalb der Dimensionen sprachlicher Kompetenz auditive mit visuellen Sprachprozessen, zeigt sich ein größerer Erfolg der auditiven Übungen: Hier gelang es sowohl in der produktiven als auch in der rezeptiven Dimension, Leistungen der Hauptschüler an das Realschulniveau anzugleichen. Eine Erklärung hierfür bietet die Gliederung der auditiven Trainingsinhalte in mediale und face-to-face-Inhalte: Hierdurch umfasst die Trainingsmaßnahme mehr auditive als visuelle Übungen. In einer optimierten Intervention sollten daher visuelle Sprachkompetenzen intensiver trainiert werden.

Bei Kontrolle des Geschlechts, der Muttersprache und des Migrationshintergrunds blieben die Befunde weitgehend stabil; nur der signifikante Unterschied zwischen den beiden Gruppen im Schreiben konnte nach der Intervention nicht mehr bestätigt werden. Diese Ergebnisse sprechen für die interne Validität des Trainings und untermauern dessen Effektivität.

Die mehrfaktoriellen Analysen ließen lokale Geschlechtseffekte und Effekte der Muttersprache erkennen. Im Hörverstehen *medial* waren die Mädchen den Jungen überlegen, und Schüler ohne Migrationshintergrund schnitten im Bewerbungsschreiben sowie im Sprechen und Hörverstehen *face-to-face* besser ab als jene mit Migrationshintergrund. Vor dem Hintergrund der diesbezüglichen PISA-Ergebnisse (s. o.) stellt sich die Frage, warum die Lesekompetenz der Mädchen nicht höher war als die der Jungen. Dieser Befund deutet auf ein mögliches inhaltliches Bias der verwendeten Tests hin. Die Tatsache, dass Jungen von dem Schreibtraining mehr profitierten als Mädchen, könnte außerdem auf ein geschlechtsspezifisches Bias des verwendeten Trainingsmaterials hindeuten. Das Ausbleiben weiterer Interaktionseffekte spricht dafür, dass die Mehrzahl der Test und Trainingsmaßnahmen von derartigen Verzerrungen frei waren.

Das bessere Abschneiden von Schülern ohne Migrationshintergrund war zu erwarten. Die Tatsache, dass sich dieser bekannte Befund nicht in allen Tests zeigte, könnte dahingehend interpretiert werden, dass es gelang, Testmaterialien zu entwickeln, die ein höheres Ausmaß an „kultureller Fairness“³⁰⁰ beanspruchen können, als dies bei traditionellen Kompetenz- und Intelligenztestverfahren der Fall ist.

³⁰⁰ Vgl. z. B. Cattell/Cattell, 1963.

Im Gegensatz zu der Mehrzahl der Interventionsprogramme, die auf das Training lediglich einer singulären Kompetenz spezialisiert sind,³⁰¹ zielte unser Programm auf die parallele Förderung verschiedener sprachlicher Kompetenzen ab. Vor dem Hintergrund der Annahme einer vernetzten Struktur sprachlicher Fähigkeiten wurden in den einzelnen Trainingseinheiten Übungen zu verschiedenen sprachlichen Tätigkeiten miteinander verzahnt. Die Schüler sollten so von Synergien zwischen den einzelnen Kompetenzen profitieren. Ähnliche Überlegungen liegen beispielsweise auch einer Studie von Conrad (2008) zugrunde, die Belege für Transferleistungen zwischen der rezeptiv-visuellen und produktiv-auditiven Sprachdimension lieferte. Conrad (2008) untersuchte die Wechselwirkung von Lese- und Buchstabiertrainings; letztere förderten mentale orthografische Repräsentationen der Wörter, die wiederum für das Lesen genutzt werden können. Zahlreiche weitere Studien belegen Transferleistungen zwischen einzelnen sprachlichen Tätigkeiten.³⁰² Ähnliche Transfereffekte könnten eine zusätzliche Erklärung für unsere positiven Befunde darstellen; die gefundenen Korrelationen innerhalb der produktiv-visuellen und produktiv-auditiven Sprachdimensionen stützen zumindest teilweise die Annahme einer vernetzten Struktur sprachlicher Kompetenz. Bei der Interpretation der Korrelationen gilt es jedoch zum einen zu bedenken, dass die Stichprobe recht klein war, was die Chance, signifikante Zusammenhänge nachzuweisen, verringert. Zum anderen traten in der Mehrzahl der Tests Bodeneffekte auf (gute und sehr gute Leistungen zeigten sich nicht), wodurch die Varianz der Kompetenzaspekte eingeschränkt und damit die Höhe möglicher Korrelationen limitiert war.

³⁰¹ Z. B. La Paz/Graham, 2002; Spörer u. a., 2008; Streblov, 2004.

³⁰² Vgl. z. B. Abrams, 1966; Berninger u. a., 2006; Larson, 1983.

6 Beurteilung und Einstufung der Testergebnisse nach Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)

Von Norbert Gutenberg, Julia Linsenmeier und Karin Kröninger

6.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde entwickelt, um die Planung von Sprachlernprogrammen und -zertifikaten zu erleichtern. Er „stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. [...] Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“³⁰³

Die Beschreibungen der Kompetenzniveaus beziehen sich ursprünglich nur auf das Erlernen einer Fremdsprache. Es war nicht vorgesehen, dass damit auch das Sprachniveau von Muttersprachlern bestimmt wird. Dabei bedeutet Muttersprachler zu sein nicht zwingend, immer auch „kommunikativ erfolgreich zu handeln“³⁰⁴ – was die Ergebnisse des LRS-Projekts bestätigt haben: Nicht nur Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch deutsche Muttersprachler hatten zum Teil große Schwierigkeiten, Kommunikationsaufgaben in deutscher Sprache zu bewältigen.

In diesem Kapitel wird zunächst der GER beschrieben und schließlich versucht, die Leistungen der Schüler – auch der Muttersprachler! – in den Tests zum Schreiben und Sprechdenken den Kompetenzstufen zuzuordnen.

6.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Dem GER liegt ein handlungsorientierter Ansatz zugrunde, der es erlaubt, „auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen“³⁰⁵ zu berücksichtigen. Weil Sprachhandlungen immer in einem sozialen Kontext stehen, werden im GER „Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘ betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen“.³⁰⁶

Wie bereits erwähnt, stellt der GER eine Beschreibung von Kompetenzstufen vor, mit denen das Sprachniveau von Lernern ermittelt werden kann. Sprache ist nicht nur innerhalb einer Kultur wichtig, sondern auch im interkulturellen Austausch. Mehrsprachigkeit ist daher in einer pluralistischen Gesellschaft und bei zunehmender Interaktion der Kulturen in allen Lebensbereichen unverzichtbar.³⁰⁷ Durch gemeinsame Standards beim Sprachenlernen können sprachliche Qualifikationen anerkannt werden, der Austausch zwischen Bildungseinrichtungen der Teilnehmerländer erleichtert und allgemein die internationale Kommunikation und

³⁰³ Trim/North/Coste, 2001, S. 14; verfügbar unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm>.

³⁰⁴ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm>.

³⁰⁵ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm>, S. 21.

³⁰⁶ Ebd.

³⁰⁷ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/104.htm>.

Mobilität gefördert werden.³⁰⁸ Um dies zu leisten, muss ein Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen „umfassend, transparent und kohärent sein“.³⁰⁹

Er sollte also „ein möglichst breites Spektrum von Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendung so detailliert wie möglich auf[zu]führen [...] und alle Benutzer in die Lage [zu] versetzen, die Ziele usw. ihrer Arbeit unter Bezug auf diesen Referenzrahmen zu beschreiben. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen sollte zwischen den verschiedenen Dimensionen der Beschreibung sprachlichen Könnens unterscheiden und eine Reihe von Bezugspunkten anbieten (Niveaustufen), mit deren Hilfe man Lernfortschritte kalibrieren kann. Dabei sollten „die Informationen klar und explizit formuliert und für den Benutzer verfügbar und leicht verständlich“ und „die Beschreibung frei von inneren Widersprüchen sein“.³¹⁰

Außerdem sollte er so konzipiert sein, dass er leicht handhabbar ist und an verschiedene Lernkontexte und -situationen angepasst werden kann. Das setzt auch voraus, dass nicht nur einem bestimmten didaktischen, lerntheoretischen oder linguistischen Ansatz Rechnung getragen wird, sondern die verschiedenen Möglichkeiten zum Sprachenlernen berücksichtigt werden. Der Referenzrahmen muss sich also erweitern, modifizieren und weiterentwickeln lassen und für alle Nutzer verständlich sein.³¹¹

Der Referenzrahmen kann für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. In Form einer „Globalskala“³¹² kann er Anhaltspunkte liefern für die Konzeption von Sprachlehr- oder Sprachlernangeboten und zur Beurteilung und Einstufung der Lernenden auf verschiedene Niveaus der Sprachbeherrschung dienen.

Die Referenzskala, die der Einstufung in Kompetenzniveaus dienen soll, muss sich an folgenden vier Kriterien orientieren:

- Sie „sollte kontextfrei sein, um Raum zu lassen für generalisierbare Ergebnisse aus verschiedenen spezifischen Kontexten. [...] Dennoch müssen die Deskriptoren in einem gemeinsamen *Referenzrahmen* kontextrelevant sein, also auf alle nur denkbaren relevanten Kontexte bezogen und in sie übersetzt werden können; sie müssen für die Funktionen geeignet sein, die sie dort übernehmen sollen. Die Beschreibungskategorien dafür, was Lernende in unterschiedlichen Verwendungskontexten tun, müssen folglich immer auch auf andere Gruppen aus der Gesamtpopulation von Verwendern zu beziehen sein.
- Die Beschreibung muss auch auf Theorien der Sprachkompetenz basieren. Dies ist nur schwer zu erreichen, weil die verfügbaren Theorien und Forschungen nicht als Basis für eine solche Beschreibung ausreichen. Dennoch müssen sowohl die Kategorisierung als auch die Beschreibung theoretisch fundiert sein. Hinzu kommt noch, dass die Beschreibung trotz ihres Theoriebezugs benutzerfreundlich bleiben, also auch Praktikern zugänglich sein muss. Sie sollte nämlich alle Benutzer ermutigen, intensiver darüber nachzudenken, was 'Kompetenz' in ihrem Kontext bedeutet. [...]

³⁰⁸ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/104.htm>.

³⁰⁹ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/106.htm>, S. 9.

³¹⁰ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/106.htm>; S. 19.

³¹¹ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/106.htm>.

³¹² <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

- Der Ort auf der Skala, an dem bestimmte Aktivitäten und Kompetenzen in einem gemeinsamen *Referenzrahmen* angesiedelt werden, sollte im Rahmen einer Theorie der Messverfahren objektiv festgesetzt werden. Dies hilft, Fehler bei der Systematisierung zu vermeiden, die dadurch entstehen, dass man wissenschaftlich nicht fundierte Konventionen und 'Daumenregeln' von Autoren oder Praktikern anwendet oder solche aus existierenden Skalen übernimmt.
- Die Anzahl der Niveaus, die man einführt, sollte geeignet sein, in verschiedenen Bereichen Fortschritte zu erfassen. Sie sollte aber in keinem Kontext die Zahl überschreiten, bei der Menschen noch hinreichend konsistente Unterscheidungen treffen können. Dies kann bedeuten, dass man für bestimmte Dimensionen auf einer Skala unterschiedlich große Stufen benutzt bzw. ein zweischichtiges Modell mit breiteren (gemeinsamen, konventionellen) und mit engeren (lokal anwendbaren, didaktischen) Niveaustufen.³¹³

Die Skala mit den drei Hauptkompetenzstufen ‚elementare‘ (A), ‚selbstständige‘ (B) und ‚kompetente‘ (C) Sprachverwendung „kann das gesamte Spektrum der Kompetenzen von Lernenden abdecken, sie kann aber auch nur das Kompetenzspektrum abdecken, das für einen bestimmten Sektor oder eine bestimmte Institution relevant ist.“³¹⁴

Durch ein detaillierteres Raster, das zur Selbsteinschätzung entwickelt wurde, erlaubt der Referenzrahmen Lernern, ihre Kompetenzen kritisch zu betrachten und das eigene Sprachniveau in einer Fremdsprache zu beurteilen.

6.2 Globalskala

Es gibt drei Kompetenzniveaus (A, B, C), die wiederum in je zwei Stufen unterteilt sind, sodass sich insgesamt sechs Kompetenzstufen ergeben:³¹⁵

A: Elementare Sprachbeherrschung		B: Selbstständige Sprachverwendung		C: Kompetente Sprachverwendung	
A 1 Breakthrough	A 2 Waystage	B 1 Threshold	B 2 Vantage	C 1 Proficiency	C 2 Mastery

Tab. 18: Grobskala GER

Stufe A 1: Breakthrough/Anfängerniveau

Auf dieser Stufe kann ein Lerner einfache Sätze und alltägliche Ausdrücke verstehen und verwenden, er kann ‚Small talk machen‘ und versteht Gesprächspartner, wenn sie langsam und deutlich sprechen.³¹⁶

Stufe A 2: Waystage/fortgeschrittenes Anfängerniveau

Auf dieser Stufe kann der Lerner alltägliche Begriffe und Sätze verstehen und verwenden, sich in vertrauten Situationen und über vertraute Themen verständigen und mit einfachen sprachlichen Mitteln über sich und seine Umgebung sprechen.³¹⁷

³¹³ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/301.htm>, S. 32.

³¹⁴ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/309.htm>, S. 49.

³¹⁵ Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/302.htm>.

³¹⁶ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>.

³¹⁷ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>.

Stufe B 1: Threshold/mittleres Niveau

Auf dieser Stufe kann der Lerner die zentralen Punkte in alltäglichen Situationen verstehen, wenn der Gesprächspartner Standardsprache verwendet; er kann sich auf Reisen verständigen. Er kann mit einfachen Vokabeln zusammenhängend über sich selbst und vertraute Themen sprechen, Ansichten, Pläne und Ziele beschreiben und begründen.³¹⁸

Stufe B 2: Vantage/berufsbezogenes Niveau

Auf dieser Stufe kann der Lerner die Aussage komplexer Texte³¹⁹ auch zu abstrakten Themen verstehen, und kennt Fachbegriffe aus seinem Spezialgebiet. Er kann sich ohne große Schwierigkeiten mit Muttersprachlern unterhalten, seine Meinung mitteilen und seinen Standpunkt vertreten.³²⁰

Stufe C 1: Proficiency/hohes Sprachniveau

Auf dieser Stufe kann der Lerner anspruchsvolle Texte und implizite Bedeutungen verstehen. Er „kann sich spontan und fließend ausdrücken, [...] Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen [und] sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden“.³²¹

Stufe C 2: Mastery/fast muttersprachliches Niveau

Auf dieser Stufe kann der Lerner quasi alles verstehen. Er kann verschiedenen schriftlichen oder mündlichen Quellen Informationen entnehmen, sie zusammenfassen und zusammenhängend wiedergeben. Er kann sich außerdem „spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen“.³²²

Die Festlegung der Niveaustufen ist immer subjektiv, und je nach Institution werden die Stufen enger oder weiter gefasst. Der GER ist also nicht als starre Beschreibung, sondern als „flexibles Verzweigungsmodell“³²³ zu betrachten. In diesem Sinne kann die Niveaustufe A1 zwar als „niedrigste identifizierbare Stufe einer unabhängigen Sprachkompetenz“³²⁴ gelten, dennoch können sich Lerner, auch schon bevor sie diese Stufe erreichen, in spezifischen Situationen erfolgreich verständigen. Das trifft vor allem auf isolierte Aufgaben und Situationen zu, in denen das Gesagte mit Gesten unterstützt werden kann (z. B. beim Einkaufen im Urlaub).³²⁵

„Der Vorteil eines Verzweigungsansatzes besteht darin, dass ein gemeinsames System von Referenzniveaus und/oder Deskriptoren in lokal benötigte Niveaus unterteilt werden kann; die ‚Schnitte‘ erfolgen dann an verschiedenen Punkten, je nachdem, wie die verschiedenen Benutzer ihre lokalen Bedürfnisse definieren, und sie haben dennoch einen klaren Bezug zum gemeinsamen System. Die Nummerierung erlaubt weitere Unterteilungen, ohne dass der Bezug zum übergeordneten Ziel verloren geht. Mit einem solchen flexiblen Verzweigungssystem können Institutionen diejenigen ‚Zweige‘, die für sie wichtig sind, bis zu einem angemessenen

³¹⁸ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>.

³¹⁹ GER geht von einem weitreichenden Textbegriff, der auch mündliche Texte umfasst, aus.

³²⁰ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>.

³²¹ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>; S. 35.

³²² <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>, S. 35.

³²³ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/305.htm>.

³²⁴ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/305.htm>.

³²⁵ Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/305.htm>.

Grad an Differenziertheit verfeinern und ihnen dabei doch stets einen Ort im *Gemeinsamen Referenzrahmen* zuweisen.³²⁶

Beispiel für stärkere Ausdifferenzierung:³²⁷

A: Elementare Sprachverwendung			B: Selbständige Sprachverwendung				C: Kompetente Sprachverwendung				
A1	A2			B1		B2			C1		C2
A1	A2		A2+	B1		B2		B2+	C1		C2
	A2.1	A2.2		B1.1	B1.2	B2.1	B2.2		C1.1	C1.2	
1	2	3		4	5	6	7		8	9	10

Tab. 19: Differenzierung der Globalskala

Bei der Bewertung der LRS-Tests nach den Kriterien des GER werden aber nur die Niveaustufen A1 bis C2 zu Grunde gelegt.

6.3 Skalen zu den Formen des Sprachgebrauchs

Zusätzlich zur Globalskala finden sich diverse Beispielskalen, anhand derer verschiedene Formen des Sprachgebrauchs bewertet werden können. Zu allen Bereichen der Sprachverwendung gibt es allgemeine Skalen und Sub-Skalen, die jedoch nicht alle empirisch kalibriert sind.³²⁸

Innerhalb der kommunikativen Aktivitäten und Strategien wird unterschieden in Produktion (Sprechen, Schreiben) und Rezeption (auditiv, visuell und audiovisuell). Beim Sprechen und Schreiben wird nicht nur auf *Sprachproduktion*, sondern auch auf *-interaktion* Bezug genommen.³²⁹ Im LRS-Projekt wurden Sprachproduktion und -interaktion als Sprechdenken zusammengefasst. U. E. ist es nicht sinnvoll, beim Schreiben in Produktion und Interaktion zu unterscheiden, weil sich auch Schreiben immer an einen Adressaten wendet.

Im Folgenden werden die allgemeinen Skalen zum Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben vorgestellt.

³²⁶ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/305.htm>.

³²⁷ Tabelle: vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/305.htm>.

³²⁸ vgl. Trim u. a., 2001, S. 62 ff.

³²⁹ vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040101.htm>.

6.3.1 Sprechen

Zum mündlichen Sprachgebrauch existieren neben einer allgemeinen Skala diverse Subskalen. Dazu gehören z. B. Argumentieren, über Erfahrungen berichten und vor Publikum sprechen.³³⁰

Hier soll nur die allgemeine mündliche Produktion genau wiedergegeben werden:

	Mündliche Produktion allgemein³³¹
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden. Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
B2	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus ihren/seinen Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinanderreihbar werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Tab. 20: Referenzskala – Mündliche Produktion allgemein

Hinzukommen Raster zu Planung, Ausführung (Kompensation) und Kontrolle/Reparatur.³³²

Außerdem werden qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs beschrieben: Die Niveaustufen A1 bis C2 werden hier noch einmal gesondert für Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz definiert.³³³

³³⁰ vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040101.htm>.

³³¹ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040101.htm>.

³³² Vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040103.htm>.

³³³ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

	Mündliche Interaktion allgemein³³⁴
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeithemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw. Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. 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 und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen. Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.

³³⁴ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040301.htm>

	Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.
--	--

Tab. 21: Referenzskala – Mündliche Interaktion allgemein

Die allgemeine Interaktion wird ergänzt durch Skalen zu folgenden Bereichen:

„Mündliche Interaktion allgemein, Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen, Konversation, Informelle Diskussion (unter Freunden), Formelle Diskussion und Besprechungen, Zielorientierte Kooperation, Transaktionen: Dienstleistungsgespräche, Informationsaustausch, Interviewgespräche.“³³⁵

Bei den Interaktionsstrategien werden darüber hinaus Sprecherwechsel, Kooperation und das Bitten um Klärung auf den Niveaustufen beschrieben.³³⁶

6.3.2 Hörverstehen

	Hörverstehen allgemein ³³⁷
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.

³³⁵ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040301.htm>.

³³⁶ vgl. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040305.htm>.

³³⁷ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040201.htm>.

A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Tab. 22: Referenzskala – Hörverstehen

Die Sub-Skalen zum Hörverstehen beschreiben darüber hinaus das Verstehen von Gesprächen zwischen Muttersprachlern, von Durch- und Ansagen, von Radiosendungen/Tonaufnahmen und als Publikum/Zuschauer.

6.3.3 Leseverstehen

	Leseverstehen allgemein³³⁸
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Tab. 23: Referenzskala – Leseverstehen allgemein

Die Sub-Skalen beschreiben folgende Aspekte: „Korrespondenz lesen und verstehen, zur Orientierung lesen, Information und Argumentation verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen“.³³⁹

³³⁸ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040202.htm>.

³³⁹ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040202.htm>.

6.3.4 Schreiben

Auch die Skalen zum Schreiben sind nicht empirisch kalibriert, sollen hier aber dennoch genannt werden. Neben der schriftlichen Produktion allgemein gibt es Sub-Skalen für kreatives Schreiben und das Schreiben von Berichten/Aufsätzen.

	Schriftliche Produktion allgemein³⁴⁰
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Tab. 24: Referenzskala – Schriftliche Produktion allgemein

	Schriftliche Interaktion allgemein³⁴¹
C2	wie C1
C1	Kann sich klar und präzise ausdrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten beziehen.
B2	Kann Neuigkeiten und Standpunkte effektiv schriftlich ausdrücken und sich auf solche von anderen beziehen.
B1	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen. Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was er/sie für wichtig hält.
A2	Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen machen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht.
A1	Kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben.

Tab. 25: Referenzskala – Schriftliche Interaktion allgemein

Hinzu kommen Skalen für Korrespondenz und Formulare/Mitteilungen/Notizen.

³⁴⁰ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040102.htm>.

³⁴¹ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040304.htm>.

6.4 Anwendung des Europäischen Referenzrahmens auf die LRS-Tests

Weil nicht nur Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch Schüler mit Muttersprache Deutsch große Probleme hatten, die Kommunikationsaufgaben im Projekt zu bewältigen, wird hier versucht, die LRS-Tests zum Sprechdenken, Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben der Experimentalgruppen den allgemeinen Referenzniveaus des GER zuzuweisen. Dabei wurde bewusst darauf verzichtet, das Material nach Herkunft der Teilnehmer zu sortieren. Alle Daten wurden codiert verwendet und bei den mündlichen Beiträgen wurde die transkribierte Fassung verwendet, damit ein Akzent der Teilnehmer die Auswertung nicht beeinflussen konnte. Falls die Teilnehmer ihren Namen genannt hatten, wurde er nicht transkribiert.

Ausgewertet wurden jeweils die Eingangs- und Abschlusstests. Lediglich beim Schreibtest wurde auf den Eingangstests verzichtet. Das hat den Hintergrund, dass hier die letzte Klassenarbeit im Fach Deutsch verwendet wurde. Alle anderen Tests – auch der Abschlusstest zum Schreiben – waren an beiden Schulen identisch. Die Beispiele, die exemplarisch aufgeführt und diskutiert werden, stammen alle aus dem Abschlusstest. Es wird – sofern möglich – jeweils ein Beitrag pro Kompetenzstufe oder das beste und schlechteste Ergebnis vorgestellt.

Das Vorhaben, nicht nur Deutsch-Lernende, sondern auch Muttersprachler nach dem GER zu bewerten, stieß auf Kritik, und insbesondere Kollegen aus Deutsch als Fremdsprache waren eher skeptisch. Unserer Ansicht nach gibt es jedoch keinen Grund, diesen Versuch nicht zu unternehmen. Auch wenn man Muttersprachlern unterstellen möchte, dass sie in der Lage sind, die deutsche Sprache kompetent zu verstehen und zu verwenden, haben die Erfahrungen im Projekt gezeigt, dass das nicht zwingend der Fall sein muss. Gerade der Zielgruppe von LRS fehlen vor allem im Sprechen und Schreiben grundlegende Kompetenzen, und die Anwendung des GER auf ihre Beiträge hat genau das bestätigt.

Die folgenden Zuordnungen können keinesfalls als absolute Aussage über das Sprachniveau der einzelnen Schüler gesehen werden. Berücksichtigt man jedoch die Ergebnisse der Testauswertung, insbesondere die Fehlerquotienten (Fehler pro Wort) bei den Sprechdenk- und Schreibaufgaben, wird deutlich, dass die hier vorgenommene Niveauzuschreibung als Einschätzung durchaus konsistent und haltbar ist.

6.4.1 Sprechdenken: Mündliche Produktion und Interaktion

Bei beiden Aufgaben zum Sprechdenken (medial und face-to-face) wurden mündliche Produktion und Interaktion bewertet. Bei der kombinierten Aufgabe zum Sprechdenken und Hörverstehen wurde die Vollständigkeit der Angaben nicht berücksichtigt, weil dies unter das Hörverstehen fällt. Es ging also lediglich darum, in welchem Maß sich die Teilnehmer ausdrücken konnten, und in welchem Maß eine Interaktion gelungen ist.

Die Ergebnisse der beiden Tests zum Sprechdenken (medial und face-to-face) werden nicht getrennt aufgeführt, weil es keine nennenswerten Unterschiede in den Kompetenzzuschreibungen gab.

Ludweiler

	Mündliche Produktion allgemein		Mündliche Interaktion allgemein	
	ET	AT	ET	AT
AEV03	B1	B1	A2	B1
ASV02	A1	A2	A1	A2
EAP03	A1	A2	A1	A1
EMV05	k.A.	B1	k.A.	B1
FBV07	A1	B1	A1	B1
FCV11	A1	A2	A1	A2
GPV10	A1	A2	A1	A1
HBS06	A1	A2	A1	A2
HEV06	A1	A2	A1	A1
HMV08	k.A.	A2	k.A.	A1
HNP07	A1	A1	A1	A1
HSS06	A1	k.A.	A1	k.A.
JAV11	k.A.	A1	k.A.	A2
JCN10	k.A.	A1	k.A.	A1
JGV02	A2	A2	A2	A2
JSV11	A1	A1	A1	A1
KNV11	-	A1	-	A1
MBV11	A1	A1	A1	A2
PSV09	A2	B1	A1	A2
RSS05	k.A.	A1	k.A.	A1
SHV 12	-	-	-	-
TMD04	A1	A1	A1	A1
UKV10	A1	A1	A1	A1
UMV04	A2	A1	A2	A1

Tab. 26: Zuordnung GER, Ludweiler: Mündliche Produktion und Interaktion allgemein

Bellevue

	Mündliche Produktion allgemein		Mündliche Interaktion allgemein	
	ET	AT	ET	AT
AAP06	A1	B1	A1	A1
AGS02	A1	A2	A1	A1
AHS09	A1	A2	A1	A1
ASS06	A1	A2	A1	A2
EAS03	k.A.	A2	k.A.	A1
HES06	A1	B1	A1	A2
IDS10	A1	A2	A1	A1
KUS10	A1	A1	A1	A2
PMS02	A1	A2	A1	A2
RAS02	A1	A1	A1	A1
RCH11	A1	-	A1	-
RMS09	A1	B1	A1	A2
SAS04	A1	B1	A1	A2
SAS07	A1	A2	A1	A2
WPS01	k.A.	B1	k.A.	A2

Tab. 27: Zuordnung GER, Bellevue: Mündliche Produktion und Interaktion allgemein

Die Auswertung hat ergeben, dass an beiden Schulen die höchste Niveaustufe B1 ist, wobei die meisten Teilnehmer darunter anzusiedeln sind:

Mdl. Produktion	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	elementare Sprachverwendung		selbstständige Sprachverwendung		kompetente Sprachverw.	
Kurzbeschreibung	einfache, isolierte Wendungen	einfache Beschreibungen in listenhafter Abfolge	relativ flüssige Sprachverwendung	klare, detaillierte Beschreibung zu Interessensgebiet	klare, detaillierte Beschreibung zu komplexen Themen	klares, strukturiertes Sprechen
Σ	ET: 26 AT: 12	ET: 3 AT: 15	ET: 1 AT: 9	/	/	/
k.A.	ET: 7 AT: 1					
keine Daten	ET: 2 AT: 2					

Tab. 28: Zuordnung GER, Übersicht Mündliche Produktion

Mdl. Interaktion	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	elementare Sprachverwendung		selbstständige Sprachverwendung		kompetente Sprachverw.	
Kurzbeschreibung	einfache Verständigung möglich	kurze Gespräche in Routine-situationen	breites Mittel einfacher sprachlicher Mittel	flüssiger, korrekter Sprachgebrauch	großer Wortschatz, spontane Äußerungen möglich	keine Einschränkungen in der Interaktion
Σ	ET: 27 AT: 17	ET: 3 AT: 15	ET: / AT: 3	/	/	/
k.A.	ET: 7 AT: 1					
keine Daten	ET: 2 AT: 2					

Tab. 29: Zuordnung GER, Übersicht Mündliche Interaktion

Es war davon auszugehen, dass alle Teilnehmer – insbesondere die Muttersprachler – über ausreichend sprachliche Mittel verfügten, um (alltägliche) Kommunikationsaufgaben dieser Schwierigkeitsstufe bewältigen zu können. Trotzdem waren sie nicht in der Lage, sich so klar, strukturiert und flüssig auszudrücken, dass es gerechtfertigt gewesen wäre, von „kompetenter Sprachverwendung“ (Niveau C1 und C2) zu sprechen. Im Gegenteil erreichten auf beiden Schulen ca. 76 % der Teilnehmer in mündlicher Produktion und ca. 92 % in mündlicher Interaktion nur maximal Niveaustufe A2 (elementare Sprachverwendung).

Die nachfolgenden Beispiele sollen einen Eindruck von den Leistungen der Teilnehmer vermitteln. Sie demonstrieren auch die Schwierigkeiten, die sich hinsichtlich einer konsistenten Auswertung ergeben haben: Weil die Beiträge häufig sehr kurz waren, war eine Zuordnung entsprechend der Niveaustufen des GER sehr schwierig.

Dennoch wird deutlich, dass man bei den aufgeführten Beispielen kaum von ‚kompetenter Sprachverwendung‘ sprechen kann:

Beispiel 1:

AEV03 (B1-B1)

äh ja hallo XX mein name äh ich hätt ne frage
und zwar ich hab vor vier wochen
ne bewerbung
zu ihnen geschickt
wollte fragen wies jetzt aussieht äh
mit einer lehrstelle ob
sie do schon was
genaues wissen
sie können mich äh erreichen unter der
telefonnummer x x x x x
xxx xxx
tschüss

Abb. 6: Sprechdenken medial, Beispiel 1

Dieser Beitrag war einer der besten beim medialen Sprechen. Der Beitrag ist einigermaßen logisch aufgebaut und enthält die in dieser Kommunikationssituation relevanten Elemente (Grußformeln, Name, Grund des Anrufs, Telefonnummer). Es gelingt dem Teilnehmer, mit einfachem Vokabular sein Anliegen einigermaßen flüssig zu äußern.

Die häufigen Sprechpausen (hier markiert durch Zeilenumbruch) an Stellen, die keinen Sinnschritt darstellen, lassen aber darauf schließen, dass der Teilnehmer in der Kommunikationssituation sprachlich nicht sicher genug ist, um sich klar und flüssig auszudrücken.

Beispiel 2:

ASS06 (A2-A2)

ich wollt fragen ob
sie über meine bewerbung entschieden haben und ob ich eine einladung
zum bewerbungsgespräch bekomme

Abb. 7: Sprechdenken medial, Beispiel 2

Obwohl in diesem Beispiel wesentliche Elemente fehlen, die für das Lösen der Aufgabenstellung nötig gewesen wären, kann der Beitrag in mündlicher Produktion und Interaktion Niveau A2 zugeordnet werden. Der Teilnehmer äußert seinen Beitrag relativ flüssig und ohne Füllwörter („ähm“ etc.), und es gelingt ihm, mit einfachen Wendungen sein Anliegen zu formulieren. Möglicherweise hätte der Teilnehmer auf Nachfragen reagieren können, was in der Auswertung aber nicht berücksichtigt werden konnte.

Beispiel 3:

RAS 02 (A1-A1)

äh
ja
hallo ich
w
äh
soll ich de name sahn ich wäß jo nit
jo
gut

ich hatte mal um einen mich um einen ausbildungsplatz beworben
 habe da aber noch nichts von ihnen gehört
 äh deshalb wollte ich nachfragen ob sie schon über mein äh
 über entschieden haben über mein ausbildung
 ob ich bei ihnen
 äh
 eingestellt werde oder so

Abb. 8: Sprechdenken medial, Beispiel 3

In diesem Beitrag äußert sich der Teilnehmer sehr stockend. Er kann zwar den Grund seines Anrufs formulieren, verwendet aber einfachstes Vokabular, und wiederholt im Wesentlichen die Instruktion. Er muss sich oft verbessern und neu ansetzen und auch der Kommunikationssituation wird hier nicht Rechnung getragen: Grußformeln und Telefonnummer fehlen, es ist nicht klar, wie lange die Bewerbung zurückliegt (*mal*). Die Wendung *oder so* am Ende lässt darauf schließen, dass dem Teilnehmer sprachliche Mittel fehlen, konkret die Informationen zu erfragen, die er bekommen möchte.

Die Mutmaßung, die schlechten Ergebnisse könnten evtl. mit der Test- oder ungewohnten Redesituation zusammenhängen, ist unzutreffend. In beiden Aufgaben zum Sprechdenken war kein besonderer Wortschatz gefragt, und sie waren mit Vokabular zu bewältigen, über das ein Schüler der 9. Klasse verfügen und das er ohne Schwierigkeiten verwenden können muss. Bei der Aufgabe zum medialen Sprechen hatten die Schüler sogar Vorbereitungszeit. Sie hatten also die Möglichkeit, flüssig und strukturiert zu sprechen.

6.4.2 Schriftliche Produktion und Interaktion

Im Schreibtest mussten die Teilnehmer ein Bewerbungsschreiben (handschriftlich) und eine Gegenstandsbeschreibung (am Computer) verfassen. Auch hier erreichten die Teilnehmer maximal Niveau B1.

Ludweiler

	Schriftliche Produktion allgemein	Schriftliche Interaktion allgemein
AEV03	B1	B1
ASV02	A2	B1
EAP03	A2	B1
EMV05	A2	B1
FBV07	B1	B1
FCV11	A2	B1
GPV10	A2	B1
HBS06	B1	B1
HEV06	B1	B1
HMV08	A2	B1
HNP 07	-	-
HSS 06	-	-
JCN10	A1	A2
JAV11	A2	B1
JGV02	A1	B1
JSV11	-	-
KNV11	A2	A2
MBV11	A2	B1
PSV09	A2	A2

RSS 05	-	-
SHV 12	-	-
TMD04	A2	B1
UKV10	A2	A2
UMV04	A2	B1

Tab. 30: Zuordnung GER, Ludweiler: Schriftliche Produktion und Interaktion

Bellevue

	Schriftliche Produktion allgemein	Schriftliche Interaktion allgemein
AAP06	A2	B1
AGS02	A2	B1
AHS09	A2	B1
ASS06	A2	B1
EAS03	A1	B1
HES06	A1	B1
IBS06	-	-
IDS10	A2	A2
KUS10	A2	A2
PMS02	A2	B1
RAS02	A2	B1
RCH11	B1	B1
RMS09	B1	B1
SAS 04	-	-
SAS07	A2	B1
WPS01	B1	B1

Tab. 31: Zuordnung GER, Bellevue: Schriftliche Produktion und Interaktion

Beim Schreiben haben die Schüler etwas besser abgeschnitten. Zwar erreichen bei der schriftlichen Produktion wieder 80 % der Teilnehmer maximal Niveau A2, wobei davon nur ca. 11 % Niveau A1 zugeordnet wurden. Bei der schriftlichen Interaktion haben 77 % der Teilnehmer Niveau B1 erreicht:

Schriftl. Produktion	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	elementare Sprachverwendung		selbstständige Sprachverwendung		kompetente Sprachverw.	
Kurzbeschreibung	einfache, isolierte Wendungen / Sätze	benutzt Konnektoren wie 'und', 'oder', 'weil'	einfache Texte zu vertrautem Thema; lineare Abfolge	klare, detaillierte Texte zu Themen aus Interessensgebiet	Strukturierte Texte zu komplexem Thema	angemessener, effektiver Stil; logische Textstruktur
Σ	AT: 4	AT: 22	AT: 7	/	/	/
k.A.	/					
keine Daten	7					

Tab. 32: Zuordnung GER, Übersicht Schriftliche Produktion

Schriftl. Interaktion	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	elementare Sprachverwendung		selbstständige Sprachverwendung		kompetente Sprachverw.	
Kurzbeschreibung	schriftlich Informationen erfragen/weitergeben	einfache, formelhafte Notizen	Information zu wichtigen Themen; Probleme klären, Fragen stellen	Standpunkte effektiv ausdrücken und Bezug auf Andere nehmen	klarer, präziser Ausdruck; flexibler, effektiver Adressatenbezug	
Σ	/	6	27	/	/	
k.A.	/					
keine Daten						

Tab. 33: Zuordnung GER, Übersicht Schriftliche Interaktion

Bewerbungsschreiben

Beispiel 1:

WPS 01 (B1 – B1)

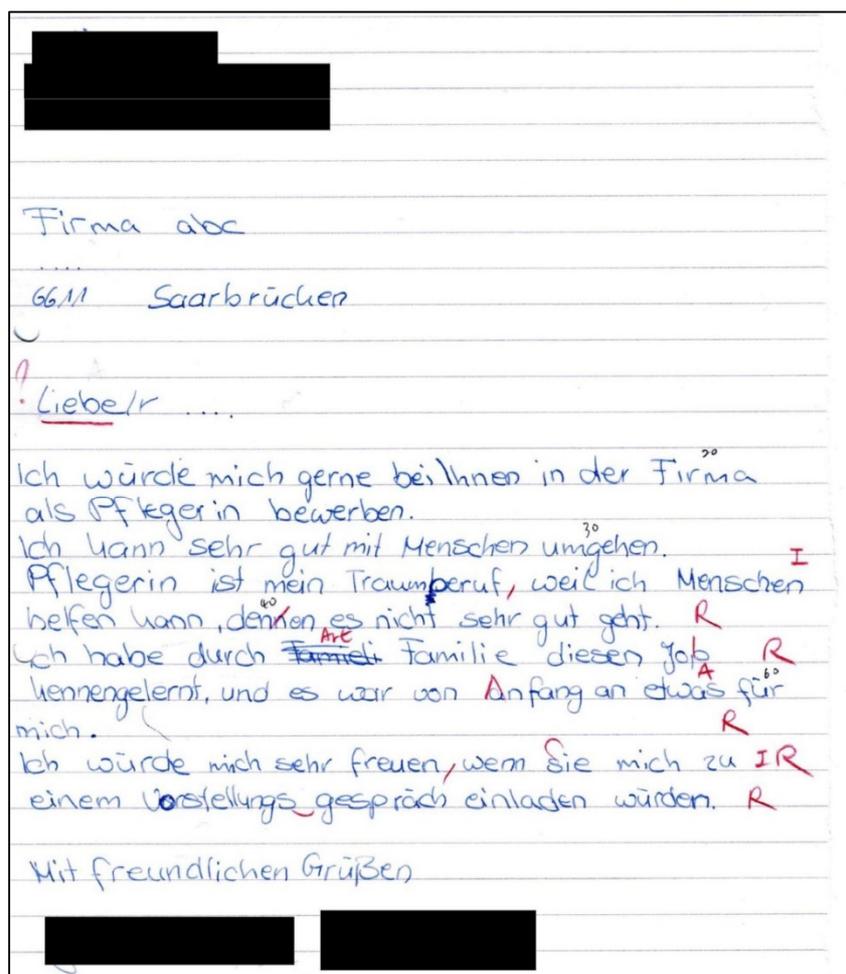


Abb. 9: Bewerbungsschreiben, Beispiel 1

Dem Teilnehmer gelingt es hier, mit einfachem Vokabular einen Text zu produzieren, der einen einigermaßen linearen Aufbau vorweist und die wichtigsten Punkte enthält, die in der Aufgabenstellung gefordert waren. Textmustertypische Elemente sind enthalten, wenn die Anrede auch salopp ist. Der Text ist allerdings sprachlich und stilistisch nicht ausgefeilt genug, um ihn einer höheren Niveaustufe als B1 zuordnen zu können.

Beispiel 2:

KNV 11 (A2 – A2)

The image shows a handwritten application letter on lined paper. The text is written in German and includes the following content:

~~_____~~
An die Firma ^{Fitnessstudio-Tanca} ~~_____~~
Rathaus 35 Rötterstraße
66333 Völklingen
sehr geehrtes ^{Herr Tanca} ~~Damen~~ ~~und~~ ~~Herrn~~.

Bewerbung um Fitnesstrainer.

Hiermit möchte ich mich bei euch als Fitnesstrainers bewerben.
Dieser Beruf habe ich gewählt, weil ich es sehr schön
finden würde, Mein Ziel ist es ein Profiklassische Fitnesstrainer
werden.

Ich freue mich sehr von Ihnen zu hören.

Fotos
Lebenslauf
Zeugniskopie

Abb. 10: Bewerbungsschreiben, Beispiel 2

Der Teilnehmer zeigt, dass er in der Lage ist, mit einfachsten Wendungen sein Anliegen auszudrücken. Der Aufbau ist – obwohl der Text sehr kurz ist – logisch. Trotzdem wirkt er eher formelhaft.

Der Text ist einfach geschrieben, und die Formulierungen sind eher umgangssprachlich, dafür ist die Beschreibung sehr detailliert und ein logischer Aufbau erkennbar. Obwohl man hier eindeutig von selbstständiger Sprachverwendung sprechen kann, wäre aufgrund der Einfachheit des Textes und der vielen Fehler eine höhere Niveaustufe als B1 dennoch nicht gerechtfertigt.

Beispiel 2:

EAP 03 (A2 – A2)

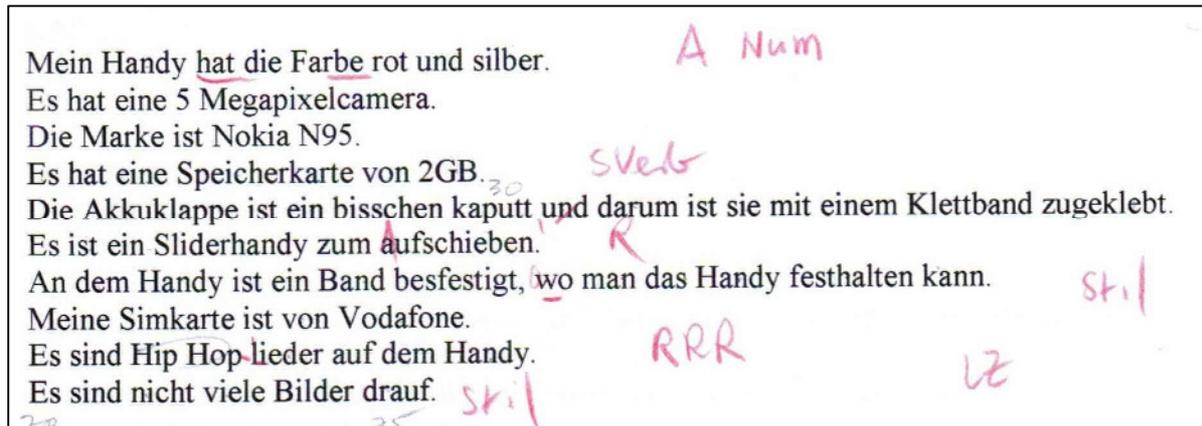


Abb. 14: Handybeschreibung, Beispiel 2

Die Beschreibung ist zwar relativ präzise, Sprache und Satzbau aber sehr einfach, weswegen schriftliche Produktion und Interaktion mit A2 zu bewerten sind.

Beispiel 3:

HES 06 (A1 – A1)

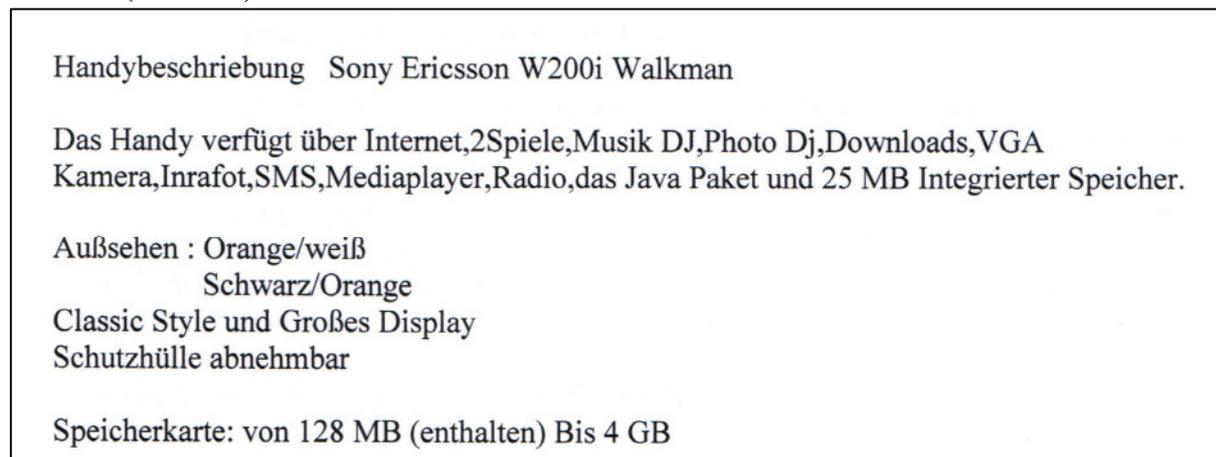


Abb. 15: Handybeschreibung, Beispiel 3

In dieser Beschreibung werden die Informationen wie in einem Datenblatt aufgelistet, und es gibt nur einen vollständigen Satz. Der Teilnehmer macht Rechtschreib- und Grammatikfehler und in der Aufzählung fehlen die Spalten nach den Kommata.

6.4.3 Hörverstehen und Leseverstehen

Hör- und Leseverstehen wurden getestet, indem die Teilnehmer Informationen, die sie mündlich (medial und face-to-face) bzw. schriftlich bekamen, auch mündlich bzw. schriftlich wiedergeben mussten.

Ludweiler

	Hörverstehen medial		Hörverstehen face-to-face		Leseverstehen	
	ET	AT	ET	AT	ET	AT
AEV03	k.A.	A2	A1	B1	A2	A2
ASV02	A2	B1	A1	A2	A2	A2
EAP03	B1	A2	k.A.	A2	A2	A2
EMV05	A1	B1	k.A.	B1	A2	A2
FBV07	B1	B2	A2	B1	A2	B1
FCV11	k.A.	B1	k.A.	A1	A2	A1
GPV10	k.A.	C1	-	A2	A2	-
HBS06	B1	B2	A1	A2	A1	B1
HEV06	B1	B2	A1	A2	A2	B1
HMV08	A1	A1	A1	B1	A1	A1
HNP07	A1	A2	k.A.	A1	A2	A2
HSS06	A1	B1	A1	A2	A2	A1
JAV11	B1	A1	A1	A2	A2	A2
JCN10	A2	B1	A2	B1	A2	A1
JGV02	B1	B1	A1	B1	A2	A2
JSV 11	-	-	-	-	-	-
KNV11	A1	A2	k.A.	A1	A2	B1
MBV11	A1	B2	A1	A1	A2	A2
PSV09	B2	A2	A2	A2	B1	A1
RSS05	k.A.	A2	A1	A2	A2	A2
SHV12	A1	B2	k.A.	A2	A2	A2
TMD04	A2	B1	A1	A1	A2	A2
UKV10	B1	B2	A1	A1	A2	A2
UMV04	A1	B1	A1	B1	A2	B1

Tab. 34: Zuordnung GER, Ludweiler: Hörverstehen medial, face-to-face und Leseverstehen

Bellevue

	Hörverstehen medial		Hörverstehen face-to-face		Leseverstehen	
	ET	AT	ET	AT	ET	AT
AAP06	A2	B2	A1	A2	A2	A2
AGS02	B2	B2	A2	B1	A2	B1
AHS04	A1	A2	A1	A1	A1	A1
ASS06	B1	B1	k.A.	A1	A2	A2
EAS03	A1	B1	A1	A1	A1	-
HES06	B1	B2	A1	B1	B1	B1
IBS 06	-	-	-	-	-	-
IDS10	B1	B2	A2	A1	A2	A2
KUS10	B2	B2	-	A2	A2	B1
PMS02	B1	A2	A1	A2	A1	A2
RAS02	A2	B2	-	k.A.	A2	A2
RCH11	B1	B1	-	A1	A2	A2
RMS09	B1	B1	-	A2	A2	-
SAS04	A1	B1	A1	-	A1	A2
SAS07	B1	B1	A2	-	A1	A1
WPS01	A2	B1	-	A2	A1	A1

Tab. 35: Zuordnung GER, Bellevue: Hörverstehen medial, face-to-face und Leseverstehen

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Aufgaben zum Hörverstehen, fällt auf, dass die Teilnehmer beim medialen Hörverstehen deutlich besser abgeschnitten haben. Ca. 74 % der Teilnehmer konnte immerhin eine wenigstens elementare Sprachverwendung zugeschrieben werden, beim Hörverstehen face-to-face waren es nur 25 %.

Auch beim Leseverstehen haben nur 21 % das Niveau selbstständiger Sprachverwendung erreicht.

Eine Übereinstimmung in den Ergebnissen der beiden Hörverstehensaufgaben findet sich nur in acht Fällen (EAP03, EMV05, JCN10, JGV02, PSV09, RSS05, UMV04, PMS02), alle anderen weichen um mindestens eine Niveaustufe voneinander ab. Besonders deutlich ist der Unterschied bei den Teilnehmern mit den Codes MBV11, UKV10 und IDS10, die im medialen Test Niveaustufe B2 zugeordnet werden konnten, face-to-face aber nur A1 erreicht haben (Beiträge in der Gegenüberstellung s.u.).

Hörverstehen		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		elementare Sprachverwendung		selbstständige Sprachverwendung		kompetente Sprachverw.	
Kurzbeschreibung		braucht Pausen, um Sinn zu erfassen; versteht, wenn langsam und sorgfältig artikuliert wird	versteht grundlegende Informationen, wenn langsam und sorgfältig artikuliert wird	versteht einfache Informationen zu alltägl. Themen und kurze Erzählungen, wenn klar artikuliert wird	versteht Hauptaussagen komplexer Redebeiträge (auch in Medien), kann längeren Redebeiträgen folgen	versteht längere Redebeiträge über nicht vertraute Themen; verfügt über breites Spektrum idiomatischer Wendungen	hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen
Σ	medial	ET: 11 AT: 2	ET: 6 AT: 8	ET: 14 AT: 15	ET: 3 AT: 12	ET: / AT: 1	/
	face-to-face	ET: 19 AT: 11	ET: 6 AT: 15	ET: / AT: 9	/	/	/
k.A.		ET: 4 (medial), 7 (face-to-face) AT: 4 (face-to-face)					
keine Daten		ET: 2 (medial), 8 (face-to-face) AT: 2 (medial), 4 (face-to-face)					

Tab. 36: Zuordnung GER, Übersicht Hörverstehen

Leseverstehen		A1	A2	B1	B2	C1	C2
		elementare Sprachverwendung		selbstständige Sprachverwendung		kompetente Sprachverw.	
Kurzbeschreibung		Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen u. verstehen; ggf.	kann kurze, einfache Texte mit frequentem Wortschatz zu vertrauten konkreten	kann unkomplizierte Sachtexte mit persönlicher Relevanz mit befriedigendem Verständnis lesen	verfügt über einen großen Lesewortschatz; kann Nachschlagewerke nutzen	kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen; muss schwierige Passagen	kann alle Arten geschriebener Texte verstehen, kritisch interpretieren und

	mehrfaches Lesen nötig	Themen verstehen			ggf. mehrfach lesen	implizite Bedeutungen erfassen
Σ	ET: 8 AT: 8	ET: 28 AT: 19	ET: 2 AT: 8	/	/	/
k.A.	AT: 3					
keine Daten	ET: 2 AT: 5					

Tab. 37: Zuordnung GER, Übersicht Leseverstehen

Mediales Hörverstehen

Beim medialen Hörverstehen konnten maximal elf Punkte erreicht werden. Der Durchschnittswert lag an beiden Schulen aber nur bei 3,97 P im Eingangstest (min. 0 Punkt, max. 8 Punkte) bzw. 5,94 P (min. 1 Punkte, max. 9 Punkte) im Abschlusstest.

Musterantwort:

1 4 6
kommender Dienstag, 10 – 18 Uhr: Ausbildungsmesse im Foyer der Arbeitsagentur
35 Firmen aus SB und Umgebung, die freie Ausbildungsplätze haben, stellen sich vor

Abb. 16: Mediales Hörverstehen – Musterantwort

Beispiel 1:

JAV 11 (1 Punkt)
4

Abb. 17: Mediales Hörverstehen – Beispiel 1

Diese Leistung war die schlechteste im Abschlusstest. Der Teilnehmer konnte nur einen Punkt im Telefonmenü korrekt anwählen.

Beispiel 2:

GPV 10 (9 Punkte)
1 4 6
Dienstag forye ausbildungsmesse 35 unternehmen aus sb und umgebungAlle 35 unternehmen stellen ausbildungsberufe von 10 bis 18

Abb. 18: Mediales Hörverstehen – Beispiel 2

Der Teilnehmer konnte fast alle Informationen wiedergeben und die auf ihn zutreffenden Optionen im Telefonmenü anwählen.

Orthographie und Grammatik wurden beim Hörverstehen nicht bewertet.

Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face

Beim Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face bekamen die Teilnehmer einen Text abschnittsweise vorgelesen, den sie sinngemäß wiedergeben sollten. Dabei erreichten sie von 22 möglichen durchschnittlich nur 6 Punkte im Eingangstest bzw. 8 Punkte (Abschlusstest).³⁴² Insgesamt sind die Teilnehmer im Hörverstehen zwischen Niveaustufe A1 und B1 anzusiedeln.

Musterlösung:

Als Azubi braucht man einige Versicherungen: Kranken-, Pflege-, Renten-, Arbeitslosen- und Unfallversicherung.

³⁴² vgl. Wagner/Stark/Krause/Gutenberg 2012.

Die Krankenkasse kann man frei wählen. Die Mindestleistungen sind bei allen gesetzlichen Kassen gleich. Man sollte sich informieren, welche die günstigste ist.

Die Rentenversicherung übernimmt die Kosten, wenn man durch Krankheit oder einen Unfall nicht mehr arbeiten kann. Die Pflegeversicherung übernimmt die Kosten, wenn man z. B. durch einen Unfall zum Pflegefall wird.

Wenn man nach der Ausbildung nicht übernommen wird und keinen Job findet, ist man durch die Arbeitslosenversicherung abgesichert. Die Unfallversicherung tritt bei Gesundheitsschäden auf der Arbeit oder auf dem Arbeitsweg ein, aber nicht bei Unfällen in der Freizeit.

Die Unfallversicherung bezahlt der Arbeitgeber ganz, Kranken-, Pflege-, Renten- und Arbeitslosenversicherung zur Hälfte. Verdient ein Auszubildender weniger als 325 €/Monat, übernimmt der Arbeitgeber alle Versicherungsbeiträge.

Abb. 19: Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face – Musterantwort

Beispiel 1:

AHS04 (A1)

also ich brauch eine arbeitsversicherung ich brauch eine unfallsversicherung und ähm eine
krankenversicherung

äh jo

ei ich soll mich versichern

un

ähm

was ähm

die unterschiedlichen kranken

kassen

sind

un jo

wenn ich einen unfall gebaut habe dann

bezahlt mir das die pflegeversicherung aber wenn

die ge

ähm

aber wenn der unfall zu

hoch war

dann bezahlt mas die ähm

die

ähm die

unfallsversicherung glaub ich

ehrlich gesagt gar nix

gar nix

Abb. 20: Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face – Beispiel 1

Der Teilnehmer konnte zwar einige Informationen aus dem Text wiedergeben, der Beitrag ist aber insgesamt sehr lückenhaft. Auch einige Begriffe gibt der Teilnehmer falsch wieder (*Arbeitsversicherung* und *Unfallversicherung*).

Beispiel 2:

PSV09 (A2)

ähm

dass

äh nit

dass nur wenige versicherung gibt eine krankenversicherung eine pflegeversicherung eine
rentenversicherung

jo

die annere weiß ich nit

bei krankenkassen kann man sich

äh frei also kann man sich frei entscheiden

was

wo man hin möchte bei welche

und ähm

dass man sich dann halt am schluss dazu entscheiden kann zu welcher man me die s alle
gleich

dass die krankenversiche äh die pflegeversicherung

das ähm

übernimmt wenn ma n unfall hat oder so

aber wemm oder

wawa wemma nimmer arbeiten kann

dann übernimmt das die rentenversicherung genauso wie wemman wegen

krankheit nicht arbeiten kann

mank man kann sich nit sicher sein bei ner ausbildung ob man übernommen wird oder ob

ma wo

anders ne stelle bekommt

deswegen gibts die arbeitslosenversicherung

dann gibts noch die

unfallversicherung

wemman halt n unfall hat oder so und dann nimmer arbeiten kann

jo

die unfallversicherung gez äh bezahlt der

arbeitgeber

die anderen die muss man die hälfte selber bezahlen außer wenn ma weniger als

dreihunertfünunzwanzisch euro

im monat verdient dann muss der arbeitgeber alles bezahlen

Abb. 21: Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face – Beispiel 2

Dieser Teilnehmer konnte die grundlegenden Informationen wiedergeben.

Leseverstehen

Im Test sollten die Teilnehmer einem Text Informationen entnehmen. Auch hier waren die Angaben häufig unvollständig oder fehlten ganz. Von 24 möglichen erreichten sie durchschnittlich nur 6,26 (Eingangstest) bzw. 7,67 Punkte (Abschlusstest). Die niedrigste erreichte Punktzahl lag bei 3 (Eingangstest) bzw. 2 Punkten (Abschlusstest), die höchste bei 11,5 (Eingangstest) bzw. 12,5 Punkten (Abschlusstest).³⁴³ Beim Leseverstehen erreichen die Teilnehmer nur Niveaustufe A2.

Musterlösung:

Aufgabe 1	Fragen zum Text „Arbeitszeit-Regelung“:
1.	Welchen Knopf müssen Sie drücken, wenn Sie gehen? Taste GEHEN
2.	Wieso verteilt der Chef die “Arbeitszeit-Regelung” an alle Mitarbeiter? Es gilt die Gleitzeitregelung und jeder Mitarbeiter muss wissen, wann er anwesend sein muss und wie die Stechuhr funktioniert.
3.	Sie möchten am Mittwochmittag mit einer Kollegin in die Stadt gehen. Sie werden deshalb von 12.00 bis 14.00 Uhr nicht im Unternehmen sein. Was müssen Sie tun, um nicht gegen die Bestimmungen der Firma zu verstoßen? Man muss sich stundenweise Urlaub nehmen.

Tab. 38: Leseverstehen, Musterlösung Aufgabe 1

Aufgabe 2	Fragen zum Text „Merkblatt“:
1.	Mit wem muss ein Auszubildender am Ende des Ausbildungsabschnitts seine vollständigen Ausbildungsnachweise besprechen? Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist: <input checked="" type="checkbox"/> Fachausbilder/-in <input checked="" type="checkbox"/> Ausbilder/-in nach dem BBiG <input type="checkbox"/> Ausbildungsverantwortliche/-r
2.	Wem muss ein Auszubildender Ausbildungsnachweise zur Mitte des Abschnitts überlassen? Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist. <input checked="" type="checkbox"/> Fachausbilder/-in <input type="checkbox"/> Ausbilder/-in nach dem BBiG <input type="checkbox"/> Ausbildungsverantwortliche/-r
3.	Wie lange dauert ein Ausbildungsabschnitt normalerweise? in der Regel 4 – 6 Wochen
4.	Wie finden Sie das Merkblatt? Wissen Sie jetzt, was Sie zu tun haben? Was fanden Sie an dem Merkblatt gut? Was fanden Sie schlecht? ...
5.	Ein Freund von Ihnen hat gerade seine Ausbildung begonnen. Nach seinem einwöchigen Einführungspraktikum muss er seinen ersten Bericht schreiben. Er ist sich nicht ganz sicher, ob er alles richtig gemacht hat. Deshalb bittet er Sie um Hilfe. Er öffnet die Datei und lässt Sie den Text lesen, den er am Computer geschrieben hat (siehe Seite 9). Bitte prüfen Sie seinen Bericht. Was hat er alles falsch gemacht?
gut: Blocksatz aktiviert; Angebote und Erfahrungen beschrieben schlecht: Arial 14 statt 12	

Tab. 39: Leseverstehen, Musterlösung Aufgabe 2

³⁴³ Vgl. Wagner/Stark/Krause/Gutenberg, 2012.

Aufgabe 3	Ausbildungsberufe		
	<p>Ein Bekannter von Ihnen (19 Jahre) möchte dieses Jahr eine Ausbildung beginnen, er weiß aber noch nicht, welche. Für ihn steht nur fest, dass er seine Ausbildung im Saarland absolvieren möchte. Er bittet Sie, ihm eine aktuelle Tabelle aus dem Internet herunterzuladen, aus der hervorgeht, welche Ausbildungsberufe es gibt, wie lange die verschiedenen Ausbildungen dauern und wie viel man im Monat verdient. Sie rufen eine Suchmaschine im Internet auf und geben die folgenden Schlüsselwörter ein: „Ausbildungsberufe, Dauer, €“.</p>		
Ausbildungsberuf	Automobilkaufmann	Dachdecker	Metallbauer
Geld im ersten Ausbildungsmonat (€)	485 €	539 €	544,53 €

Tab. 40: Leseverstehen, Musterlösung Aufgabe 3

Beispiel 1: JCN 10 (A1; 3 Punkte)

Aufgabe 1 Fragen zum Text „Arbeitszeit-Regelung“:	
1.	<p>Welchen Knopf müssen Sie drücken, wenn Sie gehen?</p> <p><i>Wenn man geht drückt man die Taste „gehen“.</i></p>
2.	<p>Wieso verteilt der Chef die 'Arbeitszeit-Regelung' an alle Mitarbeiter?</p> <p><i>Damit die Firma nicht aus dem Saufen läuft. Die Mitarbeiter haben eine Stechkarte für die Kontrolle.</i></p>
3.	<p>Sie möchten am Mittwoch mittags mit einer Kollegin in die Stadt gehen. Sie werden deshalb von 12.00 bis 14.00 Uhr nicht im Unternehmen sein. Was müssen Sie tun, um nicht gegen die Bestimmungen der Firma zu verstoßen?</p> <p><i>Man kann sich 1 Tag Urlaub nehmen, oder nur ein paar Stunden oder man schaut, dass man nicht an Meines Ort mit der Stechkarte.</i></p>

Abb. 22: Leseverstehen, Aufgabe 1 – Beispiel 1

Aufgabe 2		Fragen zum Text „Merkblatt“:	
1.	Mit wem muss ein Auszubildender am Ende des Ausbildungsabschnitts seine vollständigen Ausbildungsnachweise besprechen? Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist:	<input checked="" type="checkbox"/>	Fachausbilder/in
		<input type="checkbox"/>	Ausbilder/in nach dem BBiG
		<input type="checkbox"/>	Ausbildungsverantwortliche/r
2.	Wem muss ein Auszubildender Ausbildungsnachweise zur Mitte des Abschnitts überlassen? Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist.	<input checked="" type="checkbox"/>	Fachausbilder/in
		<input type="checkbox"/>	Ausbilder/in nach dem BBiG
		<input type="checkbox"/>	Ausbildungsverantwortliche/r
3.	Wie lange dauert ein Ausbildungsabschnitt normalerweise?	4-6 Wochen	
4.	Wie finden Sie das Merkblatt? Wissen Sie jetzt, was Sie zu tun haben? Was fanden Sie an dem Merkblatt gut? Was fanden Sie schlecht?	Sehr gut die 3 Fragen unten waren hilfreich.	
		Bitte prüfen Sie seinen Bericht. Was hat er alles falsch gemacht?	
		Vor 1 bis 5 September ist Arbeit Man muss einen 4-6 Wochen Bericht schreiben Arbeit 10 wäre richtig gewesen er hat es mit Arbeit 14 geschrieben das ist nicht richtig	

Abb. 23: Leseverstehen, Aufgabe 2 – Beispiel 1

Aufgabe 3	Ergebnisse aus dem Internet:		
Ausbildungsberuf	Automobilkaufmann	Dachdecker	Metallbauer
Geld im ersten Ausbildungsmonat (€)	400	480	500

Abb. 24: Leseverstehen, Aufgabe 3 – Beispiel 1

6.5 Diskussion

Wie die Einstufung anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) gezeigt hat, waren die Teilnehmer des LRS-Projektes größtenteils in den unteren Kompetenzstufen (A1 und A2) anzusiedeln. Das bedeutet, dass die Lernziele für die einzelnen Aufgaben des Trainings sich an den Stufen B1 und B2 der jeweiligen Kompetenzen Schreiben (schriftliche Produktion und Interaktion), Leseverstehen, Sprechdenken (mündliche Produktion und Interaktion) und Hörverstehen orientierten. Die Schüler/-innen sollten also nach Abschluss des Trainings z. B. im Bereich Leseverstehen in der Lage sein, „unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit

befriedigendem Verständnis [zu] lesen“ (B1) und „sehr selbstständig [zu] lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken an[zu]passen und geeignete Nachschlagewerke selektiv [zu] benutzen, über einen großen Lesewortschatz [zu verfügen], aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen [zu haben]“ (B2).

Auch im Bereich Schreibkompetenz, Hörverstehen und Sprechdenken sollten die Schüler/-innen nach einem erfolgreichen Training höher (B1 oder B2) eingestuft werden können.

Der GER kann also auch für eine schnelle Einstufung von sprachlichen Kompetenzen und die Festlegung von Lernzielen bei Trainings verwendet werden, wie die folgenden Implementationsansätze zeigen.

7 Implementationsansätze

7.1 Konzept eines Trainings der sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören für lernschwache Auszubildende und Schulabgänger/-innen ohne Ausbildungsreife mit Migrationshintergrund

Von Norbert Gutenberg und Julia Linsenmeier

Die Erfahrungen aus LRS wurden nun in Folgeprojekten umgesetzt und weiterentwickelt. Es handelte sich wieder um interdisziplinäre Projekte unter der Leitung von Prof. Dr. Norbert Gutenberg (Sprechwissenschaft und Sprecherziehung) und Prof. Dr. Robin Stark (Erziehungswissenschaft). Von August 2010 bis Juli 2011 bestand eine Kooperation zwischen LRS und dem Zentrum für Bildung und Beruf Saar gGmbH (ZBB) in Saarbrücken. Diese Kooperation machte eine Implementations-Studie möglich, in der das LRS-Trainingskonzept im Rahmen der Projekte ‚MiA‘ (Migranten in Ausbildung) und ‚PaduA‘ (Partizipation durch Ausbildung) weiterentwickelt und mit den teilnehmenden Jugendlichen durchgeführt wurde. In beiden Maßnahmen, die vom Jobcenter finanziert wurden, das auch die Teilnehmer zugewiesen hatte, ging es um die Qualifizierung und Förderung von Jugendlichen, insbesondere von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Training sollten ihre sprachlichen Schlüsselkompetenzen gefördert werden. Kompetenzen, Lernziele und Inhalte orientierten sich an den Anforderungen, die während einer Ausbildung an Jugendliche gestellt werden.

Damit das Training erfolgreich sein konnte, mussten die Teilnehmer bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Für welche Jugendlichen das Training in Frage kam, wurde zu Beginn der Maßnahme mit dem Eingangstest aus dem LRS-Projekt ermittelt. Jugendliche, deren Sprachkenntnisse nicht ausreichten, um von dem Förderprogramm zu profitieren, sollten zunächst reinen Sprach- und Deutschunterricht bekommen.

Im Laufe der Kooperation wurde das Konzept modifiziert. Anfangs wurde mit allen ca. 50 Teilnehmern von ‚MiA‘ ein Training durchgeführt, das dem LRS-Training gleichkam. Parallel dazu wurden neue Übungen konzipiert, die direkt ausprobiert werden konnten. Der Vorteil war, dass die Zielgruppe bekannt war, und die Erfahrungen mit ihr direkt in der Konzeption berücksichtigt werden konnte.

Anfang des Jahres 2011 wurde das Projekt ‚PaduA‘ am ZBB gestartet, durch das die Jugendlichen in eine Verbundausbildung vermittelt werden sollten. Im Rahmen dieses Projekts, an dem nur ca. zehn Jugendliche teilnahmen, wurde ein Vorbereitungstraining entwickelt und erprobt, das die bisherige Vorgehensweise abgelöste. Zwar ging es nach wie vor um die Förderung sprachlicher Schlüsselkompetenzen, in erster Linie sollten die Jugendlichen aber durch 'learning by doing' auf die Ausbildung vorbereitet werden.

Konkret bedeutete das, dass sie anhand authentischer Aufgabenstellungen, Übungen und Materialien lernen sollten, wie sie eine Lehrstelle finden.

7.1.1 Die Maßnahmen 'MiA' und 'PaduA'

MiA – Migranten in Ausbildung

Bei ‚MiA‘ handelte es sich um ein „kombiniertes Beschäftigungs- und Qualifizierungsprojekt für Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen der Schaffung von Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung [...] mit der Möglichkeit eines externen Praktikums“³⁴⁴ und dem übergeordneten Ziel, die Teilnehmer in eine betriebliche Ausbildung zu vermitteln. Die wöchentliche Beschäftigungszeit betrug 30 Stunden.³⁴⁵

³⁴⁴ <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-mia.shtml>.

³⁴⁵ Vgl. <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-mia.shtml>.

In ‚MiA‘ sollten Voraussetzungen zur beruflichen Orientierung geschaffen und die personalen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer verbessert werden. Ihre sprachlichen Kompetenzen sollten gefördert, (schulische) Bildungsdefizite aufgearbeitet werden und beruflich-fachliche Kompetenzen praxisnah und handlungsorientiert vermittelt werden. Dazu gehörten neben der Förderung der Schlüsselqualifikationen auch ein Bewerbungstraining und ein individuelles Vermittlungscoaching. Außerdem sollten Integrationshemmnisse abgebaut und die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen unterstützt werden.³⁴⁶

Im Hinblick auf die sprachlichen Schlüsselkompetenzen war das Ziel, den Teilnehmern „berufsbezogene Deutschkenntnisse [zu vermitteln], die für eine Ausbildungs- und Arbeitsaufnahme erforderlich sind“,³⁴⁷ sie mit ausbildungs- und berufsrelevanten Textsorten „und berufsbezogenen Sprachhandlungswissen z. B. Beschreibung von Prozessen und Handlungsabläufen, Erklärung von Sachverhalten)“³⁴⁸ vertraut zu machen.

Außerdem sollte die Zweisprachigkeit gefördert werden, indem das Erlernen von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache mit dem Erhalt und der Förderung der Muttersprache verknüpft wurde. „Eine so erlangte Zweisprachigkeit erhöht letztlich die Integrationschancen der Jugendlichen.“³⁴⁹

PaduA – Partizipation durch Ausbildung

Die Zielgruppe von ‚PaduA‘ waren „Jugendliche und junge Erwachsene im Regionalverband Saarbrücken am Übergang von der Schule in die Ausbildung mit erhöhtem Förderbedarf, vorrangig Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, die durch die ARGE Saarbrücken zugewiesen werden. Für sie wurden in Betrieben mit Inhaberinnen und Inhabern mit Migrationshintergrund (Migrationsbetriebe) zusätzliche Verbundausbildungsplätze akquiriert. Die Verbundausbildung erleichterte es den Migrationsbetrieben, Ausbildungsverhältnisse einzugehen, und trug dazu bei, die Ausbildungsbereitschaft zu erhöhen.“³⁵⁰

Voraussetzung für eine Teilnahme an PaduA war ein Niveau in den sprachlichen Schlüsselkompetenzen, das mindestens Niveau B1 (selbstständige Sprachbeherrschung) des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen³⁵¹ entspricht. Für Teilnehmer, die dieses Kriterium nicht erfüllten, eignete sich das Vorbereitungstraining nicht – sie mussten zuerst durch entsprechende Förderung (z. B. Sprachkurse) auf dieses Niveau gebracht werden.

Im Folgenden werden das Konzept mit seinen didaktisch-methodischen Ansätzen und der Trainingsverlauf beschrieben.

7.1.2 Didaktische und methodische Ansätze

Das Training verstand sich nicht nur als Ausbildungsvorbereitungstraining, sondern darüber hinaus als Ausbildungsplatz*beschaffungstraining*. Kompetenzen, Lernziele, Inhalte und Übungen orientierten sich am Konzept der Ausbildungsreife, also an den Anforderungen, die während einer Ausbildung an Jugendliche gestellt werden. Die Teilnehmer sollten den Trainingsverlauf aktiv mitgestalten, indem sie sich weitestgehend selbst um einen Ausbildungsplatz bemühen.

Didaktisch und methodisch knüpfte das Konzept des Ausbildungsplatzbeschaffungstrainings an das Training und die Erfahrungen aus dem LRS-Projekt an. Praxisnahe, authentische Lernsituationen und maximale Effektivität des Trainings waren die Hauptkriterien, die auch hier

³⁴⁶ Vgl. <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-mia.shtml>.

³⁴⁷ <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-mia.shtml>.

³⁴⁸ <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-mia.shtml>.

³⁴⁹ <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-mia.shtml>.

³⁵⁰ <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-padua.shtml>.

³⁵¹ Beschreibung der Referenzniveaus des Europäischen Referenzrahmens vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

zugrunde lagen. Während jedoch beim LRS-Projekt noch nicht im Vordergrund stand, dass sie Teilnehmer am Ende des Trainings ausbildungsreif sind, sollten sie dieses Ziel im Verlauf dieses Trainings jedoch erreichen. Wie im Forschungsprojekt ‚LRS‘ stand ein ‚unschulisches‘ Lernen im Vordergrund, durch das die Teilnehmer nicht nur Basiswissen und -kompetenzen erwerben sollten, sondern auch Handlungskompetenz und selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten. Die Teilnehmer sollten den Verlauf der Maßnahme aktiv mitgestalten und mitorganisieren. Sie bekamen Informationen nicht vorgelegt, sondern mussten selbst recherchieren und waren – auch wenn sie im Training unterstützt wurden – im Wesentlichen für ihren Lernprozess und den Erfolg ihrer Ausbildungsplatzsuche selbst verantwortlich.

Das Training folgte also vier Hauptprinzipien: Selbstorganisation des Lernprozesses (Selbstorganisiertes Lernen (SOL), s.u.), fallbasiertes Lernen (Problembasiertes Lernen (PBL), s.u.), Lernerorientierung und Authentizität.

Die Teilnehmer wurden im Training angeleitet, verschiedene Informationsquellen zu nutzen, sich selbstständig Informationen zu beschaffen und sie zu organisieren. Dazu gehörte auch, Inhalte schriftlich zusammenzufassen; ein Schwerpunkt des Trainings lag deshalb auf der Textproduktion. Außerdem sollten mündlicher Ausdruck und Kommunikation in ausbildungs- und berufsrelevanten Gesprächssituationen geübt werden. Auch Grammatik, Orthographie und Wortschatz der Teilnehmer sollten verbessert werden, aber nicht in Form eines klassischen Deutschunterrichts. Inhalte und Regeln in diesen Bereichen wurden daher bedarfsorientiert vermittelt, also thematisiert, wenn aktuell Probleme deutlich wurden, und nicht nach einem curricularen Lehrplan. Fehler wurden in Form eines Coachings verbessert und besprochen.

Die Zielgruppe, an die sich das Curriculum richtet, sind Jugendliche im Alter ab 15 Jahren, die nicht ausbildungsreif sind und teilweise keinen Schulabschluss haben. Ihr Leistungsprofil in den sprachlichen Schlüsselkompetenzen muss jedoch mindestens Niveau B1 (selbstständige Sprachbeherrschung) des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen³⁵² entsprechen.

Bei der Konzeption des Trainings stand im Vordergrund, einen authentischen Bezug zur Berufsausbildung herzustellen. Die Teilnehmer sollten durch entsprechende Inhalte und Übungen auf verschiedene Situationen und Anforderungen des Ausbildungs- und Berufsalltags und auf das Lernen in der Berufsschule vorbereitet werden. Sie hatten starke Defizite in den sprachlichen Schlüsselkompetenzen. Zum Training gehörten also in erster Linie, schriftliche und mündliche Kommunikation – also Lesen, Schreiben, Sprechdenken und Hörverstehen.

Materialien im Sinne von Übungsmaterial sollten nicht eingesetzt werden, damit vermieden werden konnte, dass das Training zu schulisch wurde. Sollte Infomaterial verwendet werden, musste es sich um Originaltexte handeln, die die Teilnehmer auch selbst finden können – z. B. im Internet, allgemein zugängliche Broschüren und Literatur. Das Material konnte zwar wenn nötig gekürzt, auf keinen Fall aber vereinfacht werden, um das Prinzip der Authentizität aufrecht zu erhalten. Verständnisprobleme wurden im Training geklärt; dabei war wichtig, dass den Teilnehmern eine selbstständige Arbeitsweise vermittelt wurde, die sie im Laufe des Trainings befähigte, Erläuterungen, Erklärungen und weiterführende Informationen weitestgehend selbst zu finden. Das bedeutet, dass das Training auf keinen Fall wie (schulischer) Unterricht durchgeführt werden durfte, sondern in Form eines Coachings stattfinden musste. Die Trainer hatten dabei die Funktion von ‚Lernbegleitern‘ und unterstützten die Teilnehmer. Fehler wurden nicht sanktioniert (z. B. in Form von schlechten Noten), sondern verbessert und besprochen, damit die Teilnehmer an ihnen lernten; diese positive Fehlerkultur sollte Hemmungen abbauen. Außerdem galt es,

³⁵² Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

Anreize zu schaffen, die die Teilnehmer zum Lernen motivierten, und ihnen Lern- und Arbeitsstrategien zu vermitteln, die ihnen das Lernen erleichterten.

7.1.3 Lernziele

Grob- und Richtlernziel

Das Richtlernziel der Maßnahme war, dass die Teilnehmer die Ausbildungsreife erreichten.

- a. Verbesserung in den sprachlichen Schlüsselkompetenzen: Ein besonderer Fokus lag dabei auf den (Teil-) Fertigkeiten, die bei Auszubildenden vorausgesetzt werden: schriftlicher und mündlicher Ausdruck, Textsortenbeherrschung, soziale Umgangsformen und Medienkompetenz, bei der es sowohl um den Umgang mit neuen Medien (Internet, Email) als auch mit traditionellen Medien (z. B. Telefon) geht.
- b. Ausbildungsvorbereitung/Ausbildungsreife: Das Training setzte dabei sehr stark auf die Selbstorganisation des Lernprozesses. Die Jugendlichen wurden beispielsweise angeleitet, sich Informationen selbst zu beschaffen, zu organisieren und zu nutzen. Daneben sollten sie Situationen kennenlernen, die im Berufsleben bedeutsam sind. So sollten z. B. Vorstellungsgespräche trainiert werden.

Feinlernziele

- a. Kompetenzbezogen

Ausgehend von den Erfahrungen aus dem LRS-Projekt wurden zu den vier Schlüsselkompetenzen folgende kognitive Feinlernziele definiert:

Schreiben: Zentrales Anliegen war die Verbesserung der Rechtschreibung, weil dort die meisten Fehler vorkommen. Außerdem sollten Interpunktion (insbesondere Punkt- und Kommasetzung), Grammatik – vor allem der Gebrauch von Satzverbindungs- und Kohäsionsmitteln (Konjunktionen, Adverbale) – und ausbildungs- und berufsbezogene Textsorten (Brief/Email, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Bericht) trainiert werden.

Lesen: Schwerpunkt des Trainings war hier das Global- und Detailverstehen, das selektive, informationsorientierte Lesen und die Fähigkeit, Texte zu bewerten (Funktion, Zweck, Absicht). Außerdem sollten die gezielte Recherche und ihre Auswertung (Relevanz/Bedeutung für den Leser) geübt werden.

Sprechen: Auch hier gab es mehrere Schwerpunkte: Ausdruck, freies Sprechen und Partnerorientierung (Kohärenz, Register). Die Teilnehmer sollten in der Lage sein, ein Anliegen mündlich zu formulieren und Erkundigungen einzuholen. Sie mussten in der Lage sein, sich situationsangemessen auszudrücken, also berücksichtigen, dass in einem Gespräch mit dem Vorgesetzten andere Regeln gelten als beim Small Talk mit Kollegen. Es wurde zwischen medialer Kommunikation (z. B. am Telefon) und nicht-medialer Kommunikation (face-to-face) differenziert.

Hörverstehen und Zuhören: Im Zusammenhang mit sprachlichen Schlüsselkompetenzen spielen Hörverstehen und Zuhören eine besondere Rolle. Hören Gesprächsteilnehmer einander nicht zu, entstehen schnell Missverständnisse. Auch falsche Interpretation oder fehlendes Nachfragen bei Verständnisproblemen führen zu einer gestörten Kommunikation. Im ‚kontrollierten Dialog‘ (siehe Kapitel 3.5.2 Testbeschreibung) sollten die Teilnehmer für eben solche Probleme sensibilisiert werden und das Zuhören gezielt trainieren.

Der kontrollierte Dialog kommt in dieser insolierten Form zwar nicht in realen Gesprächssituationen vor, das Prinzip kommt aber in einer ‚normalen‘ Unterhaltung immer dann vor, wenn ein Gesprächsteilnehmer etwas nicht verstanden hat und nachfragen muss. In solchen

Situationen muss er auch sinngemäß wiederholen können, was er verstanden hat, damit er vom Gesprächspartner mehr Informationen bekommen kann. Indem ein Gespräch in der Übung extrem entschleunigt wird, bzw. nur – einigermaßen – vorangetrieben werden kann, wenn die Interaktionspartner sich voll aufeinander und das Gesagte konzentrieren, wird deutlich, wie wichtig es ist, aufmerksam zuzuhören. Mit ein wenig Übung würde den Teilnehmern der kontrollierte Dialog leichter fallen, und sie würden feststellen, dass weniger Missverständnisse auftreten. Die Verbindung zur Realität bestand darin, dass die Teilnehmer für Quellen von Missverständnissen sensibilisiert werden sollten und lernen sollten – bzw. sich daran gewöhnen – , nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden hatten.

Mediennutzung: Zu diesen expliziten Lernzielen kam die Förderung der Medienkompetenz (computer literacy) als implizites Lernziel dazu. Der Umgang mit Microsoft Word (und Korrekturprogramm) und die Internetrecherche wurden nicht isoliert geübt, sondern in andere Übungen integriert.

Weil aber auch der Umgang mit traditionellen Medien wichtig ist, wurden Rechercheübungen auch ‚offline‘ durchgeführt. Während man bei einer Internetrecherche oft mit einem Klick ein Ergebnis bekommt, muss man z. B. bei einem Branchenfondbuch mit dem Aufbau vertraut sein (Sortierung nach Branche, Alphabet etc.) um einen bestimmten Eintrag zu finden. Erfahrungsgemäß fehlt vielen Jugendlichen dieses Wissen.

b. Motivational

Den Teilnehmern sollte der Ernst ihrer Lage bewusst werden und sie sollten dafür sensibilisiert werden, wie wichtig die Sprache in Ausbildung und Beruf ist. Die Teilnehmer sollten am Ende des Trainings eine Ausbildung beginnen können. Ziel des Projekts war aber nicht, sie nur in Ausbildung zu vermitteln, sondern sie sollten selbst aktiv werden. Dadurch sollten sich zahlreiche authentische Kommunikationssituationen ergeben, auf die sie vorbereitet sind, damit sie sie schließlich selbst bewältigen können. Die Teilnehmer sollten eine intrinsische Motivation entwickeln, an ihren Defiziten zu arbeiten. Indem ihnen Fehler aufgezeigt wurden, sollten sie keineswegs demoralisiert werden. Durch die unschulische Vorgehensweise und eine neue Definition der Lehrer-Rolle sollten sie erkennen, dass Lernen nicht mit Druck und Fehler nicht mit Bestrafung einhergehen müssen, sondern dass es Spaß machen kann, sich zu bilden, und man aus Fehlern lernen kann.

7.1.4 Selbstorganisierte Ausbildungsplatzbeschaffung als Trainingsform Selbstorganisation des Lernprozesses – selbst organisiertes Lernen (SOL)

Beim selbst organisierten Lernen (SOL) handelt es sich um einen systemischen Ansatz, bei dem Schüler selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen sollen. Ihre Selbstständigkeit, Lern-, Projekt- und Methodenkompetenz, fachliche und überfachliche Kompetenzen sollen gefördert werden. Kooperative Lernformen sind ein wichtiges Element von SOL, wodurch eine soziale Lernstruktur geschaffen werden soll.³⁵³ Der Unterricht findet nur zu ganz geringen Teilen lehrerzentriert statt. „Die Organisation von SOL-Arrangements basiert auf den Prinzipien der fraktalen Organisation [unter einem ‚Fraktal‘ verstehen die Autoren „eine weitgehend selbstständig agierende Organisationseinheit“³⁵⁴], sie ersetzt die zentralen Steuerungsimpulse der Lehrkraft.“³⁵⁵

„Multimediales Lernen in fraktaler Organisation [MLF] ist eine Erweiterung von SOL, in der fächerübergreifende Aspekte und die Einbeziehung multimedialer Lernmöglichkeiten eine

³⁵³ Vgl. Herold/Landherr, 2003, S. 5.

³⁵⁴ Herold/Landherr, 2003, S. 12.

³⁵⁵ Herold/Landherr, 2003, S. 12.

zentrale Rolle spielen. Während SOL zunächst mit kleinen Schritten im eigenen Fachunterricht ansetzen kann, beginnt MLF – nach einer gezielten Vorbereitung von Lehrenden und Lernenden – mit einem verschiedene Fächer integrierenden Unterrichtsarrangement, welches über mehrere Wochen den herkömmlichen Stundenplan außer Kraft setzt.“³⁵⁶

Die Führungsrolle der Lehrperson ist bei SOL anders definiert als im ‚herkömmlichen‘ Unterricht. Lehrer haben bei SOL die Funktion von Trainern, die Lernenden beratend zur Seite stehen; sie sollen also eher als Begleiter, nicht als ‚Anführer‘ auftreten.³⁵⁷ Weil beim selbst organisierten Lernen Fehler nicht vermieden werden können, muss es im SOL-Prinzip auch eine andere, positive Fehlerkultur geben. Fehler dürfen nicht als Makel verstanden werden, sondern als Chance, daran zu lernen.³⁵⁸

Auch die Leistungsbeurteilung muss, um dem SOL-Ansatz gerecht zu werden, angepasst werden. Zwar müssen fach- und stoffbezogene Leistungen objektiv bewertet werden, „eine SOL-gerechte Leistungsbeurteilung muss [...] [aber] auch die methodisch-strategischen, die sozialkommunikativen und die persönlichen Leistungen angemessen berücksichtigen“.³⁵⁹

Das Konzept eignet sich für verschiedene Formen von Lernsituationen und kann in allen möglichen Bildungskontexten eingesetzt werden. Zum Beispiel

- „Im Fachunterricht;
- In fächerübergreifenden Lernarrangement [...];
- Als methodisch-didaktisches Grundmodell für Lernfelder;
- Als grundsätzliches Unterrichtsprinzip, das fest in der Stundentafel verankert ist;
- Als Unterrichtsmodell zur Bearbeitung von Schwerpunktthemen [...];
- Im Rahmen einer Berufsausbildung mit Schwerpunkt Selbstständigkeit und Eigenverantwortung;
- Im Bereich der Aus- und Weiterbildung für Erwachsene;
- Bei der Lehrerfortbildung.“³⁶⁰

Der Ansatz wird aber auch kritisiert. Wegen der vollkommen veränderten Rolle des Lehrers wird SOL von Kritikern als ‚Schule ohne Lehrer‘ lächerlich gemacht. Marin Herold, einer der Entwickler von SOL, räumt mit diesem Vorurteil in einem Interview in der Zeitschrift ‚bildung & wissenschaft‘ auf, indem er die Rolle der Lehrer folgendermaßen erklärt:

„Meine Vision geht in folgende Richtung: Wir stellen für eine Klasse einen SOL-Pool zur Verfügung, um auch fächerübergreifende Aufgaben arrangieren zu können. Dieser Pool ist nicht an ein bestimmtes Deputat angehängt. Das bedeutet: Die Lehrer haben ihr festes Deputat. Die Schüler haben zusätzlich einen SOL-Pool für fächerübergreifende Aufgaben, Recherche- und Übungsaufgaben. Dieser Pool wird von einem Lehrerteam verwaltet. [...] Im Moment ist die Umsetzung der Weiterentwicklung deshalb schwierig, weil SOL in einem Fach oder an einem Lehrer festgemacht ist. Beispiel: An einer hauswirtschaftlichen Schule fragen Kollegen von Nicht-SOL-Fächern, ob sie die SOL-Stunden, die an Wirtschafts- und Rechtslehre gekoppelt sind, für ihr Fach haben können. Die Schüler arbeiten dann so, wie sie es z. B. in Wirtschaftslehre bereits gelernt haben. Die Aufgaben der Lehrenden verändern sich vom Unterrichtenden und Wissensvermittler zum Gestalter und Arrangeur von Lernzeit. So können SOL-Stunden richtig platziert werden. Es ist nicht im Sinne von SOL, Kolleginnen und Kollegen zur unentgeltlichen

³⁵⁶ Herold/Landherr, 2003, S. 15.

³⁵⁷ Vgl. Herold/Landherr, 2003, S. 16.

³⁵⁸ Vgl. Herold/Landherr, 2003, S. 16.

³⁵⁹ Herold/Landherr, 2003, S. 19.

³⁶⁰ Herold/Landherr, 2003, S. 5.

Mehrarbeit zu bringen, sondern SOL bietet die Möglichkeit, sinnvolle Lernarrangements zu entwickeln, mit dem Ziel höherer Selbstständigkeit bei Schüler/-innen.³⁶¹

Fallbasiertes Lernen: Problembasiertes Lernen (PBL)

Eine Form des fallbasierten Lernens ist das problembasierte Lernen (PBL). Merkmale des PBL sind:

1. „Das Problem: Wissenserwerbsprozesse werden anhand authentischer Problemstellungen initiiert und getragen.
2. Die Kleingruppe: Lernen findet immer im Diskurs zwischen Lernenden statt.
3. Die Tutoren: Zur Unterstützung der Organisation der Kleingruppen und des Problemlösens stehen den Lernenden Tutoren zur Seite.
4. Ressourcen für den individuellen Wissenserwerb: Beim problembasierten Lernen wechseln sich die Phasen des kollaborativen und individuellen Lernens regelmäßig ab. Zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens müssen den Lernenden ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen.“³⁶²

Im Vordergrund stehen also Probleme, die entweder der Realität nachempfunden werden oder real existieren. Es soll sich um für die Lernenden (weitestgehend) unbekannte Situationen handeln, die aber im aktuellen Kontext relevant sind. Indem sie sie lösen, sollen die Lernenden fachübergreifendes, flexibles Wissen erwerben und Handlungs- und Problemlöse-Kompetenz entwickeln.³⁶³ „Die Konstruktion des Problems legt [...] fest, was gelernt werden muss, um die Situation zu entschlüsseln und die grundlegenden Fakten und Zusammenhänge zu verstehen.“³⁶⁴ Die Lernenden sind „aktiv und eigenverantwortlich in ihren eigenen Lernprozess involviert. Sie lernen, wie man selbstgesteuert lernt. Diese Wissensgrundlage und diese Handlungsstrategie sind als Hilfestellung für die Auseinandersetzung mit zukünftigen Problemen gedacht, um so die Voraussetzung und Motivation für ein lustvolles lebenslanges Lernen zu schaffen. Insgesamt verspricht das Problem-Based Learning ein erleichtertes Zurechtfinden in einer sich ständig im Wandel befindlichen Wissens- und Informationsgesellschaft.“³⁶⁵

Der Lernablauf beim PBL besteht klassisch aus vier (bzw. fünf) Schritten und sieht (formalisiert) folgendermaßen aus:

- 1) Wahrnehmung und Analyse des Problems
 - Wahrnehmung
 - Analyse
- 2) Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe
 - Hypothesenbildung (Ideen/Annahmen)
 - Lernzielformulierung
- 3) Selbststudium
 - Informationsakquise/Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten
- 4) Ergebnisdiskussion der Lerngruppenmitglieder in Bezug auf das Problem mit offenem Ende
 - Überprüfung und Modifikation der Hypothesen
 - Lösungsvorschlag als vorläufige Synthese.“³⁶⁶

³⁶¹ Koch, 2003, S. 41.

³⁶² Zumbach, 2003, S. 20.

³⁶³ Vgl. Reich, 2003.

³⁶⁴ Reich, 2003, S. 1.

³⁶⁵ Reich, 2003, S. 2.

³⁶⁶ Reich, 2003, S. 2.

Im fünften Schritt folgt dann die Evaluation des Lernprozesses, die den Lernzirkel abschließt. Ein neuer Lernzirkel mit einer neuen Problemstellung kann angeschlossen werden.³⁶⁷

7.1.5 Ablauf

Für das Training war es wichtig, dass alle Kommunikationssituationen und eingesetzten Materialien möglichst authentisch waren und die Reihenfolge der Trainingseinheiten sachlogisch fundiert war. Außerdem musste das Konzept so flexibel sein, dass den Bedürfnissen der Teilnehmer Rechnung getragen werden konnte. Bestand an einer Stelle spezieller Übungsbedarf oder äußerten die Teilnehmer den Wunsch, auf ein bestimmtes Thema näher einzugehen, mussten entsprechende Trainingseinheiten in den Ablauf integriert werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt war, dass lediglich der Einstieg in das Training im Sinne einer ‚Einführungs-Stunde‘ festgelegt war. Für den weiteren Ablauf gab es nur ein grobes Gerüst, das nicht als ‚Lehrplan‘ zu verstehen war, sondern Stationen und Lernziele beschrieb, die durch das Training erreicht werden sollten.

Der Ablauf im Training musste natürlich und authentisch sein.

Bezogen auf das Trainingskonzept bedeutete das, dass sie sich zuerst mit dem Thema ‚Ausbildung‘ allgemein auseinandersetzen und sich klar darüber werden mussten, welches Berufsspektrum für sie in Frage kam. Sie mussten mögliche Ausbildungsfirmen recherchieren, Kontakte zu Betrieben herstellen, sie für die Teilnahme am Projekt akquirieren und sich schließlich bewerben. Der Bewerbungsvorgang erfolgte für die Teilnehmer – wenn auch unter Anleitung – in der gleichen Reihenfolge wie für Bewerber ohne Training. Durch die Maßnahme war ihnen also keineswegs ein Ausbildungsplatz garantiert, wenn sie nicht den Leistungsansprüchen der Ausbildungsbetriebe entsprachen.

Das Grundgerüst des Trainings bestand also aus vier Schritten und sah folgendermaßen aus (siehe Kapitel 10.4.1 Schema)

Schritt 0: Einführung und Allgemeines

Schritt 1: Spektrum der Berufsfelder klären

Schritt 2: Ausbildungsfirmen für die Teilnahme
am Projekt akquirieren

Schritt 3: Bewerben

Schritt 4: Ausbildung beginnen

*Parallele Förderung der sprachlichen
Schlüsselkompetenzen*

Die Arbeitsphasen innerhalb dieser Schritte fanden nach den Prinzipien von SOL und PBL statt. Im Einzelnen bedeutete das folgende Vorgehen:

Schritt 0: Einführung und Allgemeines

Die Teilnehmer bekamen zur Orientierung einen kurzen Überblick über Ablauf und Ziele der Maßnahme und einführende Informationen zum Thema Ausbildung, die zu späteren Zeitpunkten wieder aufgegriffen wurden. Außerdem wurde das Berichtsheft eingeführt.

Weil die Maßnahme nicht nur der Ausbildungsplatzbeschaffung, sondern auch der Ausbildungsvorbereitung dienen sollte, sollten die Teilnehmer während des Trainings ein Berichtsheft führen, in dem sie alle Schritte des Lernprozesses und Lerninhalte dokumentierten. Ursprünglich handelt sich beim Berichtsheft um einen Ausbildungsnachweis, der laut

³⁶⁷ Vgl. Reich, 2003, S. 2.

„Berufsbildungsgesetz [...] und Prüfungsordnung für Abschlussprüfungen der IHK Saarland“³⁶⁸ von jedem Auszubildenden während der Erstausbildung zu führen ist und als Zulassungsvoraussetzung für die Abschlussprüfung gilt. Die zuständige IHK stellt ein Heft „mit dem Titel ‚Ausbildungs- und Tätigkeitsnachweise‘“³⁶⁹ zur Verfügung, in das die Auszubildenden den Ausbildungsverlauf (z. B. in welchem Zeitraum sie in welchen Abteilungen tätig waren) dokumentieren und ihre betrieblichen Tätigkeiten, Inhalte von speziellem innerbetrieblichen Unterricht, Unterweisungen des Ausbilders und Lehrgespräche beschreiben müssen. Jeder Eintrag muss vom Ausbilder kontrolliert und nach § 6 Abs. 1 Nr. 4 BBiG von ihm und dem Auszubildenden unterschrieben werden.³⁷⁰

Das IHK-Berichtsheft besteht aus

- einem Deckblatt, auf dem ein Foto aufgeklebt wird und der Auszubildende Name, Anschrift, Ausbildungsberuf, Fachrichtung, Ausbildungsbetrieb und Beginn und Ende der Ausbildung einträgt,
- einer Tabelle, in der chronologisch die Ausbildungsabteilungen notiert werden und in welchem Zeitraum der Auszubildende dort war,
- mehrere vorbereitete Seiten, auf denen Ausbildungsabteilung und -woche notiert werden, betriebliche Tätigkeiten und der Inhalt von Unterweisungen, Lehrgesprächen und innerbetrieblichem Unterricht beschrieben wird; die Berichte werden vom Auszubildenden, vom Ausbilder und einem gesetzlichen Vertreter unterschrieben.³⁷¹

„Die ordnungsgemäße Führung der Ausbildungs- und Tätigkeitsnachweise ist Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung“.³⁷²

Das Berichtsheft, das die Trainingsteilnehmer führen sollten, folgte den gleichen Prinzipien und war ähnlich aufgebaut wie das der IHK. Es bestand aus

- einem Deckblatt, auf dem jeder Teilnehmer seinen Namen eintrug,
- einem tabellarischen Inhaltsverzeichnis, in dem der Inhalt der Einheiten chronologisch festgehalten wurde,
- vorbereitete Leerseiten, auf denen die Teilnehmer die Inhalte der Trainingseinheiten beschrieben.

Das Berichtsheft, das während des Trainings eingesetzt wurden, lag in gedruckter und digitaler Form vor.

Es war wichtig, dass die Teilnehmer Übung im Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen wie Word bekamen und mit der Rechtschreibprüfung und dem Korrekturprogramm umzugehen lernten. Außerdem gab es mittlerweile auch für Unternehmen die Möglichkeit, das Berichtsheft online führen zu lassen.³⁷³ Auszubildende müssen aber auch in der Lage sein, Texte handschriftlich sauber zu verfassen. Das heißt, dass die Einträge – auch ohne technische

³⁶⁸ <http://www.saarland.ihk.de/ihk-saarland/Integrale?SID=CRAWLER&ACTION=ViewPage&MODULE=Frontend&Page.PK=366>, Link: 'Berichtsheft und Ausbildungs- und Tätigkeitsnachweis', S. 4.

³⁶⁹ IHK-Berichtsheft, S. 4.

³⁷⁰ Vgl. IHK-Berichtsheft, S. 4 f.

³⁷¹ Vgl. IHK-Berichtsheft.

³⁷² IHK-Berichtsheft, S. 5.

³⁷³ Vgl. <http://www.bildungundtechnik.de/produkte/berichtsheft-online.php>.

Unterstützung! – formal, orthographisch und grammatikalisch mindestens akzeptabel sein mussten.

Die Einträge ins Berichtsheft erfolgten während des Trainings nach jeder Trainingseinheit. Dazu fertigten die Teilnehmer/-innen schon z. B. beim Bearbeiten von Einführungstexten oder zu mündlich gegebenen Erklärungen Stichwortzettel an, die sie als Vorlage benutzen durften – und sollten! Ein Stichwortzettel, der beim reproduzierenden Sprechdenken eingesetzt wird, enthält vor allem Verben und Gelenkwörter. Die Stichwörter werden auf einer ‚Treppe‘ angeordnet (,abtreppen‘ von links nach rechts); Beziehungen werden durch Pfeile, Striche, Symbole etc. grafisch verdeutlicht. Eine neue ‚Treppe‘ bedeutet einen neuen Sinnschritt. Der Aufbau des Stichwortzettels sollte an Beispielen erklärt und die Technik direkt ausprobiert werden, z. B. indem die Teilnehmer zu unterschiedlichen kurzen Texten einen Stichwortzettel verfassten, der von einem anderen Teilnehmer gesprochen wurde. So wurde gleich praktisch deutlich, welche Kriterien beim Notieren unbedingt berücksichtigt werden mussten, damit man auch nach längerer Zeit noch etwas mit seinen Notizen anfangen konnte. Dieser Stichwortzettel diente dann als Vorlage für den Bericht, der als Text verfasst werden musste. Die Stichwortzettel wurden am Ende der Trainingssitzung ebenfalls mit dem Berichtsheft abgegeben.

Die Einträge wurden bis zur nächsten Trainingssitzung von den Trainern korrigiert und kommentiert zurückgegeben. Zu Beginn jeder Sitzung wurden die Einträge besprochen. Dabei wurden nicht nur inhaltliche Fehler aufgearbeitet, sondern auch grammatikalische oder orthographische Probleme behandelt. Es lag zwar im Ermessen des Trainers, in welcher Form Grammatik- und Rechtschreibregeln vermittelt wurden, auf jeden Fall sollte es aber problembasiert geschehen. Die Kommaregeln wurden also nur dann explizit behandelt, wenn dort Probleme aufgetreten waren.

Die Einträge im Berichtsheft dienten keineswegs nur als Übung zum Schreiben, sondern auch der Reflexion. Indem die Teilnehmer sich nach Abschluss einer Trainingseinheit noch einmal mit dem Inhalt beschäftigen mussten, wurde das Gelernte gefestigt.

Viele Themen aus dem Training waren nicht nur relevant für die Ausbildungsvorbereitung, sondern auch für das spätere Ausbildungs- und Berufsleben. Mit dem Berichtsheft entstand eine Art Handbuch, auf das die Teilnehmer auch während der Ausbildung zurückgreifen konnten.

Mit dem Berichtsheft sollte im Training nicht nur täglich das Schreiben geübt werden, sondern darüber hinaus sollte es zur intensiveren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten dienen. Außerdem entstand auf diese Weise eine Sammlung an Informationen, auf die die Teilnehmer auch nach dem Training zurückgreifen konnten.

Beispiel: Führen des Berichtshefts

Das Berichtsheft, das während einer Ausbildung verpflichtend ist, wird während des Trainings in leicht abgewandelter – als eine Art ‚Lerntagbuch‘ – Form eingesetzt. Die Teilnehmer lernen damit schon zu Beginn des Trainings ein wichtiges Mittel der Dokumentation kennen, das sie während ihrer gesamten Erstausbildung nutzen müssen.

1. Die Teilnehmer erfahren in einen Einführungstext, was das Berichtsheft ist (Bedeutung in der Ausbildung) und wie sie es im Training führen sollen. Sie sollen den Text in Einzelarbeit lesen und zentrale Punkte markieren und Notizen dazu machen.

Die Notizen werden im Plenum besprochen und diskutiert, und offene Fragen werden geklärt. Die Teilnehmer sollen evtl. fehlende Punkte in ergänzen.

2. Anschließend bekommt jeder Teilnehmer sein Berichtsheft ausgehändigt und gezeigt, wo das digitale Berichtsheft auf dem Computer zu finden ist. Die Teilnehmer sollen sich mit dem Dokument vertraut machen und [ggf. mit Hilfe des Einführungstextes] ihre persönlichen Daten in die vorgesehenen Zeilen eintragen.
3. Anschließend sollen sie den Einführungstext mit Hilfe ihrer Stichpunkte im Berichtsheft wiedergeben. Den Einführungstext sollten sie dabei nicht verwenden.

Abb. 25: Führen des Berichtshefts

Das Berichtsheft – und der Stichwortzettel (vgl. Schritt 2), der im späteren Verlauf eingeführt wurden, waren die einzigen Themen, die ‚schulisch‘ eingeführt werden konnten. Die Teilnehmer bekamen hier Techniken vermittelt, die sie wahrscheinlich noch nicht kannten, aber gleich anwenden sollten.

Das Berichtsheft im Training war eine leicht modifizierte Form des Berichtshefts, das die IHK vorschreibt, insofern konnten die Teilnehmer keine – oder nur teilweise relevante – Informationen dazu recherchieren.

Ähnliches gilt für den Stichwortzettel. In der Form, in der er eingeführt werden sollte, findet er sich zwar in einschlägiger Fachliteratur, die im Kontext des Projekts aber nicht geeignet war; im Internet gab es keine geeigneten Quellen. Insofern war es nicht sinnvoll, die Teilnehmer diese Themen eigenständig recherchieren und erarbeiten zu lassen. Alle anderen Themen sollten aber nach dem Prinzip von SOL und PBL behandelt und vom Trainer nur begleitet werden.

Schritt 1: Spektrum der Berufsfelder klären

Die Teilnehmer mussten sich zunächst darüber klar werden, welche Berufe sie interessierten. Sie sollten sich dabei nicht nur auf Berufe innerhalb einer Branche konzentrieren, sondern sich auch informieren, ob es auch in ganz anderen Bereichen interessante Berufe und Angebote gibt, weil nicht gesichert war, dass jeder Teilnehmer einen Ausbildungsplatz in seinem Wunschberuf findet. Bei Trend-Berufen, wie z. B. IT- oder kaufmännischen Berufen,³⁷⁴ gibt es oft mehr Bewerber als

³⁷⁴ Vgl. <http://www.jumpforward.de/Ausbildungsberufe-Trendberufe.html>.

Lehrstellen,³⁷⁵ wohingegen Lehrstellen in traditionellen Berufen offenbleiben; die Chance, dort unterzukommen, ist entsprechend höher.³⁷⁶

Auf der Seite www.ausbildung-fortbildung.de war ein Berufe-Ranking für 2010 veröffentlicht, das auf Daten des BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) basiert und Auskunft über Angebot und Nachfrage in über 200 Ausbildungsberufen gibt. (Es werden zwar weit mehr Berufe aufgeführt, es liegen aber nicht zu allen vollständige Daten vor.) Aus dieser Aufstellung geht hervor, dass z. B. auf 41 Ausbildungsplätze zum Mediengestalter 191 Bewerber kamen. Auf 104 Ausbildungsplätze zum Konditor dagegen kamen nur 30 Bewerber. Noch drastischer war es bei den Köchen: von 1235 Lehrstellen blieben 1031 unbesetzt.³⁷⁷

Auch berufliche Perspektiven wie die Chance, nach der Ausbildung übernommen zu werden, Aufstiegsmöglichkeiten oder Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung etc. sollten bei der Ausbildungsplatzsuche berücksichtigt werden. Die Teilnehmer sollten auch Gründe dafür nennen können, wieso sie sich gerade für diese oder jenes Berufsbild interessierten, und was sie erwarteten, damit sie ihre Vorstellungen später überprüfen konnten. Auch das Selbstbild und die Selbsteinschätzung der Jugendlichen sollten dabei einbezogen werden. Jemand, der ohne Schulabschluss die Schule verlässt, sollte sich keine Illusionen machen, einen Ausbildungsplatz in einem Beruf zu finden, in dem die Mittlere Reife vorausgesetzt wird. Und Teilnehmer, die Schwierigkeiten beim Schreiben haben, sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie dieses Defizit erst beheben müssen, bevor sie als Büroangestellte arbeiten können.

Welche Teilnehmer schon konkrete Vorstellungen hatten und welche noch Hilfe brauchten, um eine Entscheidung zu treffen, konnte zum Beispiel durch ein Brainstorming im Plenum herausgefunden werden. Unentschlossenen Teilnehmern mussten Wege gezeigt werden, wie sie herausfinden, welche Bereiche sie interessieren. Eine Möglichkeit dazu boten Portale wie <http://portal.berufe-universum.de/> (Arbeitsagentur) oder <http://www.plakos.de/berufstest.html>, die auf der Grundlage individueller Angaben Berufe vorschlagen, die zu den Interessen des Users passen. Die Teilnehmer sollten außerdem die in Frage kommenden Berufsbilder recherchieren und überprüfen, ob und inwieweit sich ihre Vorstellungen mit der Realität decken. Dadurch erfuhren sie auch, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen (Schulabschluss, Kompetenzen, spezielle Kenntnisse etc.).

Einige Portale, z. B. <http://www.berufe-lexikon.de>, boten umfassende Informationen zu den verschiedenen Berufsbildern und nannten auch verwandte Berufe und mögliche Alternativen. Wichtig war auch, die Teilnehmer darauf hinzuweisen, dass möglicherweise nicht alle Berufe im Heimatort oder in der Nähe erlernt werden können. Bei einer ersten Beschäftigung mit dem Thema sollten sie also schon im Blick haben, wo man welchen Beruf erlernen kann, und ob sie grundsätzlich bereit wären, weiter weg zu ziehen.

³⁷⁵ Vgl. <http://web.de/magazine/beruf/bewerbung/12242322-lehrstellenmarkt-trendberufe-sind-oft-ueberlaufen.html>.

³⁷⁶ Vgl. <http://planet-beruf.de/Ausbildungsmarkt-An.2395.0.html>.

³⁷⁷ <http://www.ausbildung-fortbildung.de/berufe-ranking.html> (PDF zum Download).

Beispiel: In Frage kommende Berufsfelder klären

1. Problemanalyse und -wahrnehmung, Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe (PBL Schritte 1 und 2):

Die Teilnehmer nennen im Plenum ihren Wunschberuf, was sie bereits darüber wissen, was sie erwarten und was sie noch wissen möchten. Außerdem sollen sie überlegen, welche berufliche Alternative für sie in Frage käme und in welchen Berufsfeldern sie sich vorstellen können zu arbeiten. Sie sollen ihre Entscheidung auch begründen können.

Die genannten Berufe werden festgehalten.

2. Selbststudium (PBL Schritt 3):

Die Teilnehmer informieren sich umfassend über die Berufe, die sie interessieren. Die nötigen Informationen sollen sie sich selbst beschaffen, indem sie in Einzel- oder Gruppenarbeit im Internet recherchieren oder z. B. bei den Kammern, beim Jobcenter oder bei Betrieben Infomaterial anfordern.

Sie sollen neben einer detaillierten Beschreibung des Berufsbilds und der Branche auch Informationen zu Verdienstmöglichkeiten, Karrierechancen, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten etc. zusammentragen und ein Portfolio erstellen.

3. Weil nicht alle Ausbildungsgänge überall angeboten werden, müssen die Teilnehmer herausfinden, wo es in der näheren Umgebung mögliche Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen gibt. Die Recherche ist Grundlage für Schritt 2.

4. Ergebnisdiskussion der Lerngruppenmitglieder (PBL Schritt 4): Die Ergebnisse der Recherche werden im Plenum vorgestellt.

In ihrem Berichtsheft sollen die Teilnehmer am Ende der Einheit festhalten, welche Berufsbilder vorgestellt wurden und was sie speziell über ihren Wunschberuf erfahren haben. Sie sollen außerdem reflektieren, ob ihre Vorstellungen sich mit der Realität decken, ob sie noch das gleiche Berufsziel haben oder ob sie Anstöße bekommen haben, ihre Wahl noch einmal zu überdenken.

Abb. 26: In Frage kommende Berufsfelder klären

Schritt 2: Ausbildungsfirmen für die Teilnahme am Projekt akquirieren

Im zweiten Schritt mussten die Teilnehmer herausfinden, wo eine Ausbildung in den entsprechenden Berufen angeboten wird und welche (lokalen) Firmen als Ausbildungsbetriebe in Frage kamen. Die Teilnehmer mussten also im Internet recherchieren (z. B. bei Ausbildungsplatzbörsen) oder sich bei den zuständigen Kammern erkundigen.

Einen ersten Anhaltspunkt konnte auch ein gedrucktes Branchen-/Firmenverzeichnis (Branchentelefonbuch) liefern. Es war anzunehmen, dass die meisten Teilnehmer die Recherche im Internet beherrschten, mit gedruckten Informationsquellen aber seltener umgingen und damit unter Umständen Schwierigkeiten hätten. Daher war es sinnvoll, sie im Training auch damit vertraut zu machen. Die Teilnehmer sollten anschließend ein Anschreiben an die recherchierten Firmen entwerfen, mit dem sie sie für die Teilnahme am Projekt – also als Ausbildungsfirmen – gewinnen wollten. Zur Akquisition gehörte außerdem, dass die Teilnehmer sich nach einer gewissen Zeit telefonisch mit den Betrieben in Verbindung setzten, etwa wenn es keine schriftliche Rückmeldung gegeben hatte.

Im Zusammenhang mit dem Telefonieren brauchten die Teilnehmer den Stichwortzettel, um Telefon- und Redeskripte zu erstellen, mit denen sie Mailboxnachrichten mitschreiben bzw. eigene Nachrichten vorbereiten konnten. In anderen Arbeitsphasen konnten die Stichwortzettel z. B. als Vorlage für den Eintrag ins Berichtsheft oder als Redeskript bei Redeaufgaben dienen.

Würde der erste Kontakt von den Teilnehmern selbst initiiert und nicht von der Projektleitung, hätte das mehrere Vorteile: Die Teilnehmer wären maßgeblich an der Akquise – und somit an der Gestaltung des Projekts – beteiligt, was sie sie zusätzlich motivieren sollte. Sie müssten nicht das Gefühl haben, ihnen wird etwas aufgedrängt, sondern könnten das Training aktiv mitgestalten. Ein Projekt, in dem sie von außen gesteuert würden und in dem ihnen Entscheidungen abgenommen würden, schien wenig zielführend. Indem den Jugendlichen eigenverantwortliches Arbeiten zugetraut würde, würde nicht nur ihre Eigeninitiative, sondern möglicherweise auch ihr Selbstvertrauen gefördert werden. Außerdem würden sie bei den angeschriebenen Firmen einen engagierten und motivierten Eindruck hinterlassen und für beide Seiten böte sich die Möglichkeit, einander kennenzulernen. Die Teilnehmer hätten also schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt direkte Ansprechpartner, um sich zuverlässige Informationen zu den einzelnen Berufsbildern und -ausbildungen zu beschaffen. So könnten zum Beispiel auch die Voraussetzungen geklärt werden, die die Teilnehmer für ihren Wunschberuf mitbringen müssen. Dadurch hätten sie die Möglichkeit, ihre eigenen Kompetenzen zu hinterfragen, eventuelle Defizite zu beheben und sich konkreter auf das vorzubereiten, was sie erwartet.

Durch ihre Beteiligung erklärten sich die Firmen bereit, bevorzugt Projekt-Teilnehmer – bei ausreichender Qualifizierung – in ein Ausbildungsverhältnis zu übernehmen. Diese sollte in Form einer Verbundausbildung angeboten werden. Für die Firmen sollte dabei allerdings kein Nachteil entstehen, etwa weil Ausbildungsplätze doch nicht besetzt werden konnten, weil Einzelne die Zielvorgaben zu Beginn des Ausbildungsjahrs nicht erreicht hätten. Dass die Teilnehmer den Ansprüchen der Unternehmen gerecht werden, wurde durch die gezielte Förderung während der Maßnahme sichergestellt.

Beispiel: Verfassen eines Akquisitionsschreibens

Die Teilnehmer sollen mögliche Ausbildungsfirmen anschreiben und sie für die Teilnahme an der Maßnahme gewinnen.

1. Problemanalyse und -wahrnehmung (PBL Schritt 1):

Die Teilnehmer sollen dieses Anschreiben zunächst als handschriftlichen Entwurf verfassen, das formal noch nicht einwandfrei sein muss.

Eine Anleitung wird nicht ausgegeben, den Teilnehmern steht aber frei, selbstständig im Internet nach einer Anleitung oder Beispielen zu suchen oder sich in Kleingruppen darüber auszutauschen, welche inhaltlichen und formalen Aspekte (mutmaßlich) umgesetzt werden müssen.

2. Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe (PBL Schritt 2):

In Arbeitsgruppen sollen sie ihre Anschreiben gegenseitig inhaltlich kontrollieren und ggf. korrigieren. Nach dieser ersten Überarbeitung, die noch ohne Unterstützung des Trainers stattfindet, werden die fertigen Texte im Plenum besprochen.

3. Selbststudium (Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten) (PBL Schritt 3):

Die Teilnehmer sollen das Anschreiben – nun auch formal korrekt – am Computer schreiben. Sie dürfen zur Überprüfung von Orthographie und Grammatik das Korrekturprogramm verwenden und sollen Fehler weitestgehend selbst verbessern.

4. Überprüfen des Lösungsvorschlags (PBL Schritt 4):

An einem konkreten Beispiel, das vom Trainer zur Verfügung gestellt wird, können die Teilnehmer ihre Anschreiben formal und inhaltlich kontrollieren. Sie überarbeiten ihre Texte – mit Unterstützung des Trainers – so lange, bis ihr Anschreiben formal und inhaltlich in Ordnung ist und abgeschickt werden kann.

(weitere Beispiele: Telefonieren (Nachfassen), Besuch bei den Firmen mit persönlichem Gespräch)

Abb. 27: Verfassen eines Akquisitionsschreibens

Schritt 3: Bewerben

Die Teilnehmer konnten sich keineswegs auf einer erfolgreichen Akquisition ausruhen. Sie durchliefen den ‚normalen‘ Bewerbungsprozess, in dem sie Bewerbungen schreiben mussten, die formal und inhaltlich korrekt sein mussten und von denen abhing, ob sie ein Bewerbungsgespräch bekommen würden. Sie mussten sich dort bewähren, weil die Personalverantwortlichen – trotz Beteiligung am Projekt – objektiv entschieden. Gab es von Seiten der Firmen Bedenken, ob ein Teilnehmer den Anforderungen in einer Ausbildung gerecht würde, oder legte er vollkommenes Fehlverhalten an den Tag, waren die Betriebe natürlich nicht verpflichtet, ihn einzustellen. Ebenso bedeutete eine Ausbildung in einem teilnehmenden Betrieb nicht automatisch Kündigungsschutz.

Vorkenntnisse zum Thema ‚Bewerbung‘ wurden nicht vorausgesetzt, sondern im Rahmen des Trainings vermittelt, damit Teilnehmer, die bislang noch keine Erfahrungen sammeln konnten, keinen Nachteil hatten. Sie lernten, (Geschäfts-) Briefe im Allgemeinen und (Bewerbungs-) Anschreiben im Besonderen zu verfassen, einen Lebenslauf nach den aktuellen Kriterien zu verfassen, sie lernten, welche Leistungsnachweise (Zeugnisse etc.) sie in welcher Form bei einer Bewerbung einreichen müssen.

Die Teilnehmer erfuhren auch, dass die Gestaltung der Unterlagen individuell durchaus variieren kann. Teilnehmer, die sich auf einen kreativen Beruf bewerben, können auch ihre Bewerbung kreativer gestalten als Teilnehmer, die sich z. B. bei einer Bank bewerben, wo zu erwarten ist, dass eine eher schlichte, klassische Bewerbung gefordert wird.

Außerdem lernten sie weitere Wege kennen, auf denen eine Bewerbung erfolgen kann. Insbesondere die Online-Bewerbung sollte behandelt werden, weil bei einigen Unternehmen dies der einzige Weg ist, sich zu bewerben. Auch die Initiativ-Bewerbung sollte thematisiert werden.

Zur Bewerbung gehörte auch das ‚Nachfassen‘. Die Teilnehmer mussten sich, sofern sie keine Rückmeldung von den Bewerbungsfirmen bekamen, telefonisch nach dem Stand des Bewerbungsverfahrens erkundigen. Was sie beim Telefonieren beachten mussten, lernten sie in einer entsprechenden Einführung. Das Nachfassen sollte etwa zwei bis vier Wochen, nachdem die Bewerbung abgesendet wurde, erfolgen.

Auch Bewerbungsgespräche und Einstellungstests wurden trainiert.

Beispiel: Nachfassen

1. Problemanalyse und -wahrnehmung I (PBL Schritt 1):

Einige Wochen, nachdem die Teilnehmer ihre Bewerbungsunterlagen abgeschickt haben, sollen sie sich telefonisch bei den Firmen nach dem Stand des Bewerbungsverfahrens erkundigen. Dabei können sie mit zwei Situationen konfrontiert werden:

- 1) Sie werden direkt mit einem Mitarbeiter verbunden und müssen ihr Anliegen vorbringen und sich ggf. weiterverbinden lassen,
- 2) Sie können aber auch mit einem Anrufbeantworter verbunden werden, müssen sich ggf. durch ein Telefonmenü navigieren und schließlich eine Nachricht hinterlassen.

2. Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe (PBL Schritt 2):

Ziel dieser Trainingseinheit ist, dass die Teilnehmer lernen, sich auf das Nachfassen vorzubereiten.

Damit ein Telefonat mit einem Mitarbeiter der Bewerbungsfirma erfolgreich verlaufen kann, müssen sie sich im Vorfeld überlegen, was sie sagen möchten und den Anruf vorbereiten.

In einem ersten Schritt sollen sich die Teilnehmer im Plenum über Gesprächsregeln beim Telefonieren austauschen.

3. Selbststudium/Erarbeitung eines Lösungsansatzes I (PBL Schritt 3):

Die Teilnehmer skizzieren grob den möglichen Verlauf des Telefonats, indem sie die zentralen Punkte erarbeiten, die im Telefonat angesprochen werden sollen, und bringen sie in eine sinnvolle Reihenfolge. Sie sollen dabei auch grundlegende Gesprächsregeln berücksichtigen und sich im Klaren darüber sein, dass auch eine höfliche Begrüßung und Verabschiedung des Gesprächspartners zu einem gelungenen Telefonat gehören.

4. Ergebnisdiskussion (PBL Schritt 4)

Im Plenum werden die ‚Redeskripte‘ besprochen und ggf. ergänzt oder korrigiert.

5. Problemanalyse und -wahrnehmung II, Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe II (PBL Schritte 1 und 2):

Weil ein Telefonat immer ein Dialog ist und keine Rede – der Stichwortzettel kann also nur der Orientierung dienen, damit keine wichtigen Punkte vergessen werden – und die Teilnehmer auf den Gesprächspartner spontan reagieren müssen, ist es sinnvoll, im Plenum Fragen zu sammeln, die der Gesprächspartner stellen könnte.

6. Selbststudium/Erarbeitung eines Lösungsansatzes II (PBL Schritt 3):

Die Teilnehmer sollen sich auf diese Fragen vorbereiten und mögliche Antworten stichwortartig festhalten.

7. Schließlich tätigen die Teilnehmer den Anruf bei ihrer Bewerbungsfirma.

Beispiel: Nachfassen

Werden die Teilnehmer mit einem Anrufbeantworter verbunden, muss anders verfahren werden.

1. PBL Schritt 1 und 2 wie oben.
2. Selbststudium (PBL Schritt 3):

Werden die Teilnehmer mit einem Anrufbeantworter verbunden, sollen sie schon während des ersten Hörens Notizen machen. Haben sie nicht alles verstanden, dürfen sie erneut anrufen, um die Ansage abzuhören. Mit Hilfe ihrer Notizen bereiten sie eine eigene Nachricht in Form eines Stichwortzettels vor (Redeskript), die sie beim nächsten Anruf hinterlassen sollen.

3. Ergebnisdiskussion (PBL Schritt 4):

Die Redeskripte werden im Plenum besprochen, auf Vollständigkeit überprüft und ggf. ergänzt oder korrigiert.

4. Schließlich rufen die Teilnehmer wieder bei der Bewerbungsfirma an, um ihre Nachricht auf Band zu sprechen.

(weitere Beispiele: Rückruf entgegennehmen, Nachfassen per Brief/Mail)

Abb. 28: Nachfassen

Schritt 4: Konkret auf die Ausbildung vorbereiten

Die Teilnehmer werden konkret auf die Ausbildung vorbereitet, indem sie wichtige Fakten lernen, die sie als zukünftiger Azubi wissen müssen. Dazu gehören Informationen über notwendige Versicherungen genauso wie Informationen zu finanziellen Fördermöglichkeiten oder zur Ausbildungsverkürzung.

Beispiel: Ausbildungsverkürzung

1. Problemanalyse und -wahrnehmung (PBL Schritt 1):

Die Teilnehmer erfahren in einer kurzen Einführung, dass es die Möglichkeit gibt, unter bestimmten Voraussetzungen die Ausbildungszeit zu verkürzen.

2. Selbststudium, Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe (PBL Schritt 2 und 3):

Die Teilnehmer sollen Informationen zur Ausbildungsverkürzung recherchieren. Dabei sollen sie vor allem nach Informationen suchen, die im Bezug zu den Ausbildungsgängen stehen, auf die sie sich beworben haben.

In Kleingruppen sollen sie sich Gedanken über Vor- und Nachteile machen.

3. Ergebnisdiskussion (PBL Schritt 4):

Die Ergebnisse der Recherche und der Reflexionsaufgabe werden im Plenum besprochen und diskutiert.

Abb. 29: Ausbildungsverkürzung

Schritt 1-4: Parallele Förderung der sprachlichen Schlüsselkompetenzen

Dafür, dass sowohl die Teilnehmer als auch die Betriebe vom Projekt profitieren und es nicht zu Schwierigkeiten aufgrund mangelnder Kompetenz seitens der zukünftigen Auszubildenden kommen sollte, sollte die Förderung innerhalb des Projekts sorgen. Die sprachlichen Schlüsselkompetenzen wurden in jedem Arbeitsauftrag authentisch miteinander verknüpft, weil sie auch im Alltag nie isoliert vorkommen. In realen Kommunikationssituationen trainierten die Teilnehmer also quasi ‚nebenbei‘ das Lesen und Schreiben, Sprechdenken und Hörverstehen. (Das bedeutet z. B., dass ein Text, der in Einzelarbeit gelesen wurde, im Plenum besprochen und rekonstruiert wurde (Leseverstehen und Sprechdenken), Hörtexte/Vorträge schriftlich, z. B. in Form eines Stichwortzettels, festgehalten wurden (Hörverstehen und Schreiben) und das Gelernte täglich handschriftlich oder mit dem Computer in das Berichtsheft eingetragen wurde.)

Außerdem wurden grundlegende, ausbildungsbezogene Fertigkeiten vermittelt, die nicht nur im Training eine wichtige Rolle spielen. Dazu zählten:

- Briefe schreiben,
- (Bewerbungs-) Anschreiben verfassen,
- Lebenslauf erstellen,
- Telefonieren,
- Nachrichten auf einem Anrufbeantworter hinterlassen,
- sich in einem Telefonmenü zurechtfinden,
- automatischen Ansagen Informationen entnehmen.

Diese Fertigkeiten mussten in jedem Fall behandelt und intensiv geübt werden. Sie wurden vorbereitend eingeführt und ggf. anhand von Beispielen erklärt, bevor sie in der folgenden Übungseinheit vorkamen. Die Instruktionen und Anleitungen dazu erfolgten mündlich oder schriftlich. Zu den mündlichen Informationen machten die Teilnehmer Notizen, die sie später im Berichtsheft ausformulierten. Ergänzende Materialien und Beispiele, die die Teilnehmer ihrem Berichtsheft beifügten, konnten zusätzlich ausgegeben werden.

Schwierigkeiten in Orthographie und Grammatik wurden gegebenenfalls an konkreten Beispielen besprochen. Deutschunterricht mit Grammatik- oder Rechtschreib-, ‚Schulung‘ fand nicht statt.

Schritt 5: Ausbildung beginnen

Ziel des Projekts war, dass am Ende des Trainings alle Teilnehmer eine Ausbildung – möglichst in ihrem Wunschberuf – beginnen konnten. Sie sollten dann nicht nur in der Lage sein, sich in der Ausbildung praktisch zurechtzufinden, sondern auch den Anforderungen der Berufsschule gerecht werden. Die Ausbildung selbst wurde nicht mehr im Projekt begleitet.

7.1.6 Durchführung der Trainings

Training in ‚MiA‘

Das Training der sprachlichen Schlüsselkompetenzen, das im Rahmen des Projekts ‚MiA‘ stattfand, entsprach weitestgehend dem in der LRS-Studie.

Die Teilnehmer, die für ein Training im Rahmen von ‚MiA‘ ausgewählt wurden, mussten mindestens über Sprachniveau B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verfügen. Das bedeutet, dass sie ‚die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; [. . .] sich so spontan und fließend verständigen [können], dass ein normales

Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist, [...] sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben³⁷⁸ können. Dazu gehören neben alltäglichen auch berufsspezifische Textsorten und Kommunikationssituationen, in denen ein entsprechendes Vokabular benötigt wird.³⁷⁹ Außerdem müssen Personen mit Sprachniveau B1 in der Lage sein, „einfache zusammenhängende Texte [und] Briefe [zu] schreiben“.³⁸⁰

Weitere Kriterien des geforderten Sprachniveaus sind, dass ein Sprecher in der Lage ist, „Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden“³⁸¹ und „verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen“,³⁸² verwendet. Er kann „sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken“,³⁸³ „Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, [...] das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, [...] [und] auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen“.³⁸⁴

Ob diese Voraussetzungen gegeben sind, wurde mit dem Eingangstest aus dem LRS-Projekt überprüft. Teilnehmer, deren Sprachkenntnisse nicht ausreichend waren, sollten zunächst in einem gesonderten Sprachunterricht gefördert werden.

Nach Auswertung des Eingangstests stand eine Trainingsgruppe von ca. 50 Teilnehmern fest, mit denen zunächst das 20-stündige Curriculum aus dem LRS-Projekt durchgenommen wurde. Parallel dazu wurden weitere Trainingseinheiten konzipiert, die im Anschluss an das LRS-Curriculum zum Einsatz kamen. So konnten die Interessen der Teilnehmer berücksichtigt werden und es war möglich, spontan und kurzfristig auf Themenwünsche und speziellen Übungsbedarf einzugehen, bzw. Anspruch und Komplexität der Texte und Instruktionen anzupassen.

Die Trainingseinheiten waren unterschiedlich aufgebaut. Bei einigen gab es – wie im LRS-Projekt – am Anfang einen Einführungstext, in dem die Teilnehmer einen Überblick über das Thema bekommen haben. (Hörtex te bzw. Videos konnten selten verwendet werden, weil die notwendige Technik nicht regelmäßig zur Verfügung stand.) Zu diesem Eingangstext wurden verschiedene Aufgaben gestellt. Z. B. sollten die Teilnehmer weitere Informationen im Internet recherchieren, sich telefonisch bei entsprechenden Stellen erkundigen, E-Mails schreiben oder die anderen Teilnehmer in einem Kurzvortrag über den Inhalt des Textes oder ihre Rechercheergebnisse in Kenntnis setzen.

In anderen Trainingseinheiten sollten die Teilnehmer das Thema selbstständig recherchieren und ihre Ergebnisse vorstellen.

Ein großes Problem beim Training mit den ‚MiA‘-Gruppen war die relativ große Fluktuation der Teilnehmer, wodurch ein konstantes Arbeiten nicht möglich war.

Die Motivation der Teilnehmer war trotz aller Bemühungen am Jahresende so weit gesunken, dass klar war, dass die Vorgehensweise geändert werden musste.

³⁷⁸ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

³⁷⁹ Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

³⁸⁰ Ebd.

³⁸¹ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

³⁸² <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.

³⁸³ Ebd.

³⁸⁴ Ebd.

Training in ‚PaduA‘

Von April bis Juli 2011 wurde das Training im Rahmen der Maßnahme ‚PaduA‘ durchgeführt. Das bedeutete nicht nur einen personellen Wechsel bei den Teilnehmern, sondern auch einen konzeptionellen. Die Teilnehmerzahl verringerte sich von ca. 50 auf zehn, die auch hier vom Jobcenter zugewiesen wurden und zwei Mal wöchentlich am Training teilnahmen. Das Ziel von ‚PaduA‘ war es, die Teilnehmer zu Beginn des neuen Ausbildungsjahrs im August 2011 in eine Verbundausbildung zu vermitteln. Im Rahmen des Trainings sollten sie darauf vorbereitet werden.

Das bedeutete, dass die Vorgehensweise grundlegend geändert und das Training im Sinne eines Ausbildungsvorbereitungstrainings durchgeführt wurde. Die Teilnehmer sollten von einer ersten, allgemeinen Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung, über die Recherche in Frage kommender Ausbildungsbetriebe bis hin zum Bewerbungsgespräch begleitet und unterstützt werden. Dabei sollten sie wichtige Fertigkeiten erwerben, wie sich selbst Informationen zu beschaffen – nicht nur im Internet, sondern auch mit ‚klassischen‘ Medien, wie z. B. dem Branchenbuch –, Briefe zu schreiben, zu telefonieren oder ein Bewerbungsgespräch vorzubereiten. Die Verbesserung der sprachlichen Schlüsselkompetenzen stand jedoch weiterhin im Vordergrund. Um Überschneidungen zu vermeiden, wurde darauf geachtet, dass sie, solange sie am Ausbildungsvorbereitungstraining teilnehmen, keinen Deutschunterricht bekamen.

Eine weitere grundlegende Veränderung im Vergleich zum Training in ‚MiA‘ bestand darin, dass den Teilnehmern nun weniger Materialien bereitgestellt wurden, und sie sich vermehrt eigenständig um Informationen bemühen mussten. Die Selbstorganisation von Materialien funktionierte allerdings schlechter als erwartet und war nur möglich, wenn die Teilnehmer ausreichend Hilfestellung bekamen (Angabe von Internetseiten etc.).

Der ‚unschulische‘ Charakter des Ausbildungsvorbereitungstrainings forderte für die Teilnehmer eine Arbeitsweise, die sie nicht gewöhnt waren. Sie waren nicht in der Lage, selbstständig zu arbeiten, und zeigten wenig bis keine Bereitschaft, es zu lernen.

Die Hauptschwierigkeit in beiden Maßnahmen war jedoch die mangelnde Motivation. In beiden Fällen handelte es sich um Maßnahmen des Jobcenters, und die Jugendlichen waren verpflichtet, anwesend zu sein.

7.1.7 Bedeutung für die Weiterentwicklung des Konzepts

Die Erfahrungen mit der Zielgruppe haben gezeigt, dass ein Training nur erfolgreich sein kann, wenn es praxis-, handlungs- und problemorientiert ist – und zwar in noch höherem Maß, als es bei ‚PaduA‘ der Fall war – und die Teilnehmer einen Sinn in dem sehen, was sie tun sollen. Nur so können sie motiviert werden und diese Motivation aufrechterhalten werden.

Das Training am ZBB genügte – insbesondere mit der ‚PaduA‘-Gruppe – diesen Vorgaben zwar in höherem Maß als das Training im LRS-Projekt, dennoch wurde deutlich, dass die Teilnehmer noch viel stärker in den Organisationsprozess eingebunden werden müssen.

Es darf auch keine organisatorischen ‚Störfaktoren‘ geben, die sich z. B. aus bürokratischen Abläufen oder ‚instabilen‘ Trainingsgruppen ergeben. Kontinuierliches Arbeiten ist nur möglich, wenn die Trainingsgruppen konstant sind, also Fehlzeiten niedrig gehalten und Fluktuationen weitestgehend vermieden werden.

7.2 Blended Learning-Konzept ‚Lesen und Schreiben‘ für Jugendliche mit Defiziten in den beiden sprachlichen Schlüsselkompetenzen

Von Norbert Gutenberg und Karin Kröniger

Ein weiteres Konzept, an dessen Entwicklung gearbeitet wird, ist ein online-gestütztes Lernmodul, das dazu beitragen soll, die Ausbildungsreife von Jugendlichen zu fördern, die den Anforderungen der Wirtschaft an Auszubildende in den sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben nicht entsprechen. Die Lernziele sind angelehnt an die Bildungsstandards.

7.2.1 Grundsatzüberlegungen

Das vorliegende Blended Learning-Konzept zielt darauf ab, die Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben von 15-16-jährigen Auszubildenden zu verbessern. Das Konzept knüpft an das vorher durchgeführte Training im Rahmen des LRS-Forschungsprojektes an. Ziel des Projektes war es, die verbalen Kompetenzen der Hauptschüler zu messen und die Grundlagen für ein Trainingsprogramm zu entwickeln, mit dem künftig die Schlüsselkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen so verbessert werden können, dass die Schüler/-innen Ausbildungsreife erreichen.

Hintergrund des Forschungsprojektes war, dass in Deutschland viele Hauptschüler/-innen große Schwierigkeiten im Bereich der Sprachkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen haben.³⁸⁵ Im Bereich der Lesekompetenz zeigt sich dies beispielsweise an den Ergebnissen der PISA-Studien: Etwa 50 % der Hauptschüler erreichen von den fünf Lesekompetenzstufen nicht einmal Stufe 2.³⁸⁶ Die Kompetenzstufe 1 der PISA-Studien bildet lediglich ein oberflächliches Verständnis einfacher Texte ab, Kompetenzstufe 2 erlaubt darüber hinaus das Herstellen einfacher Verknüpfungen.³⁸⁷ Aber auch den anderen sprachlichen Teilkompetenzen Schreiben, Sprechen und Hörverstehen kommt ein hoher Stellenwert im Rahmen der Ausbildungsreife zu: Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen ausbildungsrelevanten, schriftlichen wie mündlichen Textsorten (z. B. Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Vorstellungsgespräch) und damit verbundene Basiskenntnisse kommunikativer Normen und Standards gelten als notwendige Bedingungen der Ausbildungsreife.³⁸⁸ Unser Ergebnis: Saarländische Schüler sind nicht ausbildungsreif.

Aber auch viele Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz haben, gelten als nicht ausbildungsreif – nicht nur weil ihre sprachlichen Kompetenzen im Umgang mit ausbildungsrelevanten Textsorten, wie z. B. E-Mail, Angebotsplanung, Präsentation, Umgang mit Beschwerdebriefen etc. zu gering sind, um die Ausbildung mit Erfolg abschließen zu können, sondern weil sie oft nicht in der Lage sind, ihrer Rolle als Auszubildende gerecht zu werden und sich angemessen gegenüber Arbeitgeber, Vorgesetzten und Kollegen zu verhalten. Wie die Statistiken zeigen, kommt es bei Auszubildenden ohne Schulabschluss sehr häufig während der Probezeit zu einer Vertragsauflösung (bundesweit 7,7 %). Bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss waren es 2008 7,5 %.³⁸⁹ Fehlende Ausbildungsreife kann jedoch durch entsprechende Fördermaßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt kompensiert werden.³⁹⁰ Viele Unternehmen organisieren deshalb betriebsintern Nachhilfe für die Auszubildenden, damit diese eine Chance haben, die Ausbildung abzuschließen, oder nutzen ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) der Arbeitsagenturen.³⁹¹

³⁸⁵ Vgl. z. B. Artelt u. a., 2001.

³⁸⁶ Vgl. Klieme u. a., 2010; Prenzel u. a., 2004, 2007a.

³⁸⁷ Vgl. Prenzel u. a., 2007b.

³⁸⁸ Vgl. Grimm/Gutenberg/Götze, 2006.

³⁸⁹ Klemm, 2010, S. 38.

³⁹⁰ Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 13.

³⁹¹ Vgl. IHK-Umfrage, S. 33 f.

Das vorliegende Konzept soll dazu beitragen, die Ausbildungsreife von Jugendlichen zu fördern, die den Anforderungen der Wirtschaft an Auszubildende in den sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben nicht entsprechen. Durch das Blended Learning-Konzept wird das Training des LRS-Projektes zu einer internetbasierten Lernumgebung für die beiden grundlegenden Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Voraussetzung ist ein Online-Zugang, damit die Auszubildenden Zugang zu einem Lern-Managementsystem haben.

7.2.2 Kompetenzen

7.2.2.1 Lesekompetenz

Im Hinblick auf die von der OECD festgestellten Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen bei PISA und späterer Arbeitslosigkeit zeigte sich, dass Schüler, die die zweite Kompetenzstufe im Lesen nicht erreichen konnten, später – unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund – häufiger arbeitslos waren und ein niedrigeres Einkommen hatten.³⁹² Diesen Jugendlichen fehlen Strategien, das Gelesene verstehen und verarbeiten zu können. Wahrscheinlich sind sie nicht in der Lage, Texte als Informationsquelle oder als Medium zum Wissenserwerb zu nutzen.³⁹³ Auszubildende müssen die Texte, mit denen sie konfrontiert sind, lesen und verstehen können, auch müssen sie in der Lage sein, sich selbst Informationen – z. B. aus dem Internet – zu beschaffen, um den Anforderungen des Ausbildungsbetriebs und der Berufsschule gerecht zu werden. Denn gerade Lesen bietet „die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung“.³⁹⁴ Bei PISA 2000 wird Lesekompetenz in fünf Kompetenzstufen mit „typischen Aufgabenmerkmalen“³⁹⁵ unterschieden. Innerhalb einer Stufe sind die Anforderungen homogen, lassen sich aber von denen anderer Stufen deutlich abgrenzen. Die PISA-Studie 2009 differenzierte die Lesekompetenz je nach Art der Anforderung in sieben Stufen (siehe Tab. 6: PISA 2009 – Lesekompetenzstufen). Für die Förderung des Leseverstehens und der textbezogenen Reflexion der nachzuschulenden Auszubildenden werden dazu authentische Aufgaben, die ihnen inhaltlich und formal auch in der Ausbildung bzw. im Berufsleben begegnen würden, – keine Übungen! – entwickelt, die eine anschließende Diskussion und weitere offene Fragen ermöglichen. Die Aufgaben lassen sich den unterschiedlichen Kompetenzstufen zuordnen.

Die sprachlichen Lernziele zu Lese- und Schreibkompetenz orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der entwickelt wurde, um die Planung von Sprachlernprogrammen und -zertifikaten zu erleichtern. Anhand des GER werden Kompetenzniveaus beim Entwickeln der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache definiert, die sich auch auf das Sprachniveau von Muttersprachlern übertragen lassen. Der GER kann also in Form einer Skala von sechs Kompetenzstufen (vom Anfängerniveau (A 1) bis hin zum nahezu muttersprachlichen Niveau (C2) Anhaltspunkte für die Konzeption von Sprachlehr- oder Sprachlernangeboten liefern und auch zur Beurteilung und Einstufung der Lernenden auf verschiedene Niveaus der Sprachbeherrschung dienen (siehe Tab. 23: Referenzskala – Leseverstehen allgemein). Die Kompetenzen der Auszubildenden werden zu Beginn des Trainings anhand des GER von den Tutoren eingestuft. Verbessern sie ihre sprachlichen Kompetenzen um mindestens eine Stufe, war das Training erfolgreich.

7.2.2.2 Schreibkompetenz

Die Termini ‚Schreibfähigkeit‘ oder ‚Schreibleistung‘ betonen die Fähigkeit, das Schreiben an sich zu beherrschen. Letztlich müssen die Auszubildenden „über Schreibfertigkeiten verfügen

³⁹² Vgl. Klieme, 2010, S. 43.

³⁹³ Vgl. Prenzel, 2005, S. 97.

³⁹⁴ Prenzel, 2004, S. 93.

³⁹⁵ Prenzel, 2004, S. 95.

und einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“,³⁹⁶ wozu auch die begründete Stellungnahme, Argumentation und das Überarbeiten von Texten gehören. Sie müssen „Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben, Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren [...] Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen [...] und Formulare ausfüllen“.³⁹⁷ Dazu müssen sie die „Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden [können], häufig vorkommende Wörter – auch Fachbegriffe und Fremdwörter – richtig schreiben, individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden.“³⁹⁸ Hier zeigt sich die enge Verbindung zwischen Schreibkompetenz und Lesekompetenz: Um einen Schreibprozess selbständig zu planen und kreativ zu schreiben, müssen die Auszubildenden Informationsquellen finden, aus vorliegenden Texten zentrale Informationen entnehmen, nutzen und strukturieren und sowohl wesentliche Gestaltungsmittel als auch verschiedene Textsorten erkennen.

Das hier vorliegende Konzept der Schreibkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, einen vollständigen Text zu schreiben.³⁹⁹ Zur Schreibkompetenz gehören folglich nicht nur die Beherrschung von Rechtschreibung, Grammatik, Idiomatik und Stil – das bedeutet im Detail die Fähigkeit, orthographisch, syntaktisch, morphologisch, semantisch, idiomatisch und stilistisch korrekt zu schreiben – sondern auch ein Textmusterwissen, d. h. den formalen und argumentativen Aufbau bestimmter Textsorten zu kennen und anwenden zu können. Auch muss ein Text eine gewisse Gliederung bzw. Chronologie auf semantischer und graphischer Ebene aufweisen, damit er für einen Leser verständlich ist. Darüber hinaus muss der Verfasser eines Textes, um adressatenorientiert formulieren zu können, in der Lage sein, beim Schreiben die Leserperspektive einzunehmen: Je besser er sich in die Perspektive des Lesers hineinendenken kann, desto leserorientierter und damit verständlicher kann er seinen Text gestalten.⁴⁰⁰ Auszubildende müssen also in der Lage sein, unterschiedliche Textsorten (Brief, E-Mail etc.) richtig in Bezug auf Orthographie, Grammatik, Idiomatik, Textmusterwissen, Strukturierung und Adressatenorientiertheit zu schreiben.

Der Begriff ‚Schreibkompetenz‘ umreißt Kompetenzen in Bezug auf

- Orthographie: Interpunktion und Rechtschreibung
- Grammatik: Syntax (Satzverbindung, Parataxe, Hypotaxe, Konstituentenstellung), Morphologie (Flexion), Semantik (Verknüpfung semantisch kohärenter Nomina und Verben, Fremdwörter, Verwendung der Präpositionen, Neologismen, Verbergänzung)
- Idiomatik bzw. Stilebene: Redewendungen und Routinen
- Textmusterwissen: Aufbau (Textanfänge, Schluss), graphische und semantische Gliederung, äußere Form, Typographie, Explizitheit, Redundanz, Textphorik und
- die Berücksichtigung der Leserperspektive.

Aus den Ergebnissen der Tests im LRS-Projekt wurden im Bereich Rechtschreibung vorrangig das Schreiben von Kommata bei Nebensätzen, die Schreibung von Komposita und die Groß- bzw. Kleinschreibung von Wörtern trainiert. Im Bereich Grammatik wurden vorrangig logische Satzverbindungen, Satzbau und Kongruenzen trainiert.

³⁹⁶ Vgl. Gansel/Jürgens, 2007, S. 143 ff.

³⁹⁷ Ebd.

³⁹⁸ Ebd.

³⁹⁹ Gutenberg/Stark/Koch, 2006, S. 21.

⁴⁰⁰ Vgl. Gansel/Jürgens, 2007, S. 143 ff.

7.2.3 Didaktisch-methodische Überlegungen

Im LRS-Projekt basierte das Training auf den Prinzipien des problemorientierten Lernens.⁴⁰¹ Dabei wird die Entwicklung einer kontext-sensitiven Wissensbasis, sprich der Erwerb anwendbaren Wissens,⁴⁰² gefördert. Zur Umsetzung der didaktischen Prinzipien Situiertheit, Authentizität der Problemstellungen und Lernen in multiplen Kontexten wurden die zu bearbeitenden Problemstellungen in authentischen und für die Schüler relevanten Kontexten aufbereitet und in verschiedenen Anwendungsbereichen präsentiert. Inhaltlich gehörten dazu u. a. Anforderungen an Auszubildende, gesetzliche Vorgaben oder die Organisation der Ausbildung. Den Schülern sollte damit ermöglicht werden, Gelerntes auf verschiedene Kontexte zu übertragen. Weiter wurden effektive instruktionale Unterstützungsmaßnahmen⁴⁰³ integriert. Die Prinzipien Instruktion und Konstruktion standen in einer angemessenen Balance:⁴⁰⁴ Es wurden erstens nur authentische Aufgaben gestellt, also Aufgaben, die mit der Lebenswelt der Jugendlichen zu tun hatten, zweitens wurden die Aufgaben so gestellt, dass eine Verzahnung des Trainings der unterschiedlichen Kompetenzen möglich war. Drittens wurde das Training tutoriell betreut, wobei die Teilnehmer zu ihren Aufgaben kontinuierlich Feedback erhielten, und viertens waren die Instruktionen durch die Tutoren so aufgebaut, dass eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben nachzuzeichnen war.

Auf das hier vorliegende Konzept übertragen bedeutet dies, dass für die nachzuschulenden Auszubildenden authentische Aufgaben, die ihnen auch im Rahmen ihrer Ausbildung begegnen, ausgewählt wurden. Anhand der ausgewählten Aufgaben werden die Kompetenzen Lesen und Schreiben trainiert. Die Aufgaben sind so aufeinander aufgebaut, dass eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades zu verzeichnen ist, und darüber hinaus eine Verzahnung der Kompetenzen möglich ist. Diese Verzahnung dient der Steigerung der Trainingseffektivität und der Motivation der Azubis. Die Lernenden werden organisatorisch und didaktisch-methodisch von Tutoren betreut.

Im Einzelnen bedeutet dies:

- Am Anfang steht ein komplexes Ausgangsproblem, das so interessant und motivierend ist, dass die Auszubildenden sich Wissen aneignen wollen, damit sie die Aufgabe lösen können.⁴⁰⁵
- Die Ausgangsaufgabe mit den dazugehörigen Subaufgaben ist authentisch: Es werden praxisrelevante Abläufe trainiert, damit die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Transfers auf reale Probleme in der Praxis steigt. Der Grad der Komplexität wird der Zielgruppe angepasst, und es werden Hilfen zur Lösung, zum Einsatz von Erläuterungen usw. gegeben. Die Anwendungssituation ist ein fiktiver Kontext, der so breit angelegt ist, dass ausreichend Informationen zur Aufgabenlösung aufgenommen werden können.
- Das Ausgangsproblem ermöglicht multiple Perspektiven, um die Voraussetzung zu schaffen, dass eine Lösung auf ähnliche Problemsituationen übertragen werden kann. Dies ist z. B. durch verschiedene Aspekte der Aufgaben oder durch unterschiedliche soziale Sichtweisen gegeben. Damit die nachzuschulenden Auszubildenden ihre Aufgabe lösen können, wird ihnen mehr Wissen angeboten, „als für die unmittelbare Problemlösung notwendig ist“;⁴⁰⁶ so soll Exploration und Eigenaktivität gefördert werden. Die Lernenden müssen durch Navigation, Interaktion oder das Führen von

⁴⁰¹ Vgl. Reinmann/Mandl, 2006.

⁴⁰² Vgl. Dochy u. a., 2003; Hmelo-Silver/Duncan/Chinn, 2007; Krause, 2007; Krause/Stark/Herzmann, 2011; Krause/Stark/Mandl, 2009; Schmidt u. a., 2007; Stark/Puhl/Krause, 2009.

⁴⁰³ Vgl. Kopp/Stark/Fischer, 2009; Krause/Stark/Herzmann, 2011; Stark/Herzmann/Krause, 2010.

⁴⁰⁴ Vgl. Reinmann/Mandl, 2006.

⁴⁰⁵ Vgl. Klimsa/Richter, 2001, S. 42.

⁴⁰⁶ Klimsa/Richter, 2001, S. 45.

Dialogen innerhalb des Kontextes suchen, sammeln, strukturieren, ordnen etc. und das Erfahrene schriftlich zusammentragen. Hilfestellung erhalten die Lernenden über Hypertextstrukturen und über den Online-Tutor.

- Die Auszubildenden werden deshalb von erfahrenen Tutoren angeleitet und unterstützt, indem sie gezielte, individuelle Rückmeldungen erhalten, sodass sie in der Lage sind, eigenständig zu lernen und Probleme zu lösen. Damit rückt das Prinzip der Lernerorientierung in den Mittelpunkt; auch verspricht die Lernerorientierung eine positive Auswirkung auf die Motivation der Azubis. Induktives Vorgehen und die Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit, in deren Rahmen gegenseitige Kontrolle und Rollenübernahme (reziprokes Lernen) möglich sind, fördern die Selbstständigkeit und das autonome Lernen der Auszubildenden. Damit eine kontinuierliche Betreuung durch einen Online-Tutor gewährleistet ist, werden die Auszubildenden in Lerngruppen eingeteilt. Ein Tutorleitfaden liegt bei.
- Es liegt eine Kombination von verschiedenen Aufgaben vor, die mithilfe verschiedener Lernmethoden, wie z. B. Selbstlernen oder Gruppenarbeit, in einer didaktisch sinnvollen Verknüpfung von Präsenzveranstaltungen mit E-Learning-Modulen gelöst werden. Die Lerneinheiten werden sequenziert: vom Selbstlernen des einzelnen Auszubildenden über kooperatives Lernen in einer Kleingruppe mit einer Rückmeldung vom Peer (Lernpartner), Selbstlernen mit Nacharbeit, kooperatives Lernen mit Rückmeldung von einer größeren Gruppe („Klassenzimmer“), Selbstlernen mit Nacharbeit, Rückmeldung vom Tutor bis hin zum Veröffentlichen (auf einer E-Learning-Plattform) und dem abschließenden Eintrag ins Berichtsheft. Dieses iterative Lernschema soll die Lernstrategie der Auszubildenden verbessern und den Lerneffekt erhöhen.
- Die Wissensgemeinschaft der Lernenden, die von Tutoren in Präsenz- und Onlinephasen betreut wird, ist ein unverzichtbarer Bestandteil des Konzepts. Sie ermöglicht den Auszubildenden Reflexion über die und Vergleich der gelernten Inhalte. Gleichzeitig erfahren die Lernenden teamorientiertes Arbeiten, das wiederum als Grundlage für multiple soziale Perspektiven und für das Erlernen sozialer und kommunikativer Fertigkeiten dienen kann.
- Die Lernenden werden zu Beginn und am Ende des Trainings eingestuft, damit der Tutor entsprechend Rückmeldung geben kann und eine Kompetenzsteigerung nachgeprüft werden kann.

Um das Training so effektiv wie möglich zu gestalten, sollen die Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben nicht isoliert trainiert, sondern in jeder Trainingseinheit miteinander verzahnt werden. So können in jeder Trainingseinheit beide Kompetenzen anhand unterschiedlicher – synchroner (zeitgleicher) und asynchroner (zeitversetzter) – Kommunikationsformen in den E-Learning-Modulen und den Präsenzveranstaltungen gefördert werden. Auch sollte ein Zugriff auf die Inhalte anderer Lerneinheiten während des Lernens möglich sein, da Leseverstehen und Schreiben nicht abhängig voneinander bzw. in aufeinander aufbauenden Modulen trainiert werden. Die Lerner erhalten über unterschiedliche Einstellmöglichkeiten (Niveaus) eine Anpassung an ihre Bedürfnisse. Zu jeder Lerneinheit gibt es reale Übungen. Über eine Passwortnutzung ist es möglich, von unterschiedlichen Orten aus miteinander ein Dokument zu bearbeiten.

Die Inhalte des Konzepts richten sich nach den Interessen der Jugendlichen, die als Azubis von ihren Firmen eine Nachqualifizierung erhalten. Die Inhalte betreffen in jedem Fall reale Kommunikationsaufgaben, sind also aus dem Ausbildungs- bzw. Berufsleben der Auszubildenden entnommen. Dadurch, dass realistische Kommunikationssituationen

geschaffen werden, die mit den Bedürfnissen der Azubis in einem echten Zusammenhang stehen, soll das Verstehen gefördert und ihre Motivation gesteigert werden. Auch müssen Auszubildende unterschiedliche Textsorten kennen und verfassen können, wie z. B. Bericht, Brief, E-Mail, und den Umgang mit Computer und Internet beherrschen.⁴⁰⁷

7.2.4 Gesamtkonzept

7.2.4.1 Curriculum

Das Blended Learning-Konzept umfasst einen Zeitraum von drei Monaten und hat einen Gesamtumfang von 60 Stunden. Es werden drei Module unterschieden: ein Spielmodul, ein Selbstlernmodul und ein Präsenzmodul. Das Spielmodul mit der Ausgangsaufgabe und diversen Subaufgaben und das Selbstlernmodul umfassen insgesamt ca. 40 Stunden. 20 Stunden sind als Präsenzmodul vorgesehen. Es findet jeweils 3,5 Stunden pro Woche ein Training statt, in denen die Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben anhand des Spielmoduls und des Selbstlernmoduls verbessert werden. Dazu ist eine wöchentliche tutorielle Betreuung für die Ergebnisse der Online-Phase, besonders der Schreibaufgaben, nötig. Präsenzphasen finden 14-tägig statt, d. h. die Auszubildenden haben zwei Wochen (6–7 h) Zeit, eine Aufgabe zu lösen, bevor sie zur nächsten Präsenzphase kommen (vgl. Abb. 30: Blended Learning-Curriculum).

Am Beginn und am Ende des Trainings werden die Auszubildenden in ihren jeweiligen Kompetenzstatus eingeordnet, sodass nach Abschluss des Trainings festgestellt werden kann, ob sie ihre Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben verbessert haben. Die Kategorien zur Einstufung orientieren sich dabei an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Auch kann überprüft werden, wie groß der Lernaufwand und die Eigenverantwortlichkeit der Einzelnen war.

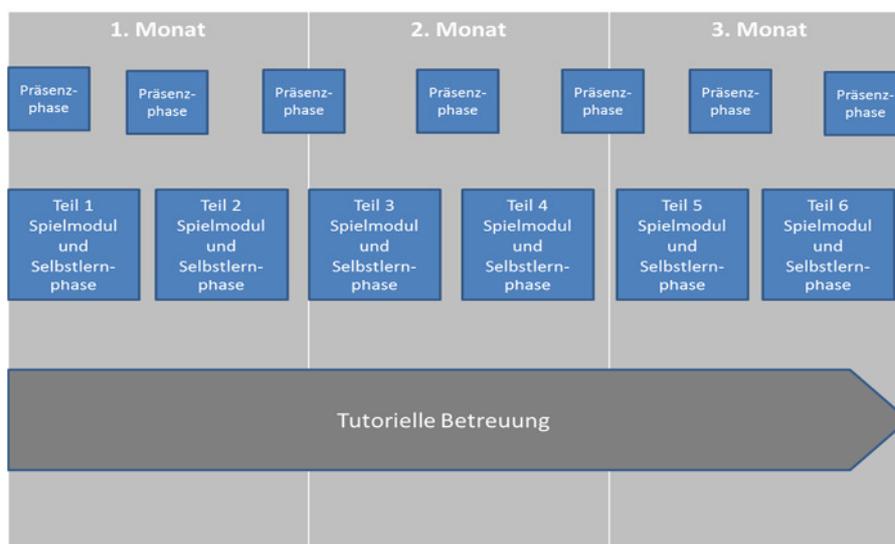


Abb. 30: Blended Learning-Curriculum

7.2.4.2 Lernziele

Das Blended Learning-Konzept zielt darauf ab, die Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben von 15-16-jährigen Auszubildenden zu verbessern, wenn sie trotz vorhandener Lehrstelle als nicht ‚ausbildungsreif‘ gelten.

⁴⁰⁷ Vgl. Gutenberg/Stark/Koch, 2006.

Lesekompetenz

Auszubildende sollen in der Lage sein, Texte als Informationsquelle oder als Medium zum Wissenserwerb zu nutzen, um den Anforderungen des Ausbildungsbetriebs und der Berufsschule gerecht zu werden. Aufgrund der o. g. PISA-Untersuchungen sollte die Lesekompetenz der nachzuschulenden Auszubildenden die Kompetenzstufe 2 überschreiten. Sie sollen also die Hauptaussage eines Textes verstehen, einfache Informationen finden und aufeinander oder auf das Alltagswissen oder die eigenen Erfahrungen beziehen können und die Intention des Autors erkennen können. Die Auszubildenden sollen darüber hinaus in der Lage sein, ihr Vorwissen über Textstrukturen zu nutzen, (logische) Zusammenhänge im Text zu erkennen und ihnen Informationen zu entnehmen, die nicht explizit sind (Stufe 3), bis zum Verstehen komplexer Texte, Erkennen von Zusammenhängen über mehrere Abschnitte und Interpretation von Informationen (Stufe 4).

Die Auszubildenden sollen in/aus vertrauten und fremden Texten Informationen finden und entnehmen können. Dazu müssen sie sich Informationen aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten selbständig besorgen. Sie müssen Hauptaussagen verstehen, auf das Alltagswissen beziehen, Zusammenhänge erkennen und herstellen können, komplexe Texte verstehen und ihr Vorwissen über Textstrukturen nutzen können. Sie müssen auch kommunikative Normen und Standards in Verbindung mit verschiedenen Textsorten und verschiedene Lesestrategien kennen und anwenden können.

Da die sprachlichen Lernziele zur Lesekompetenz sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientieren, ist bei einer Einstufung der Auszubildenden davon auszugehen, dass diejenigen, die an diesem Training teilnehmen, wahrscheinlich in den unteren Kompetenzstufen (A1 und A2) anzusiedeln sind. Das bedeutet, dass die Lernziele für die einzelnen Aufgaben sich an den Stufen B1 und B2 orientieren. Die Auszubildenden sollen also nach Abschluss des Trainings in der Lage sein, „unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis [zu] lesen“ (B1) und „sehr selbstständig [zu] lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken an[zu]passen und geeignete Nachschlagewerke selektiv [zu] benutzen, über einen großen Lesewortschatz [zu verfügen], aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen [zu haben]“ (B2) (siehe Tab. 23: Referenzskala – Leseverstehen allgemein).

Schreibkompetenz

Auszubildende sollen in der Lage sein, unterschiedliche Textsorten (Brief, E-Mail etc.) orthographisch, syntaktisch, morphologisch, semantisch, idiomatisch und stilistisch korrekt zu schreiben. Auch müssen sie sich Textmusterwissen aneignen, d. h. den formalen und argumentativen Aufbau bestimmter Textsorten kennen und anwenden können und in der Lage sein, Texte zweckentsprechend und adressatengerecht zu schreiben.

Im Bereich Schreibkompetenz wird im GER zwischen ‚Schriftlicher Produktion allgemein‘ und ‚Schriftlicher Interaktion allgemein‘ unterschieden, wobei der Unterschied in der Adressatenorientiertheit liegt. Für unsere Zwecke werden beide Teilkompetenzen zusammen betrachtet und auf die jeweiligen Aufgaben des Spielmoduls bezogen. Auch hier ist davon auszugehen, dass die Auszubildenden in A1 und A2 einzustufen sind. Erfolgreich war das Training dann, wenn sie abschließend höher (B1 oder B2) eingestuft werden können (siehe Tab. 24: Referenzskala – Schriftliche Produktion allgemein).

In den aufgeführten Kompetenzen wird der Punkt der Fehlerfreiheit in Orthographie und Grammatik nicht explizit aufgeführt. Die Auszubildenden sollen sich durch das Training konkret in folgenden Punkten verbessern:

- Orthographie: Interpunktion und Rechtschreibung
- Grammatik: Syntax (Satzverbindungen, Parataxe, Hypotaxe, Konstituentenstellung), Morphologie (Flexion), Semantik (Verknüpfung semantisch kohärenter Nomina und Verben, Fremdwörter, Verwendung der Präpositionen, Neologismen, Verbergänzung)
- Idiomatik bzw. Stilebene: Redewendungen und Routinen
- Textmusterwissen: Aufbau (Textanfänge, Schluss), graphische und semantische Gliederung, Typographie, Explizitheit, Redundanz, Textphorik und die Berücksichtigung der Leserperspektive.

Wie in dem oben erwähnten LRS-Projekt soll auch hier vorrangig das Schreiben von Kommata bei Nebensätzen, die Schreibung von Komposita und die Groß- bzw. Kleinschreibung von Wörtern, logische Satzverbindungen, Satzbau und Kongruenzen trainiert. Textmusterwissen und Leserperspektive müssen in allen Schreibaufgaben konsequent angewendet bzw. berücksichtigt werden. Der Online-Tutor kontrolliert letztlich alles, was geschrieben wird. Die Auszubildenden erlernen unterschiedliche Schreibstrategien, den formalen Aufbau verschiedener Textsorten, o. g. Schwerpunkte im Bereich Rechtschreibung und Grammatik, unterschiedliche Redewendungen und andere Gestaltungsmittel, die Einhaltung von Chronologie, die Herstellung von Kohärenz in Texten durch Gelenkwörter und können all das adressatenorientiert anwenden. Sie gestalten also ihren Schreibprozess eigenverantwortlich und sind dabei in der Lage, ein Rechtschreibprogramm kritisch anzuwenden.

Bei allen schriftlichen Arbeiten, die die Auszubildenden erstellen, läuft im Hintergrund ein vorinstalliertes Korrekturprogramm zur Korrektur der vom Azubi geleisteten schriftlichen Aufgaben, das Rückmeldungen zu Orthographie, Interpunktion und Grammatik gibt: Orthographiefehler, wie z. B. falsche bzw. fehlerhafte Buchstaben, Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- bzw. Getrennschreibung werden rot unterstrichen. Fehler in Interpunktion und Grammatik, wie z. B. Leerzeichen vor anstatt nach einer Interpunktion, Verbform im Singular bei Bezugswort im Plural (bzw. umgekehrt) etc. werden grün unterschlängelt. Die Auszubildenden müssen das Rechtschreibprogramm kritisch anwenden können. Daher haben sie Zugriff auf die Wahrig-Schüler-Rechtschreibung und auf eine überarbeitete Version der Wahrig-Schüler-Grammatik,⁴⁰⁸ um die vom Korrekturprogramm vorgeschlagenen Wörter überprüfen zu können. Auch erfolgt immer eine Rückmeldung vom Tutor. Ebenso ist durch die Gruppen eine Korrektur möglich. Es besteht also immer die Möglichkeit, Schreibkorrekturen anhand von Rückmeldungen des Tutors und der anderen Gruppenmitglieder und durch die Verlinkung zu den Rechtschreib- und Grammatikbüchern vorzunehmen.

Die wichtigste und am häufigsten trainierte Schreibaufgabe ist der Eintrag in das Berichtsheft im Selbstlernmodul nach Abschluss einer jeden Einheit, der die gelernten Inhalte erfassen und vertiefen soll und in ganzen, zusammenhängenden Sätzen und unter Beachtung der Orthographie (Übung der Rechtschreibung und der Kohärenz) zu erfolgen hat. Dazu gehört auch die Rekonstruktion der Informationen, die zu Beginn einer Trainingseinheit gegeben wurden. Dafür dürfen die Auszubildenden auf eine Stichworttechnik zurückgreifen. Dazu werden die wichtigsten sinntragenden Lexeme (Substantive, Verben, Adjektive) und Gelenkwörter (Konjunktionen, Adverbiale usw.) eines mündlich (in der Präsenzphase) vorgetragenen oder schriftlichen Textes notiert. So wird gleichzeitig das Leseverstehen gefördert.

Es zeigt sich eine enge Verbindung zwischen Schreib- und Lesekompetenz: Um einen Schreibprozess selbständig planen und dann kreativ schreiben zu können, müssen die Auszubildenden Informationsquellen finden, aus vorliegenden Texten zentrale Informationen

⁴⁰⁸ Vgl. Götze/Pommerin/Mayer, 2002.

entnehmen, nutzen und strukturieren können und sowohl wesentliche Gestaltungsmittel als auch verschiedene Textsorten erkennen können. Des Weiteren sollten sie mit einem gängigen Textverarbeitungs- und Korrekturprogramm umgehen können.

7.2.4.3 Lerninhalte

Die Inhalte des Konzepts richten sich nach den Interessen der Jugendlichen, die als Azubis von ihren Firmen eine Nachqualifizierung erhalten. Sie betreffen in jedem Fall reale Kommunikationsaufgaben, sind also aus dem Ausbildungs- bzw. Berufsleben der Auszubildenden entnommen. Dadurch, dass realistische Kommunikationssituationen geschaffen werden, die mit den Bedürfnissen der Azubis in einem echten Zusammenhang stehen, werden anschließende Diskussionen und weitere offene Fragen ermöglicht, das Verstehen gefördert und ihre Motivation gesteigert. Die Inhalte sind so verzahnt, dass die Auszubildenden durch das Lernen im Spielmodul, im Selbstlernmodul und im Präsenzmodul ihre Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben verbessern können.

7.2.4.4 Methode

Gelernt wird nach den o. g. Prinzipien des problemorientierten Lernens, das den Erwerb anwendbaren Wissens fördert. Die zu bearbeitenden Problemstellungen werden in authentischen, für die Auszubildenden relevanten Kontexten aufbereitet und in verschiedenen Anwendungsbereichen präsentiert. Die Aufgaben führen zu einer Verzahnung des Trainings der beiden Sprachkompetenzen bei gleichzeitiger Steigerung des Schwierigkeitsgrades. Instruktion erfolgt durch Tutoren, so dass die Lerner in der Lage sind, eigenverantwortlich zu lernen. Dabei soll ihre Selbstwirksamkeitserwartung, d. h. ihr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, verstärkt werden. Im Einzelnen bedeutet dies:

- Am Anfang steht das komplexe Ausgangsproblem im Spielmodul, ein Konzept für die eigene Homepage zu entwickeln, das für die Auszubildenden so interessant und motivierend ist, dass sie sich Wissen aneignen wollen, damit sie die Aufgabe lösen können.
- Die dazugehörigen Subaufgaben sind authentisch: Durch die trainierten praxisrelevanten Abläufe steigt die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Transfers auf reale Probleme in der Praxis. Der Grad der Komplexität wird den nachzuschulenden Auszubildenden angepasst.
- Es wird ihnen mehr Wissen angeboten, als sie für die Lösung des Problems benötigen. Sie müssen durch Navigation, Interaktion, Lesen und Zusammenfassen innerhalb des Kontextes suchen, sammeln, strukturieren, ordnen etc. Sie erhalten Hilfestellung anhand der Materialien im Selbstlernmodul und über den Online-Tutor.
- Das Ausgangsproblem ermöglicht multiple Perspektiven durch z. B. verschiedene Aspekte der Aufgaben oder unterschiedliche Sichtweisen der anderen Teilnehmer.
- Die Auszubildenden werden von erfahrenen Tutoren angeleitet und unterstützt, indem sie gezielte, individuelle Rückmeldungen erhalten, sodass sie in der Lage sind, eigenständig zu lernen und Probleme zu lösen. Eine Einteilung in Lerngruppen gewährleistet eine kontinuierliche Betreuung durch einen Online-Tutor: Eine Lerngruppe umfasst 15 Auszubildende, die wiederum in drei Kleingruppen à fünf Teilnehmer organisiert sind. Ein Tutor kann somit drei Kleingruppen betreuen.
- Die Lerneinheiten werden sequenziert. Durch dieses iterative Lernschema soll die Lernstrategie der Auszubildenden verbessert und der Lerneffekt erhöht werden.
- Die Lerngruppen, die von Tutoren in Präsenz- und Onlinephasen betreut werden, ermöglichen den Auszubildenden die Erfahrung zu teamorientiertem Arbeiten, das wiederum als Grundlage für multiple soziale Perspektiven und für das Erlernen sozialer und kommunikativer Fertigkeiten dienen kann.
- Die Lerner erhalten über unterschiedliche Einstellmöglichkeiten (Niveaus) eine Anpassung an ihre Bedürfnisse.

7.2.4.5 Module

Spielmodul

Das Spielmodul weist einen hohen Spaßfaktor auf; es findet online statt. Ausgehend von der übergeordneten Aufgabe, ein Konzept für die eigene Homepage zu erstellen, werden in ‚Jeder wird gewinnen: Wer wird Spitzenazubi?‘ verschiedene Subaufgaben, wie z. B. einen Rap oder eine Mail zu schreiben, gestellt, die die Auszubildenden durch Lesen, Auswählen, Kombinieren und Schreiben lösen müssen. Die Aufgaben sind mit verschiedenen Hypertexten verlinkt. Auch gibt es Vorlagen und Textbausteine. Die Auszubildenden müssen selbst Texte als Informationsquelle zur Problemlösung nutzen. Dabei können sie sich ein Musterwissen zu verschiedenen Texten aneignen. Gleichzeitig werden ihre Lese- und Schreibkompetenz gefördert. Bei der Erstellung eigener Texte lernen sie auch, kritisch mit dem Rechtschreibprogramm umzugehen. Die Inhalte werden miteinander verzahnt, sodass am Schluss eine Gesamtlösung präsentiert werden kann. Eine Jury wählt die jeweils beste Aufgabenlösung aus. Am Schluss kann man einen Preis für das Konzept der Homepage, wie z. B. Geld, eine Reise, Spiele o. Ä. gewinnen.

Selbstlernmodul

Das Selbstlernmodul umfasst einen Speicherordner und einen Ordner mit Rechercheaufgaben. Im Speicherordner – offline oder online im Lern-Managementsystem – führen die Auszubildenden ein elektronisches Berichtsheft. Das elektronische Berichtsheft dient dem Eintrag der gelernten Inhalte, wie es im Rahmen einer Ausbildung von den Azubis verlangt wird. Im Speicherordner legen die Azubis auch selbst ein Regelreservoir zu verschiedenen Themen, wie z. B. Interpunktionsregeln, an oder halten ihre Reflexionen über Lerninhalte fest. Hierzu müssen sie die für sie wichtigen Rechtschreibregeln und Lesestrategien kennen und zusammenfassen können. Sie müssen Regeln zum Ordnen und Strukturieren kennen, damit sie sich selbst organisieren und das von ihnen Abgespeicherte auch wieder finden können. Dies führt zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit und Sicherheit im Umgang mit sprachlichen Aufgaben. Zu diesen schriftlichen Einträgen erhalten die Lernenden konstruktives Feedback, das es ihnen ermöglicht, kontinuierlich ihre Schreibkompetenz zu verbessern.

Der Speicherordner dient des Weiteren als Materialsammlung, die vorgefertigte Textmuster und Textbausteine und das Wörterbuch Wahrig Schüler-Rechtschreibung und eine überarbeitete Version der Wahrig-Schüler-Grammatik enthält. Darüber hinaus müssen die Lernenden verschiedene Rechercheaufgaben lösen und die Inhalte für ihre Kollegen aufbereiten, womit sie ihre Lese- und Schreibkompetenz verbessern können.

Das vorrangige Lernziel des Selbstlernmoduls ist die Festigung und Dokumentation des Gelernten. Der Eintrag in das Berichtsheft ist dabei die wichtigste und am häufigsten trainierte Schreibaufgabe, die nach Abschluss einer jeden Einheit zu erfolgen hat. Die gelernten Inhalte sollen in ganzen, zusammenhängenden Sätzen, unter Beachtung der Orthographie erfasst und vertieft werden. Dafür dürfen die Auszubildenden auf ein in der Präsenzphase erlerntes Stichwortkonzept zurückgreifen.

Präsenzmodul

Die Präsenzmodule finden alle 14 Tage statt. Sie dienen der Gruppenbildung, der Einweisung in das Spiel- und Selbstlernmodul, geben Rückmeldung zum Lernerfolg und initiieren Wissenstransfer.

Die Auszubildenden sollen in der Lage sein, multiple Perspektiven auf ein Ausgangsproblem und daraus folgernd mögliche Lösungswege zu entwickeln. Dazu reflektieren sie das Gelernte, vergleichen die Lerninhalte miteinander, stellen Zusammenhänge her und leisten so einen Transfer zwischen Gelerntem und neuer Aufgabenstellung. Durch den Wissensaustausch in Lerngruppen lernen sie auch, Schwerpunkte zu setzen, adressatenorientiert nachzufragen, Rückmeldung zu geben und begründet Stellung zu nehmen. Die Auszubildenden lernen im

Präsenzmodul die Prinzipien eines Stichwortkonzepts kennen und können es als Grundlage für die gedankliche Gliederung eines zu schreibenden Textes nutzen. Ein weiteres Lernziel des Präsenzmoduls ist das Erlernen von konstruktivem Feedback, das sie sowohl in Einheiten des Spielmoduls als auch des Präsenzmoduls anwenden sollen.

Im Präsenzmodul werden organisatorische Dinge, wie z. B. der Zugang zur Lernplattform, die Zusammensetzung der Lerngruppen, vorhandene Kommunikationsmöglichkeiten etc., geregelt. Die Auszubildenden erhalten eine Anleitung zum Spielmodul, zum Selbstlernmodul, zur Stichworttechnik und zum Feedback. Des Weiteren werden hier offene Fragen geklärt, über gelernte Inhalte reflektiert, Feedback gegeben und am Schluss das Training evaluiert. Die Preisverleihung findet in der letzten Präsenzveranstaltung statt.

Tutoring

Die tutorielle Betreuung unterstützt bei organisatorischen, inhaltlichen, sozialen (Kennenlernen, Kontakt) und technischen (Online-Zugang) Aufgaben. Eine Rückmeldung auf organisatorische und inhaltliche Fragen erfolgt nach zwei bis drei Werktagen. Nach der anfänglichen intensiven Unterstützung kann bei wachsender Kompetenz der Auszubildenden die tutorielle Unterstützung sukzessive reduziert werden. Jedoch sollte die Möglichkeit bestehen, den Lernstatus der Teilnehmer beobachten zu können.

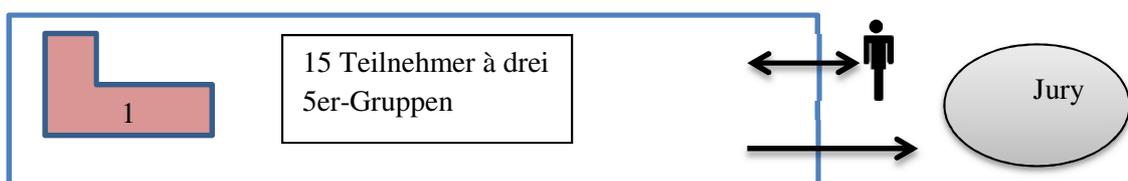
7.2.4.6 Feinkonzepte

Feinkonzept des Spielmoduls

Der Rahmen des Spielmoduls gleicht dem von Castingshows, bei denen Teilnehmer ihre Fähigkeiten einer Jury vorführen müssen. Aufgabe der Jury ist es, unter den Bewerbern für einen Preis den oder die Beste/-n herauszufinden. Der entscheidende Unterschied zu Castingshows besteht jedoch darin, dass alle Teilnehmer des Spielmoduls in jedem Fall die nächste Stufe erreichen werden. Durch weitere Runden (2.-5. Call) wird die Zahl der Teilnehmer also nicht reduziert. D. h. alle Teilnehmer müssen in jeder weiteren Runde ihre Fähigkeiten erneut unter Beweis stellen. Der Jury des Spielmoduls gehören der Tutor und die Teilnehmer selbst an, die durch ein bestimmtes Bewertungssystem den oder die Beste/-n auszeichnen. Einen Preis erhält der- bzw. diejenige, der/die in der letzten und schwierigsten Aufgabe alle vorhergehenden Aufgaben am besten integriert.

Spielbeschreibung: Es gibt vier Runden, in denen die teilnehmenden Azubis bestimmte Kommunikationsaufgaben lösen müssen, die je nach Rückmeldung des Tutors eventuell überarbeitet werden. Anschließend werden sie der Jury vorgestellt, die die Leistungen bewertet und die beste Leistung auszeichnet. Alle Teilnehmer erreichen dann die nächste Stufe, den zweiten Call, wo sie auch hier wieder bestimmte Kommunikationsaufgaben lösen müssen. Obiges Prinzip mit Tutor und Jury wiederholt sich. Von Call zu Call werden die Kommunikationsaufgaben schwieriger. Alle Produkte der Kommunikationsaufgaben fließen letztlich in das Endprodukt Homepage ein. Auch zu diesem Endprodukt erhalten die Teilnehmer wieder Rückmeldung vom Tutor und eine Bewertung durch die Jury. Der Teilnehmer mit dem besten Konzept für eine Homepage wird letztlich ausgezeichnet und erhält einen Preis.

1. Call



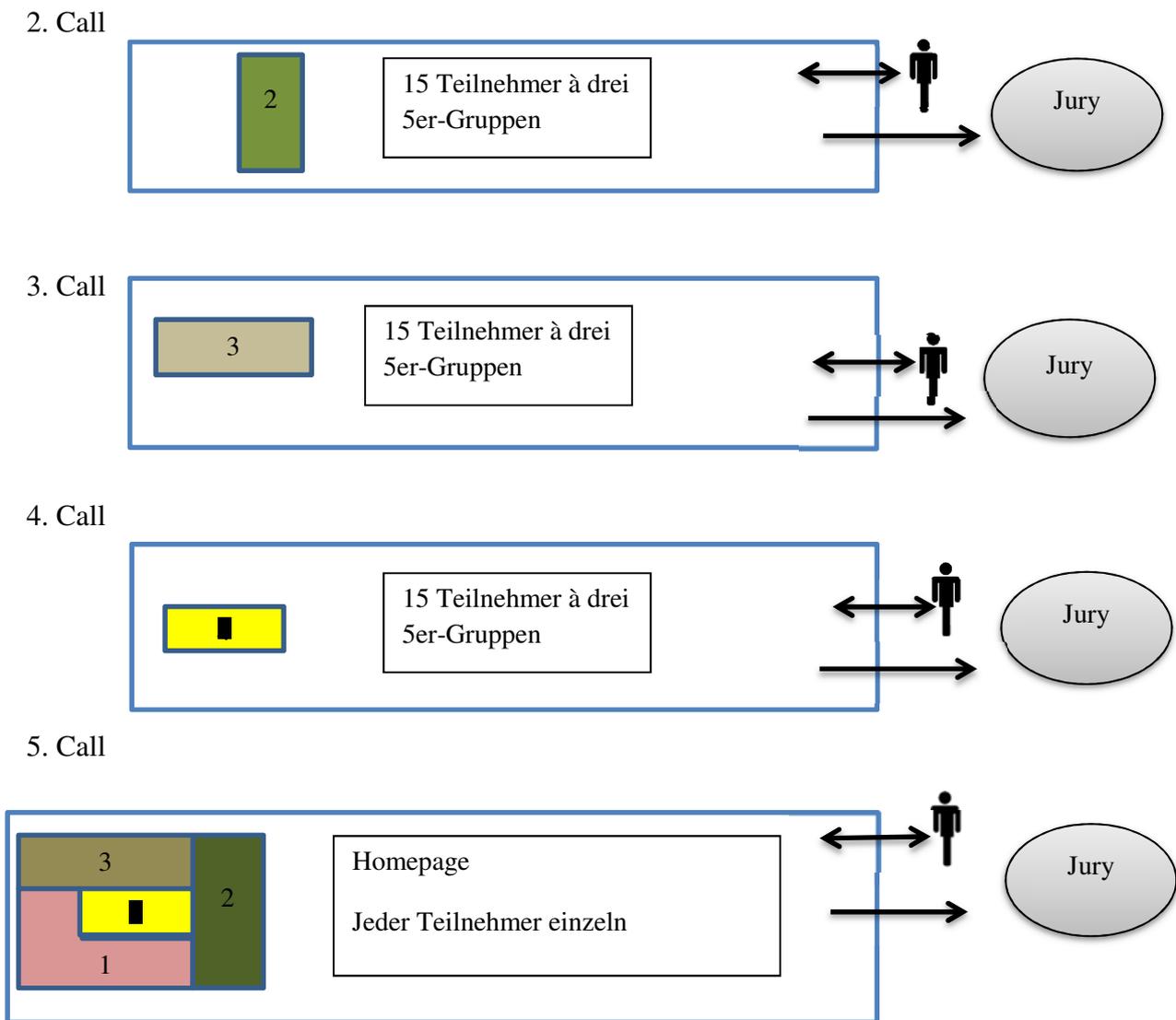


Abb. 31: Feinkonzept Spielmodul

In der ersten Einheit des Spielmoduls müssen die teilnehmenden Azubis eine reale Kommunikationsaufgabe () lösen, wodurch sie ihre Lese- und Schreibkompetenz erweitern können. Beim Lösen dieser Aufgabe erhalten sie Hilfe und Rückmeldung von einem **Tutor** (). Dieser Tutor gibt immer explizit Rückmeldung zu Rechtschreibung, Grammatik, Textmusterwissen, Kongruenz, Adressatenorientiertheit etc., d. h. auf alles, was die Auszubildenden schreiben. Er orientiert sich dabei am GER. Auch steht ihm ein Reservoir aus standardisierten Rückmeldungen zur Verfügung. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, den Auszubildenden Schwellenwerte für ihre Texte anzugeben. Alle Tutoraufgaben, wie z. B. Rückmeldungen nach GER und Feedbackregeln geben, Gruppen zusammenstellen, Rollen verteilen, Übersicht über Prompts/Satzanfänge und unterschiedliche qualitative und quantitative Bewertungen haben, soziale Normverletzungen identifizieren und löschen, selbst Voten abgeben und begründen, Auszeichnungen veröffentlichen, Teilnehmer zur nächsten Stufe beglückwünschen usw. werden im noch zu schreibenden Tutorleitfaden aufgeführt. Nach der Rückmeldung vom Tutor haben die Azubis dann bis zu einer vom Tutor angegebenen Frist Gelegenheit, ihre Texte zu überarbeiten. Dazu stehen ihnen im Selbstlernmodul das Wahrig-Schüler-Rechtschreibwörterbuch und eine überarbeitete Version der Wahrig-Schüler-Grammatik zur Verfügung, auf die sie durch Verlinkung zugreifen können. Erst wenn die Texte richtig geschrieben sind, werden sie einer Jury vorgestellt.

Die **Jury** besteht aus dem Tutor und Teilnehmern der anderen Gruppen. Möglicherweise können die Lerngruppen auch mit Lerngruppen von anderen IHKs vernetzt werden, damit sie sich gegenseitig bewerten. Da eine Gruppe jeweils aus drei Teilnehmern besteht, werden diesen Teilnehmern vom Tutor unterschiedliche Rollen zugewiesen. In diesen Rollen bewerten sie mithilfe von Prompts die Leistungen der anderen Teilnehmer qualitativ: Was mir gut gefallen hat ..., Was mir nicht gefallen hat... und Was ich verändern würde... Sie haben zusätzlich die Möglichkeit, die Leistungen anhand einer Skalierung von 1–5 oder von Sternen quantitativ zu bewerten. Eine Auszeichnung erhält derjenige, der die Aufgabe am besten gelöst hat. Das Tutorvotum, das an manchen Stellen auch als Gegengewicht fungieren kann, wird am Ende der Bewertung mitveröffentlicht. Die Produkte der verschiedenen Kommunikationsaufgaben fließen am Schluss in das Endprodukt Homepage-Konzept ein. Auch dieses wird nach dem Feedback des Tutors einer Jury vorgestellt. Die beste Homepage wird ausgezeichnet.

Aufgaben: Die Aufgaben sind so konzipiert, dass die Auszubildenden zuerst eine authentische seriöse Aufgabe lösen müssen. Um die Schreibaufgabe lösen zu können, müssen sie das dazu notwendige Textmuster kennenlernen (implizites Leselernziel). Dazu stehen den Auszubildenden passend zu den jeweiligen Aufgaben Muster von Textsorten zur Verfügung. Diese Muster sind speziell für die Aufgaben entwickelt und können über entsprechende Links von den Azubis aufgerufen werden. Die Muster selbst können auch als Anlage im Speicherordner niedergelegt werden.

Berufliche Kommunikation	
 Textproduktionsaufgabe	Verfassen Sie eine seriöse Mail an Ihren Ausbildungsberater.

Abb. 32: Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 1

Wenn die Teilnehmer das Spielmodul beginnen, ist die erste Aufgabe, eine E-Mail an ihren Ausbildungsberater zu schreiben. Auf dem ersten Level geht es darum, erst nur Textbausteine einzusetzen. Dazu ist es nötig, die verlinkten Arbeitsanweisungen, die Muster-E-Mails und mögliche Textbausteine im Speicherordner zu lesen. Erst dann kann man auf dem ersten Level verschiedene Textbausteine einsetzen. Ist die Aufgabe richtig gelöst, wird man zum nächsten Level geleitet. Hier geht es darum, Textbausteine einzusetzen und selbst einen Bezug herzustellen. Auf dem dritten Level muss man die Mail an den Ausbildungsberater völlig selbstständig schreiben: Anrede, Bezug, Frage, Dank und Name müssen formgerecht und richtig geschrieben sein. Aber auch hier besteht die Möglichkeit, auf Muster und Textbausteine aus dem Speicherordner zuzugreifen. Allen Textproduktionsaufgaben ist gemeinsam, dass die teilnehmenden Azubis ihre Texte auch gegenseitig korrigieren.

Wie gut bin ich im Lesen?	
 Leseverstehensaufgabe	Verstehen und befolgen Sie die folgenden Anweisungen zum Erstellen einer Exceltabelle

Abb. 33: Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe2

Die Auszubildenden müssen hier eine Excel-Tabelle erstellen und ihre Arbeits- und Urlaubstage des jeweiligen Jahres und Bundeslandes eintragen. Je nachdem wie gut die Tabelle angelegt ist, kann dann das Leseverstehen – das Verstehen und Umsetzen der Anweisungen mit entsprechendem Ergebnis, wie eine Exceltabelle anzulegen und auszufüllen ist – überprüft werden. Der Qualitätsnachweis – wie gut sie im Leseverstehen sind – erfolgt anhand der Anzahl der Versuche, die gespeichert wird.

Drehbuch für ein Videocast schreiben	
 Textproduktionsaufgabe	Was sage ich ...
	Was sieht man ...
	Was hört man ...
	Wo drehe ich ...

Abb. 34: Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 3

Bei der dritten Aufgabe müssen die Azubis ein Drehbuch bzw. Skript für ein Videocast erstellen, in dem sie ihren Arbeitsplatz und sich als Person vorstellen sollen. Auch hier haben sie wieder die Möglichkeit, Informationen im Speicherordner dazu zu lesen, sich an einem Muster für ein solches Skript zu orientieren, und das Muster mit dem verlinkten realen Video im Netz zu vergleichen. Anschließend erstellen sie ihr eigenes Skript für ihr Video, das letztlich auch auf der Homepage eingestellt werden könnte.

Rap schreiben	
 Textproduktionsaufgabe	Über die Schulzeit
	Meister
	Freunde
	Hobby
	Tattoos

Abb. 35: Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 4

Bei der vierten Aufgabe im Spielmodul müssen die Azubis einen Rap-Text produzieren. Wie sie vorgehen und was sie beachten müssen, ist auch hier wieder im Speicherordner hinterlegt und mit der betreffenden Aufgabe verlinkt.

Homepage zusammenstellen	
	Sich vorstellen: Profil für Bewerberportal
	Wie gut bin ich im Lesen?
	Rap/Drehbuch
	Reservoir möglicher weiterer Aufgaben:
	<ul style="list-style-type: none"> • Zeugnisse, Lebenslauf einstellen • Tagebuch/Blog anlegen • Kontaktseite erstellen • Impressum anlegen

Abb. 36: Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 5

Als fünfte Aufgabe müssen die Teilnehmer ihre Homepage zusammenstellen. Dabei können sie größtenteils auf die erarbeiteten Aufgaben zurückgreifen. Darüber hinaus sind aber auch Ergänzungen wie ein eigenes Profil, Zeugnisse, Lebenslauf, Tagebuch/Blog etc. möglich.

Da fünf Aufgaben im Spielmodul konzipiert sind, durch die zeitliche Planung aber sechs Teile zur Verfügung stehen, dient der letzte Teil als Puffer. Er kann aber auch für weitere Textproduktionsaufgaben, wie z. B. ein Beitrag für die Mitarbeiterzeitung des Betriebs, Meinung zu sozialen Netzwerken, Musik, Sport, erster eigener Wohnung und ähnlichen Themen genutzt werden.

Damit die Auszubildenden die Aufgaben des Spielmoduls lösen können, müssen ihnen Mustertexte, Textbausteine und andere Materialien zu den unterschiedlichen Texten vorliegen. Sie befinden sich im Speicherordner des Selbstlernmoduls.



Abb. 37: Übersicht Aufgaben Spielmodul

Feinkonzept Selbstlernmodul

Das vorrangige Lernziel des Selbstlernmoduls ist die Festigung und Dokumentation des Gelernten. Dazu werden zwei große Ordner angelegt, die die Sprachkompetenzen Schreiben und Lesen trainieren.

Beschreibung: Im Selbstlernmodul gibt es einen Speicherordner und einen Ordner mit Rechercheaufgaben:

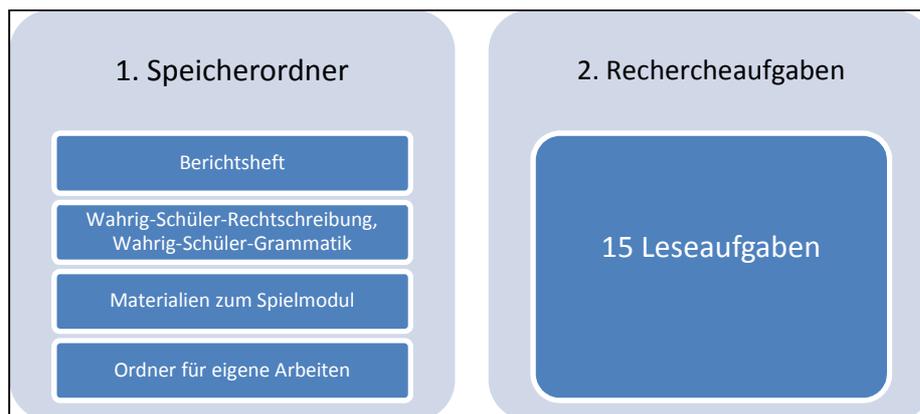


Abb. 38: Feinkonzept Selbstlernmodul

Der Speicherordner enthält ein elektronisches Berichtsheft, die Wahrig-Schüler-Rechtschreibung und die überarbeitete Variante der Wahrig-Schüler-Grammatik, die Materialien zum Spielmodul und einen Ordner für eigene Arbeiten der Auszubildenden. Der Rechercheaufgaben-Ordner enthält 15 weitere Leseaufgaben.

Aufgaben: Im elektronischen Berichtsheft können die Auszubildenden ihre Reflexionen über die gelernten Inhalte festhalten, wie es im Rahmen einer Ausbildung von den Azubis verlangt

wird. Die Inhalte sollen in ganzen, zusammenhängenden Sätzen und unter Beachtung der Orthographie zusammengefasst werden. Zu den schriftlichen Einträgen erhalten die Lernenden konstruktives Feedback, das es ihnen ermöglicht, kontinuierlich ihre Schreibkompetenz zu verbessern.

Das Wahrig-Schüler-Rechtschreibwörterbuch und die überarbeitete Variante der Wahrig-Schüler-Grammatik dienen als Nachschlagewerke, um die von einem Korrekturprogramm vorgeschlagenen Änderungen in den von den Azubis produzierten Texten nachprüfen zu können. Hier wird vorrangig Leseverstehen, die Eigenaktivität und Verbesserung der Lernstrategie der Lernenden gefördert.

Die Materialsammlung zum Spielmodul enthält Anleitungen, vorgefertigte Textbausteine und Textmuster zu Bericht, Mail, Videocast, Rap, Homepage und Mitarbeiterzeitung, auf die die Auszubildenden über Links direkt zugreifen können. Es dient vorrangig der Förderung der Lesekompetenz. Des Weiteren müssen die Auszubildenden hier Informationen sammeln, ordnen, kombinieren und schriftlich zusammentragen.

Auch gibt es im Speicherordner einen Unterordner, in dem die von den Azubis erstellten Texte gespeichert werden können. Die Auszubildenden haben hier die Möglichkeit, ihr eigenes Regelreservoir zu verschiedenen Themen in verschiedenen Unterordnern anzulegen, sonstige Arbeiten und schriftliches Feedback, das sie bisher zu ihren Arbeiten erhalten haben, abzuspeichern. Arbeiten in diesem Ordner dienen der Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenz. Darüber hinaus werden die Selbstorganisation und die Selbstbewusstsein der Auszubildenden gestärkt.

Der Umgang mit dem Korrekturprogramm, das auf Rechtschreibfehler und grammatische Fehler hinweist, ist in einem gesonderten Arbeitsblatt im Speicherordner zu finden.

Der zweite Ordner im Selbstlernmodul enthält Rechercheaufgaben. Dabei bearbeiten drei Teams à fünf Teilnehmer/-innen verschiedene Fragen aus dem Ausbildungsleben der Auszubildenden. Die Inhalte der Rechercheaufgaben werden für die schriftliche Weitergabe vorbereitet.

Materialien: Das Berichtsheft ist vorinstalliert. Die Auszubildenden müssen nur die von ihnen gelernten Inhalte eintragen und abspeichern. Das Wahrig Schüler-Rechtschreibwörterbuch und die überarbeitete Variante der Wahrig Schüler-Grammatik sind digital hinterlegt. Bei orthografischen Korrekturvorschlägen müssen die Auszubildenden die entsprechenden Wörter im Wörterbuch suchen und den Korrekturvorschlag überprüfen; bei grammatikalischen Korrekturvorschlägen müssen sie die entsprechenden Seiten der Grammatik lesen und den Korrekturvorschlag überprüfen.

Die Materialsammlung zum Spielmodul enthält Textmuster und -bausteine zu E-Mail, Anleitungen zur Navigation durch ein Excel-Menü, ein Muster-Drehbuch für ein Videocast mit Arbeitsanleitungen, Arbeitsanleitungen zur Erstellung eines Rap, verschiedene Textvorlagen und Anleitungen zum Erstellen einer Homepage mit entsprechenden Beispielen, Anordnungsmöglichkeiten etc.

Der Ordner für eigene Arbeiten der Auszubildenden enthält wiederum verschiedene Unterordner: für eine eigene Regelsammlung, für eigene Arbeiten aus dem Spielmodul, für sonstige eigene Arbeiten und für schriftliches Feedback, das sie bisher zu ihren Arbeiten erhalten haben. Dies ermöglicht ihnen auch, ihren eigenen Lernfortschritt zu überprüfen.

Der Ordner mit Rechercheaufgaben enthält Materialien zu folgenden Themen: Arbeitsunfähigkeit, Ausbildungsförderung, Ausbildungsverkürzung, Ausbildungsverlängerung, Berufsausbildung im Ausland, duale Ausbildung, außerordentliche Kündigung,

Azubiknigge, unzureichende Gründe für eine fristlose Kündigung, Rechte von Auszubildenden, Pflichten von Auszubildenden, Urlaubsanspruch, Zeitpunkt des Urlaubs und Drogen am Arbeitsplatz.

Feinkonzept Präsenzmodul

Alle 14 Tage findet eine Präsenzphase statt. Das heißt, dass die Auszubildenden insgesamt sieben Präsenzphasen haben. Im Präsenzmodul werden die Auszubildenden direkt vom Tutor unterstützt: Zu Beginn erhalten sie eine Einführung in die Module und den damit verbundenen Aufgaben. In den weiteren Präsenzphasen erhalten sie eine Rückmeldung zu ihrem Lernerfolg und entwickeln multiple Perspektiven auf eine Problem- bzw. Aufgabenstellung, indem sie das Gelernte reflektieren, Inhalte miteinander vergleichen und ihr Wissen auf andere Aufgaben transferieren. Sie lernen, sich selbst zu organisieren und adressatenorientiert zu sprechen und schreiben.

Beschreibung: Im Präsenzmodul geht es vorrangig um persönlichen Kontakt, Reflexion und Wissenstransfer. In der ersten Präsenzphase wird vorwiegend Organisatorisches geregelt und die Teilnehmer erhalten Werkzeuge zum gemeinsamen Arbeiten. In den folgenden 14-tägigen Präsenzphasen werden die unterschiedlichen Lösungen der Aufgaben vorgestellt und besprochen; in der letzten Präsenzphase wird der Preis verliehen und das Training ausgewertet.

Aufgaben: Die Einteilung in Gruppen erfolgt durch den Tutor. Ein Tutor betreut jeweils 15 Teilnehmer in drei Fünfergruppen. Organisatorisch muss eine Liste mit den Kontaktdaten aller Ansprechpartner erstellt werden bzw. vorliegen. Auch muss den Teilnehmern die Möglichkeiten des technischen Zugangs erläutert werden. Ebenso müssen sie wissen, an wen sie sich bei möglichen Problemen wenden können. Die Teilnehmer brauchen auch Informationen zum Dateiformat und den Hochlademöglichkeiten.

1. In der ersten Präsenzphase werden die Teilnehmer begrüßt, es erfolgt eine Vorstellungsrunde mit einer Erwartungsabfrage bezüglich des Trainings, eine Vorstellung des Ablaufplans mit den entsprechenden Hintergrundinformationen und die Einteilung in Lerngruppen. Damit der Informationsaustausch gelingt und die jeweiligen Aufgaben gelöst werden können, erhalten die Auszubildenden eine Anleitung zum professionellen Umgang mit den Onlinewerkzeugen, den Kommunikationsmöglichkeiten mit dem Tutor und eine Anleitung, wie sie sich selbst organisieren können.

Die Teilnehmer sollen sich gegenseitig kennenlernen und in ihren Lerngruppen persönliche Beziehungen aufbauen können. Es werden gemeinsame Umgangs- und Feedbackregeln festgelegt, die die Zusammenarbeit sichern sollen. Die Anwendung der Feedbackregeln wird in der ersten Präsenzphase geübt, weil die Auszubildenden Feedback sowohl in den Einheiten des Spielmoduls als auch des Präsenzmoduls anwenden sollen. Sie erlernen des Weiteren ein Stichwortkonzept, womit sie Wichtiges aus Texten exzerpieren können, was der Vorbereitung für die inhaltliche Wiedergabe von Rechercheaufgaben dient, das sie aber auch benutzen können, um ihre eigenen Gedanken stichwortartig niederzuschreiben, um daraus z. B. einen Bericht für das Berichtsheft anzufertigen.

2. In der zweiten Präsenzphase wird die beste Mail vorgestellt und besprochen, aus welchen Gründen sie die beste ist. Die Auszubildenden haben die Möglichkeit, über das bisher Gelernte und ihre Lernsituation zu reflektieren, Fragen zu klären, ihre Ergebnisse mit den Ergebnissen anderer Teilnehmer zu vergleichen, Zusammenhänge herzustellen und ihr Wissen zu transferieren. Dazu werden die Schwierigkeiten bei der Erstellung einer Mail besprochen, wie damit umgegangen wurde, ob mit dem Stichwortkonzept

umgegangen werden konnte, z. B. bei der inhaltlichen Wiedergabe der Rechercheaufgaben 1–3, und wo die Auszubildenden weitere Unterstützung benötigen. Wahrscheinlich muss an dieser Stelle der Umgang mit den Lexika zur Rechtschreibung und Grammatik nochmals erklärt werden.

3. In der dritten Präsenzphase wird auf die Aufgabe ‚Wie gut bin ich im Lesen‘ und den damit verbundenen Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten eingegangen. Ebenso werden inhaltlich die Rechercheaufgaben 4–6 verglichen. Dadurch haben die Auszubildenden die Möglichkeit, sich mit den Lerninhalten nochmal auseinanderzusetzen, offene Fragen zu klären, Lösungsmöglichkeiten zu vergleichen und Zusammenhänge herzustellen. Sie lernen, adressatenorientiert nachzufragen, Rückmeldung zu geben und begründet Stellung zu nehmen.
4. Schwerpunkt der 4. Präsenzphase ist die Besprechung der Aufgabe ‚Drehbuch für ein Videocast schreiben‘ und dem Vergleich der inhaltlichen Wiedergabe der Rechercheaufgaben 7–9 mit den damit verbundenen Lösungsmöglichkeiten und eventuell aufgetretenen Schwierigkeiten. Auch dies dient wieder der Reflektion des Gelernten und Entwicklung multipler Perspektiven auf die Aufgabenstellung.
5. In der fünften Präsenzphase wird der beste Rap ausgezeichnet; die Gründe dafür müssen adressatenorientiert formuliert werden. Schwierigkeiten, die bei der Erstellung des Raps aufgetreten sind, sowie unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten werden auch hier wieder miteinander verglichen. Des Weiteren muss die inhaltliche Wiedergabe der Rechercheaufgaben verglichen werden.
6. In der 6. Präsenzphase werden die unterschiedlichen Konzepte für die Homepages miteinander verglichen, und dabei aufgetretene Schwierigkeiten besprochen und gelöst. Möglich ist, dass alle Teilnehmer ihre Konzepte fertig erstellt und gleichzeitig die Rechercheaufgaben 13–15 inhaltlich wiedergegeben haben. Sollte dies der Fall sein, können die betreffenden Teilnehmer eine weitere Textproduktionsaufgabe aus dem Spielmodul lösen; er sollte es nicht der Fall sein, haben die Teilnehmer weitere 14 Tage Zeit, um die Konzepte für ihre Homepage fertigzustellen.
7. In der letzten Präsenzphase werden die Lösungen zur authentischen Aufgabe ‚Jeder wird gewinnen: Wer wird Spitzen-Azubi?‘ verglichen und besprochen. Der/die Auszubildende mit dem besten Konzept für seine/ihre Homepage wird ausgezeichnet. Außerdem werten die Teilnehmer das Training aus, indem sie sich auf ihre Erwartungen aus der ersten Präsenzphase beziehen. (Weitere detaillierte Unterlagen sind im Anhang.)

7.3 Sprachliche Schlüsselkompetenzen in Unternehmen: Migranten fördern

Von Karin Kröninger

Im Folgenden werden die Hintergründe der aktuellen Arbeitsmarktsituation im Hinblick auf den demographischen Wandel und die Zuwanderung in Deutschland dargestellt. Dabei gewinnen die sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen zunehmend an Bedeutung. Auch weil sich die sprachlichen Anforderungen in Unternehmen im Laufe der letzten Jahre geändert haben, sind besonders Auszubildende und Beschäftigte mit Migrationshintergrund in Unternehmen betroffen. Aufgrund des Fachkräftemangels fangen immer mehr Betriebe und Unternehmen die vorhandenen Defizite in den sprachlichen Schlüsselkompetenzen auf. Dabei ist es wichtig, dass sie ein Instrument an der Hand haben, mit dessen Hilfe eine erste Einschätzung bezüglich des sprachlichen Kompetenzstandes vorgenommen und auf dessen Grundlage dann eine Förderung initiiert werden kann. Des Weiteren werden die Voraussetzungen der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer und mögliche öffentliche und unternehmensinternen Fördermöglichkeiten vorgestellt.

7.3.1 Demographischer Wandel und Zuwanderung

Deutschland erlebt einen demographischen Wandel aufgrund der Altersstruktur der Bevölkerung, einem Anstieg der Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund und einem Anstieg an Neuzuwanderern.

Altersstruktur der Bevölkerung

Noch im Jahr 1970 bekam jede Frau in Deutschland statistisch gesehen etwas mehr als zwei Kinder (2,1). 2014 war dieser Wert auf 1,5 Kinder pro Frau (Fertilitätsrate) gesunken. Damit liegt Deutschland im EU-Vergleich ganz weit hinten; nur wenige süd- und osteuropäische Länder haben eine noch geringere Rate (1,3). Der Anteil der Unter-15-Jährigen an der Gesamtbevölkerung ist mit 13 % der niedrigste von allen EU-Staaten; der Anteil der Über-65-Jährigen der höchste (21 %). Bis 2050 wird sich der Anteil der Senioren in Deutschland auf 30 % erhöhen; das heißt, fast jede dritte Person wird ein Rentner sein. Gleichzeitig wird der Anteil der Personen, die arbeiten und Sozialbeiträge leisten, auf 50 % schrumpfen.

Aufgrund der sich ändernden Altersstruktur der Bevölkerung benötigt Deutschland weitere Arbeitskräfte, um seinen Bedarf an Fachkräften zu decken. Diesem Mangel kann die Gewinnung ausländischer Fachkräfte abhelfen. Dies führte zu einer Anpassung der bestehenden Gesetze für die Zuwanderung auf den Arbeitsmarkt für studierte Ausländer („Blue Card“) oder Personen, die schon eine Berufsausbildung haben. Auch können sich Fachkräfte aus dem Ausland in Deutschland nachqualifizieren, damit ihre Ausbildung den deutschen Standards entspricht. Die Einwanderungsmöglichkeiten der Personen, die über keine Qualifikation verfügen, bleiben begrenzt.

Menschen mit Migrationshintergrund

Von den 81 Millionen Einwohnern in Deutschland haben ca. 16,4 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass jeder fünfte Einwohner eine eigene oder über mindestens ein Elternteil mitgebrachte Zuwanderungsgeschichte hat. Mehr als die Hälfte aller Personen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft (ca. 9 Millionen). Betrachtet man die Bevölkerung nach Altersgruppen, sind es besonders viele Kinder und Jugendliche, die einen Migrationshintergrund haben (ca. 30 %). Der Anteil bei den Senioren liegt bei ca. 8 %.

Ein Drittel dieser Personen mit Migrationshintergrund stammt aus einem EU-Mitgliedstaat, ein weiteres Drittel aus einem europäischen Land, das nicht Mitglied der EU ist. Das verbleibende Drittel stammt aus den unterschiedlichsten Ländern. Menschen mit türkischem Migrationshintergrund bilden die größte Gruppe der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, aber es kommen keine neuen Zuwanderer aus der Türkei mehr dazu. Jedes Jahr verlassen sogar mehr türkische Personen Deutschland als neue Personen aus der Türkei nach Deutschland kommen (2014 betrug die Differenz -4.000 Personen).

Personen mit Migrationshintergrund sind in den 16 Bundesländern sehr unterschiedlich vertreten: Der Bundesdurchschnitt liegt bei 20,3 %. In den drei Stadtstaaten ist der Anteil besonders hoch, wie zum Beispiel in Bremen mit 28,7 %. In den neuen Bundesländern beträgt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ca. 5 % und ist damit viel geringer als in den alten Bundesländern. Frankfurt am Main ist mit 43 % die Stadt mit dem höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund.

Die Erwerbstätigenquote bei Menschen mit Migrationshintergrund sich in den letzten Jahren dem der Menschen ohne Migrationshintergrund angeglichen. Allerdings sind Personen mit Migrationshintergrund in gehobenen Berufsstellungen unterrepräsentiert, beispielsweise haben nur 4 % aller Beamten einen Migrationshintergrund.

Neuzuwanderung

Das Statistische Bundesamt zählte 2014 fast 1,5 Millionen Neuzuwanderer. Dies ist der höchste Wert seit 1992. Allerdings zogen im gleichen Zeitraum über 900.000 Menschen aus Deutschland fort. Verrechnet man die kommenden und gehenden Personen miteinander, zeigt sich, dass es einen „Überschuss“ von +550.000 Personen in Deutschland gibt. Es ziehen also mehr Menschen nach Deutschland, als Menschen Deutschland verlassen: Deutschland ist somit ein Einwanderungsland.

Bei den Neuzuwanderern sind zwei Gruppen zu unterscheiden: EU-Bürger und Ausländer aus allen anderen Staaten der Welt (sog. Drittstaatsangehörige). 2014 waren rund 55 % aller Neuzuwanderer EU-Bürger. Acht der zehn wichtigsten Herkunftsländer waren Staaten der Europäischen Union: Rumänien, Polen, Italien, Bulgarien, Kroatien, Spanien, Ungarn und Griechenland. Rumänien und Polen belegten dabei den höchsten bzw. dritthöchsten Platz. Für die EU-Bürger gilt die EU-Freizügigkeit, d. h. sie benötigen kein Visum und keinen Reisepass für die Einreise nach Deutschland. Ab einem Aufenthalt von mehr als drei Monaten in Deutschland müssen sie nachweisen, dass sie erwerbstätig oder arbeitssuchend sind oder sich größtenteils selbst finanziell versorgen können, z. B. in Form einer regelmäßigen Rente aus einem EU-Staat.

Drittstaatsangehörige machten 2014 rund 45 % aller Neuzuwanderer aus. Den zweithöchsten Platz an Herkunftsländern von Neuzuwanderern belegt Syrien. Seit Beginn des Bürgerkriegs Anfang 2011 kommen immer mehr syrische Flüchtlinge nach Deutschland. Auch aus Serbien (9. Platz der Herkunftsländer) kamen viele Personen nach Deutschland. Ausländer aus Nicht-EU-Staaten benötigen – bis auf wenige Staaten, mit denen Deutschland ein Abkommen über Visafreiheit hat – ein Visum für die Einreise nach Deutschland. In der Regel ist die Gültigkeit des Visums an den Aufenthaltswitzweck gekoppelt und endet zum Beispiel mit dem Ende des Arbeitsvertrages oder mit dem Abschluss des Studiums. Sind sie ohne Visum im Land, können sie Asyl und Flüchtlingsschutz beantragen.

Reisen EU-Bürger nach Deutschland ein, wird der Zweck ihres Aufenthaltes nicht statistisch erfasst. Bei EU-Bürgern ist allerdings davon auszugehen, dass sie in Deutschland arbeiten oder im Bildungssystem (Schule, Ausbildung, Hochschule) sind. Bei den Drittstaatsangehörigen (d. h. Nicht-EU-Bürgern) wird der Zweck des Aufenthalts dokumentiert. Viele Jahre lang war die

Familienzusammenführung der häufigste Aufenthaltszweck. Seit 2014 ist aufgrund der enorm gestiegenen Flüchtlingsbewegungen die Beantragung von Asyl der häufigste Aufenthaltszweck. 2014 bekamen knapp 120.000 Personen einen Aufenthaltstitel für die Zeit des Asylverfahrens, etwa 45.000 erhielten einen Schutzstatus und knapp 30.000 Personen erhielten eine Duldung. Der Familiennachzug nach Deutschland stellt jetzt die zweitgrößte Gruppe (64.000) dar. Auf Platz 3 steht die Einreise zum Zweck der Ausbildung, z. B. in Form eines Austauschjahres in der Schule, eines Hochschulstudiums oder einer beruflichen Ausbildung (58.000). Erst auf Platz 4 kommt die Arbeit: Ca. 40.000 Drittstaatsangehörige hatten ein Visum zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit.

Die Qualifikationsstruktur der Neuzuwanderer zeigt, dass sie häufiger über einen Hochschulabschluss (39 %) verfügen als Deutsche ohne Migrationshintergrund (21 %). Sie gehören damit zu den Hochqualifizierten. Allerdings ist ein Drittel der Zuwanderer ohne jede Ausbildung. Diese Zahlen umfassen auch die Zuwanderer aus Rumänien und Bulgarien. Rumänen – die größte Herkunftsgruppe im Jahr 2014 – sind sehr gut in den Arbeitsmarkt integriert. Sie haben sogar eine niedrigere Arbeitslosenquote (6,3 %) als die Gesamtbevölkerung (7,3 %). Bei Bulgaren sehen die Zahlen allerdings deutlich schlechter aus.

Flüchtlinge

Momentan gibt es weltweit 60 Millionen Flüchtlinge – das sind die höchsten Flüchtlingszahlen seit dem Ende des zweiten Weltkrieges. Seit August 2015 fliehen besonders Menschen aus Syrien vor dem anhaltenden Bürgerkrieg nach Europa. 2015 wurden insgesamt 1.091.894 Schutzsuchende in Deutschland registriert, davon haben 476.649 Personen Asylanträge in Deutschland gestellt. Die meisten Asylanträge stammen von Personen aus Syrien, dem Irak, Eritrea, Afghanistan und Ländern des Westbalkans (circa 30 % aller Asylanträge).

Allein 162.510 Asylanträge wurden von Personen aus Syrien gestellt. Diese werden fast alle als Flüchtlinge anerkannt. Ebenso werden oft Asylbewerber aus dem Irak, Eritrea und Afghanistan als Asylbewerber anerkannt, weil in diesen Ländern keine sicheren Lebensbedingungen herrschen. Anträge von Flüchtlingen aus den Staaten des Westbalkans werden fast immer abgelehnt (99,5 %), weil hier in vielen Fällen kein Asylgrund vorliegt.

Die meisten Asylbewerber in Deutschland sind männlich (69 %). Anerkannte Flüchtlinge können Mitglieder ihrer Kernfamilie nach Deutschland nachholen, weshalb damit zu rechnen ist, dass in den nächsten Jahren viele Frauen und Kinder nach Deutschland nachziehen. Mehr als zwei Drittel der Asylbewerber sind unter 30 Jahre alt (72 %), über die Hälfte der Asylbewerber in Deutschland ist unter 25 Jahren; ihre Zahl nimmt zu: Der Anteil der Unter-25-Jährigen in der deutschen Bevölkerung beträgt nur knapp ein Viertel. Laut einer Kurzinformation des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration hat sich die Zahl der unter 25-jährigen Flüchtlingen zwischen 2005 und 2014 mehr als vervierfacht: von 27.301 auf 115.900. Hinzu kommt ca. ein Drittel minderjähriger Asylbewerber (31 %). Nur wenige sind über 65 Jahre alt (unter 1 %). Die Altersstruktur zeigt deutlich, dass dem Bildungs- und Ausbildungssystem in Deutschland eine Schlüsselrolle bei der Integration der Flüchtlinge zukommt.

Von allen Asylanträgen 2015 wurden knapp 50 % bewilligt (49,8 %). Etwa 32 % der Anträge wurden abgelehnt. Knapp 18 % aller Asylanträge haben sich ohne Entscheidung erledigt, da entweder der Antrag zurückgezogen wurde, oder Deutschland nicht für die Bearbeitung zuständig war. Rechnet man diese Erledigungen heraus, liegt die Schutzquote sogar bei 60 % („bereinigte Gesamtschutzquote“).

Es gibt vier verschiedene Arten des Schutzes in Deutschland:

- Asyl bei politischer Verfolgung (0,7 %),

- subsidiärer Schutz (0,6 %) bei individueller Verfolgung, wenn z. B. Todesstrafe oder Folter droht,
- Abschiebungsverbot (0,7 %), wenn im Herkunftsland eine erhebliche Gefahr droht, und
- Flüchtlingsschutz (47,8 %) aufgrund der Genfer Flüchtlingskonvention, wenn Verfolgung wegen Rasse, Religion, Nationalität, politischer Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe vorliegt.

Die meisten Flüchtlinge werden auf der Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) anerkannt; es werden nur sehr wenige Asylanträge bewilligt. Anerkannte Flüchtlinge aufgrund von Asyl und GFK erhalten eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre und danach in der Regel die Erlaubnis für einen unbefristeten Aufenthalt in Deutschland. Beim subsidiären Schutz und dem Abschiebungsverbot ist die Aufenthaltserlaubnis kürzer, kann aber verlängert werden.

Endgültig abgelehnte Asylbewerber werden aufgefordert, Deutschland zu verlassen. Allerdings kann mitunter auch bei abgelehnten Anträgen die Ausreise aus verschiedenen Gründen nicht möglich sein (z. B. Reiseunfähigkeit, Situation im Herkunftsland). Für die Zeit des weiteren Verbleibs in Deutschland, was jahrelang sein kann, erhalten Personen eine Duldung (bis August 2015 befanden sich 138.133 Geduldete in Deutschland). Geduldete können bei guter Integration nach acht Jahren ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht bekommen. Dazu dürfen sie nicht straffällig geworden sein und müssen Deutschkenntnisse und eine überwiegende Sicherung des Lebensunterhalts nachweisen können. Familien mit minderjährigen Kindern erhalten bereits nach sechs Jahren ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht, jugendliche Geduldete i. d. R. bereits nach vier Jahren Schulbesuch in Deutschland.

Das Bildungs- und Ausbildungssystem hat eine Schlüsselrolle bei der Integration der Flüchtlinge in Deutschland. Es bestehen das Recht und die Pflicht des Schulbesuches. Die Schulpflicht für Asylbewerber und anerkannte Flüchtlinge regeln die Bundesländer im Detail. Asylbewerber dürfen nach 3 Monaten eine betriebliche Ausbildung beginnen. Anerkannte Flüchtlinge unterliegen keiner Einschränkung. Auch bei Ablehnung des Asylantrags wird eine Duldung ausgesprochen, die zumindest bis zum Ausbildungsabschluss verlängert wird. Auch bei langjährig Geduldeten wird die Ausbildung verlängert, wenn sie bei Ausbildungsbeginn unter 21 Jahre alt sind und nicht aus einem sicheren Herkunftsland kommen. Nach dem Abschluss der Ausbildung kann eine Arbeit aufgenommen werden. Asylbewerber und anerkannte Flüchtlinge können sich an einer Hochschule einschreiben. Die Einschreibung ändert den Aufenthaltsstatus nicht.

Die Bundesregierung hat im Koalitionsvertrag von 2013 beschlossen, die Dauer der Asylverfahren auf maximal 3 Monate zu verkürzen, um einen raschen Eintritt in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Denn besonders neben der Sicherung des eigenen Lebensunterhalts bestehen größere Möglichkeiten zur Teilhabe am wirtschaftlichen Leben und Kontakt zu anderen Erwerbspersonen und damit mehr Chancen auf Integration. Auch ist davon auszugehen, dass bei steigender Erwerbstätigkeit die staatliche Unterstützung als zentrale Quelle des Lebensunterhalts an Bedeutung verliert. Wird vorerst der Grundbedarf und das „Taschengeld“ (als Sachleistung) von Asylbewerbern von der Erstaufnahmeeinrichtung entrichtet, erhält nach dem Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung jeder Asylbewerber zusätzlich zum „Taschengeld“ 395 € monatlich. Nach Abschluss des Asylverfahrens bzw. nach maximal 15 Monaten erhalten Asylbewerber den vollen Hartz IV-Regelsatz in Höhe von 391 €. Selbst die meisten Ausbildungsvergütungen übersteigen spätestens im 3. Ausbildungsjahr diesen Regelsatz.

Asylbewerber dürfen drei Monate nicht arbeiten, danach dürfen sie sich um eine Stelle bewerben, werden aber 15 Monate lang nachrangig zu anderen Bewerbern behandelt. Das heißt, dass zuerst die Ausländerbehörde und dann die Bundesagentur für Arbeit prüfen und zustimmen müssen, ob ein deutscher oder EU-Bürger für die Stelle infrage kommt (Vorrangprüfung). Anerkannten Flüchtlingen steht der Arbeitsmarkt ohne Einschränkungen offen.

Ebenso können seit Oktober 2015 Asylbewerber, deren Asylantrag höchstwahrscheinlich bewilligt wird, an Integrationskursen teilnehmen. Hauptinhalt der Kurse ist die Vermittlung von Grundkenntnissen der deutschen Sprache.

Bisher gibt es keine verlässlichen Daten über die Qualifikationsstruktur der Asylbewerber. Studien deuten lediglich auf eine große Heterogenität der Gruppe der Asylbewerber in Bezug auf Schulabschlüsse, Qualifikationen und Arbeitserfahrungen hin. Für die Arbeitsmarktintegration werden in den meisten Fällen umfangreiche fachliche und sprachliche (Nach-) Qualifizierungsmaßnahmen notwendig sein.

Für Unternehmen bedeuten der demographische Wandel und die Zuwanderung in Deutschland, dass sie in den kommenden Jahren immer mehr junge Menschen mit Migrationshintergrund in Ausbildung nehmen müssen. Diese Menschen – z. T. schon in der zweiten oder dritten Generation hier in Deutschland aufgewachsen oder als Flüchtlinge erst seit kurzem in Deutschland – verfügen ein sehr unterschiedliches kulturelles und soziales Wissen und haben sehr unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten, um die Inhalte ihrer Ausbildung verstehen und anwenden zu können. Auch wenn viele davon wahrscheinlich nicht als ausbildungsreif gelten können, werden sie aufgrund des Mangels an zukünftigen Fachkräften eingestellt werden. Firmen, Ausbilderinnen und Ausbilder kommt dann verstärkt die Aufgabe zu, diese Auszubildenden so zu fördern, dass sie die Ausbildungsreife erreichen, eine Ausbildung abschließen können und hier dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen.

Quellen

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2015): Aktuelle Zahlen zu Asyl sowie Asylgeschäftsstatistik 2015, www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201512-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.html; Stand 18.2.16.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2015): Wanderungsmonitoring, Erwerbsmigration nach Deutschland, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/wanderungsmonitoring-I-Quartal-2015.pdf?__blob=publicationFile; 14.2.16.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2016): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz), www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Z/Zuwanderungsgesetz.html; Stand 14.2.16.
- Europäische Kommission Eurostat (2015): Bevölkerung im demografischen Wandel, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing/de; Stand 12.2.16.
- Europäische Kommission, Eurostat (2015): Anzahl der Asylanträge in allen 28 EU-Staaten 2015, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/asylum-and-managed-migration/data/database> [aktualisiert am 20.01.2016]; Stand 15.2.16.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2016): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem, <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/publikationen/>; Stand 17.2.16.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Fakten zu Asyl, <http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Fakten-zu-Asyl-aktualisierte-Fassung.pdf>; Stand 17.2.16.

- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015): Fakten zur Einwanderung in Deutschland, <http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/01/Fakten-zur-Einwanderung-in-Deutschland.pdf>; Stand 17.02.16.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015): Sicherer Zugang. Die humanitären Aufnahmeprogramme für syrische Flüchtlinge in Deutschland, www.svr-migration.de/publikationen; Stand 16.2.16.
- Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Fachserie 1 Reihe 2.2, www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html; Stand 14.2.16.
- Statistisches Bundesamt (2015): Vorläufige Wanderungsergebnisse 2014. Fachserie 1 Reihe 1.2 www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/vorlaeufigeWanderungen.html; Stand 17.2.16.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2016): Übersicht syrische Flüchtlinge in der Region, <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> [aktualisiert am 20.01.2016]; Stand 17.2.16.

7.3.2 Sprache und Kommunikation – Schlüsselkompetenzen im Beruf

Kenntnisse und Fähigkeiten, die für eine umfassende Beteiligung an der Gesellschaft erforderlich sind, werden als Schlüsselkompetenzen bezeichnet. Sie sind mehr als nur Wissen. Mit ihnen können komplexe Anforderungen bewältigt werden. Schlüsselkompetenzen haben folgende Merkmale: A. Sie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei. B. Sie helfen Menschen, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen. C. Sie sind für alle wichtig, und es sollten alle über sie verfügen. Sie können erlernt werden.

Die OECD geht von drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen aus, die ineinandergreifen: Erstens sollten Menschen in der Lage sein, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (Tools) wie z. B. Informationstechnologien oder Sprache wirksam einzusetzen, d. h. sie für eigene Zwecke anzupassen und zu nutzen. Zweitens sollten Menschen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umgehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen interagieren können. Drittens sollten Menschen in der Lage sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen und eigenständig zu handeln.

Die Schlüsselkompetenz ‚Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Text‘ (Tools) betrifft die effektive Anwendung von mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnissen, von Rechenfähigkeiten und sonstigen mathematischen Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen. Begriffe wie ‚Kommunikationskompetenz‘ oder ‚Lesekompetenz‘ werden mit dieser Schlüsselkompetenz in Verbindung gebracht. Gesellschaftliche Partizipationschancen sind stark an die sprachlichen Kompetenzen des Einzelnen gebunden.

Sprachkompetenz alleine beinhaltet wiederum die Teilkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören. Sprechen und Schreiben sind produktiv, Lesen und Verstehen rezeptiv. Produktive und rezeptive Kompetenzen beeinflussen sich gegenseitig, wobei der Einfluss des Schreibens auf das Sprechen offenbar größer ist als umgekehrt. Lesekompetenz bestimmt in hohem Maße Schreibkompetenz und mit der Entwicklung der Schreibkompetenz verbessert sich auch die Hörkompetenz. Die Schlüsselkompetenzen sind umfassend dargestellt in Kapitel 2 Die Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören.

Schlüsselkompetenzen und Ausbildungsreife

Der Begriff ‚Ausbildungsreife‘ ist einer der wichtigsten und zugleich umstrittensten Begriffe, die im Zusammenhang des Übergangs von Schule zu Ausbildung immer wieder genannt werden. Im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife des Bundesamtes für Arbeit (2006) wurden erstmals Merkmale und Kriterien beschrieben, die jugendliche Auszubildende erfüllen müssen. Es wurde festgehalten, welche Anforderungen an Auszubildende gestellt werden und welche Kenntnisse sie dementsprechend in der Schule erwerben müssen. Der Kriterienkatalog richtet sich an alle, die am Übergang zwischen Schule und Ausbildung beteiligt sind: Schüler (und ihre Eltern), Bildungseinrichtungen und Ausbildungsbetriebe. Er soll dazu beitragen, die Kooperation zu verbessern, indem Erwartungen und Anforderungen transparent gemacht werden.

‚Ausbildungsreife‘ umfasst demnach alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für Ausbildungsberufe wichtig sind, unabhängig davon, wie anspruchsvoll die folgende Ausbildung ist. Sie wird laut Kriterienkatalog als eine Kompetenz definiert, die Jugendliche aufweisen müssen, um überhaupt irgendeine Ausbildung im dualen System beginnen zu können. Es zählen also vorerst nur die Aspekte, die schon bei Antritt der Ausbildung vorhanden sein müssen. Bestimmte Fähigkeiten, die nur für bestimmte Berufe wichtig sind, gehören zur berufsspezifischen Eignung. Jemand kann also durchaus ausbildungsreif sein, auch wenn er für einen bestimmten Beruf nicht geeignet ist. Dieses Konzept schließt auch weitere Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen ein und berücksichtigt, dass nicht ausbildungsreife Jugendliche durch entsprechende Fördermaßnahmen immer noch zu einem späteren Zeitpunkt die Ausbildungsreife erreichen können. Fehlende Ausbildungsreife kann also durch entsprechende Fördermaßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt kompensiert werden.

Die im Kriterienkatalog aufgelisteten Merkmale umfassen sowohl schulische Basiskenntnisse (sprachliche, mathematische und wirtschaftliche Grundkenntnisse), physische Merkmale, psychologische Leistungsmerkmale, Merkmale des Arbeitsverhaltens, der Persönlichkeit und der Berufswahlreife.

Sprachlich gelten die Schüler dann als ausbildungsreif, wenn sie Regeln der Orthographie und Interpunktion beherrschen und mit relevanten formalen Textmustern und Textstrukturen vertraut sind, wie z. B. Bewerbung, Lebenslaufbrief, Formular etc. Laut Kriterienkatalog ist das wichtigste Kriterium beim Lesen, dass Texte gelesen und verstanden werden können, dass Schüler Informationen aus Texten entnehmen können, sie zusammenfassen und die zentrale Aussage verstehen können. Zentrale Kriterien beim Sprechen und Zuhören sind, dass Jugendliche nicht nur mündliche Äußerungen in deutscher Sprache verstehen, sondern sich auch verständlich und angemessen (adressatengerecht) ausdrücken können. Dazu gehört, dass sie die deutsche Standardsprache sicher beherrschen und über einen adäquaten und ausreichenden Wortschatz verfügen, um beispielsweise selbstständig an Informationen zu gelangen oder Sachverhalte zu schildern.

Die Notwendigkeit, Sprache zu beherrschen, ist auch bei rechnerischen Denken und Merkfähigkeit gefordert. Auch im Umgang mit anderen ist Sprachkompetenz wichtig und wird unter dem Merkmal Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Teamfähigkeit, Selbstorganisation, Selbstständigkeit und Umgangsformen genannt. Dies bedeutet auch, dass Jugendlichen ihrer Rolle als Bewerber, Auszubildende bzw. Berufsanfänger gerecht werden und sich Arbeitgeber, Vorgesetzten und Kollegen gegenüber angemessen verhalten können.

Eine Online-Umfrage des DIHK (2010) mit Unternehmen zum Thema Ausbildung ergab, dass 21 % der 15.333 befragten Unternehmen nicht alle Ausbildungsplätze besetzen konnten. Dies entsprach ca. 50.000 offen gebliebenen Lehrstellen bundesweit. Gründe dafür lagen im demographischen Wandel, und im Anstieg der Zahl der Abiturienten, während die der Real-

Hauptschüler rückläufig war, und nach Aussage der Unternehmen an der fehlenden Ausbildungsreife der Bewerber.

Prozentual bleiben in den letzten Jahren immer mehr Ausbildungsstellen unbesetzt: 2012 wurden von 584.532 Ausbildungsstellen 33.274 nicht besetzt (5,7 %); 2013 gab es bei 564.248 Ausbildungsstellen 33.534 unbesetzte (5,9 %) und 2014 gab es 559.300 Ausbildungsstellen, von denen 37.101 unbesetzt blieben (6,6 %). Im September 2015 standen 549.098 Ausbildungsplatzbewerber 520.010 bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsplätzen gegenüber. Es gab 40.960 Ausbildungsstellen, die bei der BA gemeldet waren, aber nicht besetzt wurden (7,8 %).

Ein Teil der Ausbildungsstellen konnte und kann nicht besetzt werden, weil Angebot und Nachfrage in berufsfachlicher, regionaler und qualifikationsspezifischer Sicht divergieren. Hinzukommen aus Bewerbersicht infrastrukturelle Schwierigkeiten, wie z. B. ungünstige Verkehrsbedingungen oder Vorbehalte gegenüber Ausbildungsbetrieben oder Branchen. Aber auch Arbeitgeber verzichten oft auf aus ihrer Sicht nicht geeignete Bewerber. Sie verweisen auf mangelnde Qualifikation der Schulabgänger und mangelnde Ausbildungsreife. Betroffen sind nicht nur Schüler und Schülerinnen mit schlechten Abschlussnoten, sondern auch Jugendliche, die die Schule nach Ende der Schulpflicht ohne Abschluss verlassen. In der o.g. Online-Umfrage wurde nicht nur kritisiert, dass Jugendliche nach der allgemeinbildenden Schule starke Defizite aufweisen, sondern es wurde auch der Unterricht an der Berufsschule bemängelt, deshalb organisierte über die Hälfte der befragten Unternehmen betriebsintern Nachhilfe für die Auszubildenden. Weitere 31 % der befragten Unternehmen nutzten ausbildungsbegleitende Hilfen der Arbeitsagenturen.

Von staatlicher Seite gibt es sehr viele arbeitsmarktpolitische Maßnahmen für junge Menschen, die den Übergangsbereich zwischen Schule und Beruf betreffen, wie z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen, Berufseinstiegsbegleitung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Einstiegsqualifizierungen, außerbetriebliche Berufsausbildungen etc. (246.100 Maßnahmen im Jahr 2014). Trotzdem haben 2015 ca. 1,29 Millionen junge Menschen im Alter von 20-29 Jahren keinen qualifizierenden Berufsabschluss. Das sind 13,1 % der Altersgruppe.

Probleme auf dem Arbeitsmarkt sind also nicht zu leugnen. Es müssen weiterhin alle Anstrengungen unternommen werden, um die Zahl der Schulabbrecher in Deutschland zu verringern, und leistungsschwache Schüler so zu fördern, dass sie die Ausbildungsreife erreichen. Dies bedeutet konkret, dass es Fördermaßnahmen auch schon in der Hauptschule geben muss, damit mehr Jugendliche ihren Hauptschulabschluss machen können und damit auch in Zukunft der Bedarf der Wirtschaft möglichst gedeckt werden kann.

Schlüsselkompetenzen und Migrationshintergrund

Die o. g. PISA-Studien berücksichtigen auch den Migrationshintergrund der getesteten Schülerinnen und Schüler. Unterschieden werden Jugendliche ohne Migrationshintergrund, Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil, erste Generation, zweite Generation und zugewanderte Familien. Ebenso wurde berücksichtigt, wie lange die Migration zurückliegt, und ob innerhalb der Familie deutsch gesprochen wird.

Bereits in PISA 2000 wurde deutlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund in allen Kompetenzbereichen – außer dem Problemlösen – schlechtere Werte erreicht hatten als Schüler ohne Migrationshintergrund. Besonders Schüler, deren Eltern nicht oder nur sehr schlecht Deutsch sprechen, sind im Lesen deutlich schwächer. Dies wurde auch durch PISA 2003 bestätigt.

Der Migrationsstatus scheint auch in anderen Bereichen eine Rolle zu spielen, was sicherlich damit zusammenhängt, dass eine gewisse Lesekompetenz vorhanden sein muss, um eine Aufgabenstellung zu verstehen. Im internationalen Vergleich hat die Analyse der mathematischen Kompetenzen gezeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund auch dort schlechter abschnitten. Dies korreliert mit der Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland. Schüler, die in der ersten Generation in Deutschland leben, deren Eltern also eingewandert sind, schnitten bedeutend schlechter ab als Schüler mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil. Noch größer war die Differenz bei Schülern aus Zuwandererfamilien. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zuhause auch Deutsch sprechen, schnitten besser ab als der Durchschnitt. Auch spielen die ökonomischen und sozialen Verhältnisse der zugewanderten Familien eine Rolle: Je schlechter die Verhältnisse sind, desto schlechter sind auch die Ergebnisse der Schüler. Ähnlich korreliert der Bildungshintergrund mit den Leistungen.

Die Ergebnisse von PISA 2009, die auch Aussagen über Geschlecht, Migrationsstatus und Schulform treffen, decken sich mit denen von 2000: Schüler ohne Migrationshintergrund schneiden besser ab als Schüler mit Migrationshintergrund. Hier zeigen die Ergebnisse darüber hinaus, dass Mädchen im Lesen Jungen deutlich überlegen sind.

Auch das o. g. Forschungsprojekt an der Universität des Saarlandes bestätigt: Im Bereich Lesekompetenz sind Schüler ohne Migrationshintergrund Schülern mit Migrationshintergrund überlegen. Auch in den anderen sprachlichen Teilkompetenzen Schreiben, Sprechen und Hörverstehen face-to-face erreichen Schüler ohne Migrationshintergrund mehr Punkte als Schüler mit Migrationshintergrund. Beim Schreiben war auffällig, dass Schüler mit Migrationshintergrund oft auf Deklinations- und Konjugationsendungen und Artikel verzichten oder grammatische Regeln unzulässig ausweiten, unvollständig anwenden oder sogar ersetzen. Auch werden oft neue Wörter geschaffen (Neologismen) oder mehrere Wörter mit gleicher Bedeutung in einem Satz verwendet (Pleonasmen). Gerade im Hinblick auf die Ausbildungsreife und die Erwartungen, die Unternehmen an ihre Bewerber stellen, ist auffällig, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Schreiben auf Überschriften verzichten und oft ohne Adressatenbezug schreiben.

Schon 2010 berichtete das Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BmBF) von großen Ausbildungsproblemen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und Migrationshintergrund. Die Situation ist für diese Menschen weiterhin prekär, für ausländische Jugendliche noch mehr als für Deutsche. Auch wenn es immer mehr Weiterbildungsmaßnahmen gibt, hat sich der Abstand zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Bildungsniveau vergrößert.

2014 wiesen 26 % der gemeldeten Bewerber für Ausbildungsstellen einen Migrationshintergrund auf. Sie hatten häufiger einen Hauptschulabschluss und seltener einen mittleren oder höheren Schulabschluss: 34% der Bewerber mit Migrationshintergrund hatten maximal Hauptschulabschluss, bei Bewerbern ohne Migrationshintergrund waren es dagegen nur 28 %. Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verfügten sie seltener über einen mittleren Schulabschluss (49 % vs. 54 %) und etwas seltener über die Fachhoch- bzw. Hochschulreife (17% vs. 18 %). Hinsichtlich der Schulnoten konnten kaum größere Unterschiede zwischen den Bewerbern und Bewerberinnen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden. Außer bei den Noten im Fach Mathematik zeigte sich bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, dass Bewerber ohne Migrationshintergrund etwas bessere Zensuren hatten (3,3) als Bewerber mit Migrationshintergrund (3,5). Dies traf auch für die mittleren Abschlüsse zu (3,0 vs. 3,2). Bewerber mit Migrationshintergrund waren aufgrund der für sie oftmals schwierigeren Übergänge in eine Berufsausbildung im Durchschnitt älter als Bewerber ohne Migrationshintergrund.

Es gibt besonders viele Personen mit Migrationshintergrund, die die Schule wechseln oder sogar abbrechen und sie ohne Hauptschulabschluss verlassen. Abbrecher finden sich bei Migranten

nicht nur in der Schule, sondern auch in der dualen Ausbildung und in der Hochschule. Bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund sind deutlich höhere Auflösungsquoten über den gesamten Ausbildungsverlauf zu beobachten als für Auszubildende ohne Migrationshintergrund. Überdurchschnittlich hoch sind die Vertragsauflösungsquoten für Jugendliche aus den ehemaligen Ostblockstaaten, den ehemaligen Anwerbestaaten und der Türkei.

Am häufigsten werden die Verträge in der Probezeit (d. h. in den ersten vier Monaten nach Beginn der Ausbildung) aufgelöst, was auf Widersprüche zwischen den Erwartungen an die Ausbildung und der betrieblichen Ausbildungsrealität hinweist. Die Mehrheit der Auflösungen geht von den Auszubildenden aus, wobei die Gründe statistisch nicht erfasst werden. Je später ein Vertrag aufgelöst wird, desto stärker ist die Gefahr auf beiden Seiten, dass eingesetzte Ressourcen entwertet werden und für die Auszubildenden ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss unsicherer wird.

Vertragsauflösungen dürfen allerdings nicht mit Ausbildungsabbrüchen gleichgesetzt werden, weil Auszubildende nach einer Vertragsauflösung ein neues Ausbildungsverhältnis eingehen können. Trotzdem gelten Vertragsauflösungen für beide Vertragspartner – Ausbildungsbetriebe und Auszubildende – als ernsthafte Störung des Ausbildungsprozesses: Für die Ausbildungsbetriebe bedeutet sie eine Fehlinvestition von Ressourcen und eine mögliche Unsicherheit bezüglich des Fachkräftenachwuchses, für die Auszubildenden kann sie mit Misserfolgserlebnis, biografischer Umorientierung und möglicherweise Demotivation verbunden sein.

Werden die Jugendlichen nach erfolgreicher Ausbildung von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen, bietet dies Vorteile für Auszubildende und Unternehmen. Auszubildenden wird eine gewisse Orientierungssicherheit für die berufliche Anwendung ihrer erlernten Fähigkeiten in der gewohnten Ausbildungsumgebung gegeben und Unternehmen bleiben Such- und Einarbeitungskosten für extern rekrutierte Arbeitskräfte erspart. Im Durchschnitt hat sich die Übernahmequote in den letzten Jahren gegenüber dem Tiefststand 2003-2005 um 13 Prozentpunkte erhöht.

Jugendliche mit Migrationshintergrund bleiben häufiger außerhalb einer vollqualifizierenden Berufsausbildung. 2013 gelangten über 250.000 ausbildungsinteressierte Jugendliche in das Übergangssystem. Es waren vor allem Jugendliche mit Hauptschulabschluss (oder weniger) und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Sie nehmen öfter als Jugendliche ohne Migrationshintergrund an einem teilqualifizierenden Bildungsgang oder einer teilqualifizierenden Maßnahme teil (teilqualifizierende berufsbildende Schule, schulisches Berufsvorbereitungsjahr o. Ä., berufsvorbereitende Maßnahme der Arbeitsagentur, Einstiegsqualifizierung oder Praktikum; 20 %); hingegen trifft auf das nur auf 16 % der Bewerber ohne Migrationshintergrund zu.

Erhalten Jugendliche keinen Ausbildungsplatz, müssen sie sich bei den Arbeitsagenturen bzw. Jobcentern arbeitssuchend melden. Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss gehören häufig zu den Bewerbern, die sich nach längerer Ausbildungsplatzsuche nicht mehr bei den Arbeitsagenturen zurückmelden. Die „offiziell unbekannt verbliebenen Bewerber/-innen“ (siehe Datenreport.bibb.de) befanden sich am Jahresende 2014 nur selten in einer vollqualifizierenden Ausbildung, über ein Drittel war arbeitslos bzw. ohne eine Beschäftigung. Dies weist auf das Problem hin, dass gerade Jugendliche dieser ‚Risikogruppen‘ von den Vermittlungs- und Unterstützungsbemühungen der Arbeitsagenturen oft nicht mehr erreicht werden. Sie fallen damit nicht nur verstärkt aus der offiziellen Ausbildungsmarktstatistik heraus, sondern es besteht vor allem auch die Gefahr, dass viele dieser Jugendlichen auf Dauer ohne vollqualifizierende Ausbildung bleiben.

Die obigen Ausführungen zeigen deutlich, dass Jugendliche, die höchstens einen Hauptschulabschluss haben und darüber hinaus einen Migrationshintergrund, über die Schule hinaus in den Schlüsselkompetenzen gefördert werden müssen. Sie brauchen auch während der Ausbildung weitere Unterstützung, damit sie nicht nur Probleme, die in der Ausbildung auftreten können, sondern auch sonstige Anforderungen bewältigen können.

Quellen

- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, http://www.bildungsbericht.de/daten2014/wichtige_ergebnisse_presse2014.pdf; Stand 25.2.16.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland – Monatsbericht Februar 2015, <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Monatsbericht-Arbeits-Ausbildungsmarkt-Deutschland/Monatsberichte/Generische-Publikationen/Monatsbericht-201502.pdf>; Stand 25.2.16.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): Kurzinformationen zur Ausbildungsstellenmarktstatistik, <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Kurzinformationen/Generische-Publikationen/Kurzinformation-Ausbildungsstellenmarktstatistik.pdf>; Stand 25.2.16.
- Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, <https://datenreport.bibb.de/media2013/anhang.pdf>; Stand 1.3.16.
- Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, https://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf; Stand 26.2.16.
- Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf; Stand 26.2.16.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>; Stand 26.2.16.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Bildungsbericht 2014. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/e_web2014.pdf; Stand 26.2.16. BMBFAutorengruppe
- DIHK (2010): Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung, <http://www.dihk.de/themenfelder/ausundweiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage-2010>; Stand 24.11.14.
- Gerhardt, Anna L. (2016): Ausbildungsstellenmarkt August 2016: Die DGB-Jugend bewertet die BA-Statistik, <http://jugend.dgb.de/meldungen/ausbildung/++co++13ad2736-6bb5-11e2-a7e1-5254004678b5>; Stand 25.2.16.
- Götze, Lutz; Gutenberg, Norbert; Stark, Robin (Hrsg.) (i. D.): ‚LRS - Lesen, Reden, Schreiben‘. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolvent/-inn/-en deutscher und nichtdeutscher Muttersprache: Leistungstests – Förderprogramm – Evaluation. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt der Fachbereiche Sprechwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Deutsch als Fremdsprache der Universität des Saarlandes.
- Universität Göttingen (2016): Schlüsselkompetenzen, <http://www.uni-goettingen.de/de/was-sind-schl%C3%BCsselkompetenzen/437535.html>; Stand 26.2.16.

7.3.3 Die deutsche Sprache als Türöffner für Integration

Sprache gilt als Türöffner für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt. Sie steht für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe, die wiederum Basis für ein selbstbestimmtes Leben ist. Deshalb gibt es in Deutschland eine durchgängige Sprachbildung und längerfristige Förderung sprachlicher Kompetenzen über Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und weiterführende Schulen hinaus. Auch wenn die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Konzepte zur Sprachförderung von Vorschul- und Schulkindern haben, werden doch alle Anstrengungen unternommen, Kinder und Jugendliche auf den ihnen angemessenen sprachlichen Entwicklungsstand zu bringen. Auch nimmt die Bedeutung regionaler und lokaler Fördernetzwerke gerade am Übergang von der Sekundarstufe in den Beruf zu. Solche Fördernetzwerke zeichnen sich durch die strategische Partnerschaft verschiedener Bildungsinstitutionen wie Schulen, Bibliotheken und Förderzentren aus und sind der Rahmen für eine erfolgreiche und überdauernde Förderung.

Angesichts rasant gestiegener Flüchtlingszahlen in Deutschland spielen Deutschkenntnisse für Migranten und Asylsuchende eine zentrale Rolle, um sich im Alltag verständigen oder Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben zu können. Deutschkenntnisse sind dabei Grundvoraussetzung, um auf dem deutschen Arbeitsmarkt überhaupt vermittelbar zu sein. Dabei hat sich die Zahl der Tätigkeiten, bei denen Deutschkenntnisse eine immer wichtigere Rolle spielen, deutlich erhöht. Dies ist z. T. darauf zurückzuführen, dass ‚einfache‘ Arbeitsplätze vielfach weggefallen sind oder ins Ausland verlagert wurden oder heute gute bis sehr gute berufsbezogene Deutschkenntnisse auch bei Tätigkeiten gefordert werden, für die es früher in der Weise nicht unbedingt erforderlich war, wie z. B. im Lager-, Verkaufs- oder Pflegebereich.

Unter der Federführung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge werden verschiedene Formen von Sprachkursen angeboten: Dazu gehören die o. g. Deutschangebote für Kinder und Jugendliche, Integrationskurse für Asylbewerber und das ESF-BAMF-Programm. Die Kurse werden von privaten Anbietern, Hochschulen, Volkshochschulen und dem Goethe-Institut angeboten. Selbst Arbeitsagenturen finanzieren außerhalb ihres eigentlichen Aufgabenportfolios allgemeine Deutschsprachkurse für Flüchtlinge mit Bleibeperspektive. Trotzdem gibt es für den gegenwärtigen Bedarf noch zu wenige Lehrkräfte.

Sprachkurse

Ein Basiskurs Deutsch, in dem nur Grundlagen vermittelt werden, dauert ca. 300 Stunden. Ein Aufbaukurs dauert wiederum ca. 600 Stunden. Der Nachweis der Kenntnis von Grundlagen der deutschen Sprache wird anhand des Deutshtests für Zuwanderer (DTZ) überprüft und durch Zertifikate bestätigt. Der DTZ testet auf verschiedenen Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2). Er besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Bei Bestehen der Prüfung erhält man ein Zertifikat, das Sprachkenntnisse der jeweiligen Stufe bescheinigt. Mit einem B1-Zertifikat ist man in der Lage, die sprachlichen Anforderungen in einer Ausbildung zu bewältigen. Das Niveau B1 ist dann erreicht, wenn ein Teilnehmer in drei von vier Sprachkompetenzen mit B1 beurteilt wird. Für ein Zertifikat muss der Prüfungsteil „Sprechen“ in jedem Fall mit B1 bestanden werden. Dieses Zertifikat ist auch für eine spätere Einbürgerung nötig. Mit einem C1-Zertifikat kann man studieren.

Integrationskurse

Ein Integrationskurs besteht aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs. Der Sprachkurs dauert 660 Stunden, ein Spezialsprachkurs bis zu 900 Stunden. Der Orientierungskurs mit 60 Stunden, der mit dem Test „Leben in Deutschland“ abgeschlossen wird, beinhaltet Themen wie

die deutsche Rechtsordnung, Geschichte und Kultur, Rechte und Pflichten in Deutschland, Formen des Zusammenlebens in der Gesellschaft etc.

Vor Beginn der Integrationskurse erfolgt ein Einstufungstest. Solange die Sprachkenntnisse noch unter der Stufe A2 liegen, bekommen die Teilnehmer kein Zertifikat, sondern nur eine Mitteilung zu ihrem Ergebnis. Teilnehmer eines Integrationskurses – dabei gibt es unterschiedliche Varianten für Erwachsene und Jugendliche – müssen im DTZ das Gesamtergebnis B1 nachweisen können und den Test „Leben in Deutschland“ bestehen, damit sie das „Zertifikat Integrationskurs“ erhalten.

Im ersten Halbjahr 2015 wurden 196.925 Teilnahmeberechtigungen für Integrationskurse ausgestellt. Im Vergleich zum Vorjahreszeitraum war das eine Steigerung von 29 %. Besonders Neuzuwanderer erhielten Berechtigungen (83.423). Im Vergleich zum entsprechenden Zeitraum 2014 liegt eine Steigerung bei den Neuzuwanderern von rund 65,5 % vor, bei den durch die Ausländerbehörden verpflichteten Personen sogar über 70 %. Besonders der Anteil der syrischen Flüchtlinge an den Integrationskursen ist sehr groß (18,3 % der Gesamtteilnehmer). Die nächst größere Gruppe sind Teilnehmer mit polnischem Migrationshintergrund (Anteil 9,1 %). Insgesamt erhielten 93.287 EU-Bürger eine Teilnahmeberechtigung. Der Anteil der Teilnehmer mit irakischem Migrationshintergrund beträgt 2,1 %.

Mit einer Gesamtanzahl von 8.690 begonnenen Integrationskursen wurden im Zeitraum 1. Januar bis 30. September 2015 insgesamt 1.154 (+ 15,3 %) mehr Kurse gestartet als im Vergleichszeitraum des Vorjahres und damit so viele Kurse wie nie zuvor. Die Anzahl der Träger steigerte sich im Vergleich zum Vorjahreszeitraum um 4,4 % (1.393 insgesamt). Auch bei den Alphabetisierungskursen zeigt sich ein sichtbarer Anstieg von 9,2 % (2014) auf 11,8 % 2015.

ESF-BAMF-Programm

Das ESF-BAMF-Programm fördert alle arbeitssuchenden und arbeitslosen Personen (mit Arbeitslosengeld oder Arbeitslosengeld II) mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache. Asylbewerber und Flüchtlinge können unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls teilnehmen. Das gleiche gilt auch für Beschäftigte in Betrieben, die bei (anteiliger) Freistellung durch ihren Arbeitgeber an den Kursen teilnehmen können. Im Vordergrund stehen der Erwerb und der Ausbau berufssprachlicher und arbeitsplatzbezogener Deutschkenntnisse. Teilnehmer müssen daher grundsätzlich einen Integrationskurs absolviert oder mindestens das Sprachniveau A1 erreicht haben oder bereits über ausreichende Deutschkenntnisse (Niveau B1) verfügen. Ziel ist es, die Teilnehmer so zu qualifizieren, dass sie direkt eine Beschäftigung oder Ausbildung aufnehmen können oder auch weitergehende Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch nehmen können.

Ein Vergleich der Arbeitslosenzahlen von August 2014 und 2015 zeigt, dass insgesamt ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist (6 %), jedoch die Zahl der ausländischen Arbeitssuchenden mit rund 1 Million Menschen angestiegen ist (9 %). Damit sind überproportional viele Ausländer arbeitslos. Ihr Anteil an der Bevölkerung liegt bei rund 9 %, aber sie stellen 21 % der Arbeitssuchenden. Im August 2015 waren viele Flüchtlinge, die erst seit kurzem in Deutschland waren, noch nicht erfasst, und erscheinen daher auch nicht in den Statistiken.

Das Programm umfasst maximal 730 Unterrichtsstunden und dauert als Vollzeitkurs sechs Monate, als Teilzeitkurs bis zu zwölf Monate. Er beinhaltet einen berufsbezogenen Deutschunterricht und eine berufliche Qualifizierung mit Fachunterricht, Praktikum und Betriebsbesichtigungen. Je nach Bedarf der Teilnehmenden können die beiden Komponenten anteilig variabel gestaltet werden. Ein ESF-BAMF-Kurs schließt grundsätzlich mit einer trügereigenen Abschlussprüfung ab.

Schwerpunkte des Deutschunterrichtes sind beispielsweise der Erwerb von spezifischem Fachvokabular oder die Vermittlung von Kenntnissen über kommunikative Regeln am Arbeitsplatz. Im Fachunterricht erwerben die Teilnehmer z. B. mathematische und EDV-Kenntnisse oder nehmen an einem Bewerbungstraining teil. In einem Praktikum sollen die Teilnehmer die im Deutsch- und im Fachunterricht erworbenen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen anwenden und sich über ihren weiteren beruflichen Werdegang Klarheit verschaffen. Betriebsbesichtigungen dienen der beruflichen Orientierung. Die Teilnehmer erfahren dort etwas über verschiedenen Arbeitsabläufe und Kommunikationsstrukturen in der Arbeitswelt.

Seit 2009 (Stichtag: 20.12.2012) haben bereits 4.015 ESF-BAMF-Kurse mit insgesamt 75.479 Teilnehmern stattgefunden. Allein 2012 nahmen 23.674 Personen daran teil. Dem Bildungsstand nach hatten 37 % der Teilnehmer einen Hauptschul- oder Realschulabschluss, 33 % hatten Abitur, 14 % einen Hochschulabschluss, eine Meisterprüfung oder Promotion. 16 % der Teilnehmer waren ohne Abschluss.

Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE)

Die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) gibt es seit 2005 als eigenständiges migrationsspezifisches Beratungsangebot seitens des Bundesinnenministeriums. Es handelt sich um ein zeitlich befristetes (drei Jahre), bedarfsorientiertes, individuelles Beratungsangebot. MBE und Integrationskurse sind fester Bestandteil des Regelungsrahmens des Aufenthaltsgesetzes. Erwachsene Zuwanderer können das Beratungsangebot vor, während und nach einem Integrationskurs nutzen. Für die Durchführung der Migrationsberatungen ist das BAMF zuständig.

Wie gezeigt, gibt es also bereits vielfältige Anstrengungen, sprachliche Kompetenzen zu fördern. Allerdings vergeht, bis die Betreffenden so gut Deutsch sprechen können, dass sie Sprache als Türöffner für Integration nutzen können, viel Zeit. Gerade Flüchtlinge sprechen darüber hinaus nur sehr wenig regelmäßig mit anderen Deutschen, viele sind traumatisiert und leiden unter Konzentrationsschwierigkeiten. Es ist also davon auszugehen, dass die Integration in den Arbeitsmarkt nicht schnell, sondern ein zäher und langwieriger Prozess sein wird. Damit werden vorerst die Erwartungen gedämpft, dass die jetzige Flüchtlingswelle eine schnelle Lösung für den Fachkräftemangel in Deutschland sein kann.

Möglichkeiten der Kompetenzbeurteilung

Eine einheitliche Beurteilung der sprachlichen Kompetenz ist nur möglich, wenn es gemeinsame Standards für Sprachen bzw. für das Sprachenlernen gibt. Dadurch können sprachliche Qualifikationen in anderen Ländern anerkannt und allgemein die internationale Kommunikation und Mobilität gefördert werden. Denn Sprache ist nicht nur innerhalb einer Kultur wichtig, sondern auch im interkulturellen Austausch. Mehrsprachigkeit ist in einer pluralistischen Gesellschaft und bei zunehmender Interaktion der Kulturen in allen Lebensbereichen unverzichtbar.

Eine Möglichkeit zur Beurteilung von sprachlichen Schlüsselkompetenzen bietet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Er wurde entwickelt, um die Planung von Sprachlernprogrammen und -zertifikaten zu erleichtern. Er beschreibt umfassend, was Lernende lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Mit seiner Hilfe lassen sich Kompetenzniveaus definieren und Lernfortschritte kontinuierlich messen.

Kommunikative Aufgaben müssen immer in spezifischen Situationen und Handlungsfeldern gelöst werden. Daher liegt dem GER ein handlungsorientierter Ansatz zugrunde, der es erlaubt, auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde einsetzen, zu berücksichtigen. Der GER führt ein möglichst breites Spektrum von Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendung auf. Er unterscheidet zwischen den sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Die Anzahl der angebotenen Niveaustufen ist geeignet, Lernfortschritte in verschiedenen Bereichen zu erfassen. Er ist leicht handhabbar, kann an verschiedene Lernkontexte und -situationen angepasst werden und auch weiter verfeinert werden. Für die Bewertung der Sprachkompetenz von Auszubildenden ist die Grobskala des GER völlig ausreichend. Der GER ist umfassend dargestellt in Kapitel 6 Beurteilung und Einstufung der Testergebnisse nach Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

Weil nicht nur Schüler und Auszubildende mit Migrationshintergrund, sondern auch solche mit der Muttersprache Deutsch große Probleme haben, Kommunikationsaufgaben zu bewältigen und viele als nicht ausbildungsreif gelten, kann mit Hilfe der Grobskala des GER eine Einteilung in verschiedene Kompetenzniveaus erfolgen. Auszubildende, die als nicht ausbildungsreif gelten, werden wohl größtenteils in den unteren Kompetenzstufen (A1, A2 und B1) anzusiedeln sein.

Der GER kann nicht nur für eine schnelle Einstufung von sprachlichen Kompetenzen, sondern auch für die Festlegung von Lernzielen bei Trainings verwendet werden. So ist es im Folgenden möglich, Lernerfolge in den einzelnen sprachlichen Schlüsselkompetenzen zu überprüfen und nachzuweisen. Nach Abschluss eines Trainings sollten Auszubildende mindestens in ein nächst höheres Kompetenzniveau des jeweiligen Kompetenzbereichs eingeordnet werden können. Beispielsweise sollten Auszubildenden z. B. im Bereich Lesen dann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen können (B1) oder geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen können etc. (B2). Auch im Bereich Schreibkompetenz, Hören und Sprechen sollten die Auszubildenden nach einem erfolgreichen Training höher (B1 oder B2) eingestuft werden können.

Minimalanforderungen an Migranten vor dem Hintergrund des Berufseinstiegs

Bestimmte Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund sind häufiger von der Arbeitslosigkeit betroffen als Deutsche (mit und ohne Migrationshintergrund). Ihr Beschäftigungsanteil in Branchen und Berufen, die von Strukturwandel bzw. Arbeitsplatzabbau gekennzeichnet sind, ist überdurchschnittlich hoch und oft sind sie in gering qualifizierten bzw. - bezahlten Arbeitsbereichen tätig. In einer vom BAMF publizierten Expertise wurde der sprachliche Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben untersucht. Dabei wurden vorrangig Unternehmen der Metallbearbeitung, der unternehmensnahen Dienstleistungen (Gebäudereiniger), des Handels (Lagerarbeiter), des Hotel- und Gaststättengewerbes (Küchenhelfer) sowie des Gesundheits- und Sozialwesens (Altenpfleger und Hauswirtschaftler) befragt, die einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund aufwiesen. Die meisten Mitarbeiter mit Migrationshintergrund finden dabei sich im Gastgewerbe (20,4 %), gefolgt von den Unternehmensdienstleistern (8,8 %) und dem verarbeitenden Gewerbe (7,9 %). (vgl. Statistisches Bundesamt 2007).

Die Ergebnisse der Expertise, die aber nicht weiter statistisch belegt sind, zeigen, dass die sprachlichen Anforderungen an Personen mit Migrationshintergrund in Betrieben stark berufs-, arbeitsplatz- und rollenabhängig sind. Insgesamt wurden 11 Handlungsfelder (HF) identifiziert, die aber nicht hierarchisch angeordnet sind:

- HF1 Arbeitsaufgabe
- HF2 Materialbeschaffung und -annahme
- HF3 Arbeit mit Maschinen und Elektrogeräten
- HF4 Abstimmungen mit Kollegen und Vorgesetzten
- HF5 Qualitätskontrolle und -sicherung
- HF6 Produktübergabe und Ausführung
- HF7 Störungen der Arbeitsabläufe
- HF8 Kommunikation mit externen Akteuren
- HF9 Lernsituationen am Arbeitsplatz
- HF10 Kommunikation mit Personalverantwortlichen und Betriebsrat
- HF11 Soziale Kontakte am Arbeitsplatz

Die Handlungsfelder 1-10 beschreiben sprachlich-kommunikative Anforderungen an Mitarbeiter im Unternehmen, während das HF 11 einen übergreifenden Kommunikationsbereich darstellt. Die 11 Handlungsfelder werden im Folgenden kurz dargestellt.

Handlungsfeld 1	Arbeitsaufgabe
Textsorten	Arbeitsanweisung, Arbeitsauftrag, Formular
Hörverstehen	Aufforderung (instruieren, anordnen)
Lesen	Mitteilung (beschreiben, auf etwas aufmerksam machen)
Sprechen	Verständigungssicherung (Nicht-Verstehen signalisieren) Mitteilung (beschreiben, benennen) Handlungsbez. Einstellungen (Nicht-Machbarkeit ausdrücken)

Tab. 41: Handlungsfeld 1: Arbeitsaufgabe

Im HF 1 geht es um die Übermittlung von Arbeitsaufträgen bzw. Arbeitsanweisungen. Dem Mitarbeiter wird dargelegt, wie er eine bestimmte Arbeitsaufgabe durchzuführen hat. Die Arbeitsanweisung kann sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen. Erfolgt sie schriftlich, ist sie meist komplexer und standardisiert (Formular), beschreibt die für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe notwendigen Arbeitsschritte und dient der Arbeitsdokumentation. Ein Mitarbeiter muss also Aufforderungen hören und verstehen können, Mitteilungen lesen können, er muss sagen können, wenn er etwas nicht verstanden hat, andere über die Mitteilung mündlich informieren können und auch sagen können, ob er etwas umsetzen kann oder nicht.

Handlungsfeld 2	Materialbeschaffung
Textsorten	Mitteilung, Bestellung, Vertrag, Beschwerde, Formular
Hörverstehen	Aufforderung (reklamieren) Einwilligung–Weigerung (Angebote annehmen/ablehnen)
Lesen	Mitteilung (benennen, beschreiben)
Sprechen	Mitteilung (identifizieren, feststellen, beschreiben) Aufforderung (bestellen, bitten, reklamieren) Einwilligung–Weigerung (einwilligen, sich weigern)
Schreiben	Aufforderung (bestellen, reklamieren)

Tab. 42: Handlungsfeld 2: Materialbeschaffung

HF 2 umfasst alle Tätigkeiten und Aufgaben, die mit den Bestellungen und Lieferung sowie Entnahme und Annahme von Waren oder Material zusammenhängen. Bei Lieferungen kann es zu externen Kontakten kommen. Auch müssen die mit der Materialbeschaffung verbundenen Tätigkeiten meist durch Bestellscheine, Lieferscheine, Materialentnahmescheine etc.

dokumentiert werden. Hier muss ein Mitarbeiter z. B. den Grund von Reklamationen hören und verstehen können, Bestellungen annehmen können, Verträge lesen können, selbst bestellen können, reklamieren können etc.

Handlungsfeld 3	Arbeit mit Maschinen und Elektrogeräten
Textsorten	Mitteilung, Bedienungsanleitung, Formular
Lesen	Anweisung (benennen, beschreiben)
Sprechen	Mitteilung (identifizieren, feststellen, beschreiben) Konsultation (um Rat bitten)

Tab. 43: Handlungsfeld 3: Arbeit mit Maschinen und Elektrogeräten

Das HF 3 zeigt die sprachlichen Anforderungen an Arbeitnehmer, die mit Maschinen und Elektrogeräten zu tun haben. Dies ist heute in fast jedem Beruf bzw. fast jeder Tätigkeit gegeben, besonders in gewerblich-technischen Bereichen oder der Logistik, weniger hingegen z.B. in der Pflege. Hier wird von einem Mitarbeiter beispielsweise erwartet, dass er Bedienungsanleitungen lesen kann oder auch beschreiben kann, warum es zu einem Ausfall einer Maschine gekommen ist.

Handlungsfeld 4	Arbeitsabstimmungen
Textsorten	Besprechung, Mitteilung, Diskussion, Stellungnahme
Hörverstehen	siehe „Sprechen“
Sprechen	Meinungsäußerung (Ansichten ausdrücken) Konsens-Dissens (zustimmen, widersprechen) Mitteilung (beschreiben, berichten, erklären) Beurteilung von Zuständen/Handlungen (kritisieren) Rechtfertigung (begründen) Soziale Kooperation (kulturspezifische Aspekte)

Tab. 44: Handlungsfeld 4: Arbeitsabstimmungen

Das HF 4 zeigt die Anforderungen an Arbeitnehmern, die der Austausch und die Abstimmung im Arbeitsalltag mit sich bringen. Ein Austausch kann mündlich in regelmäßig stattfindenden Arbeits- und Dienstbesprechungen oder in Teamsitzungen oder auch als Absprache meist zwischen 2-3 Mitarbeitern erfolgen. Schriftlich finden sich hier meist Mitteilungen (Notizen, Memos). Ein Mitarbeiter muss in der Lage sein, Ansichten, Stellungnahmen, Vorschläge zu verstehen und selbst Stellung zu nehmen.

Handlungsfeld 5	Qualitätssicherung
Textsorten	Bericht, Formular, Besprechung
Lesen	Aufforderung (instruieren)
Sprechen	Mitteilung (beschreiben, berichten, erklären) Meinungsäußerung (Ansichten ausdrücken) Konsens-Dissens (zustimmen, widersprechen) Rechtfertigung (begründen)
Schreiben	Mitteilung (beschreiben, berichten, erklären)

Tab. 45: Handlungsfeld 5: Qualitätssicherung

Das HF 5 bezieht sich auf alle Tätigkeiten und Aufgaben, die der Einhaltung von Qualitätsstandards dienen. Die Mitarbeiter erhalten Kenntnis über die betreffenden Bestimmungen durch Unterweisungen oder Schulungen. Auch muss die Qualitätskontrolle durch

z. B. Regelkarten oder Sicherheitsdatenblätter dokumentiert werden. Bei internen und externen Audits müssen Mitarbeiter die eigenen Arbeitsschritte erklären können.

Handlungsfeld 6	Produktübergabe/Ausführung
Textsorten	Beschwerde, Mitteilung
Hörverstehen	Aufforderung (reklamieren) Beurteilung von Zuständen (kritisieren, negativ bewerten)
Sprechen	Mitteilung (versichern, beteuern) Konsens-Dissens (einräumen) Rechtfertigung (zugeben, sich entschuldigen)

Tab. 46: Handlungsfeld 6: Produktübergabe/Ausführung

Alle geleistete Arbeit im Unternehmen wird kontrolliert, bevor sie übergeben wird, z. B. ein gereinigter Raum (Gebäudereinigung), eine Palette mit Waren, die verladen wird (Logistik), ein hergestelltes Produkt (Fertigung) etc. Diese Kontrolle kann stark standardisiert sein, kann aber auch einfach in einer Arbeitsbesprechung erfolgen, indem über die geleistete Arbeit berichtet wird. Das bedeutet u. a., dass Mitarbeiter in der Lage sein müssen, den Grund einer Beschwerde zu verstehen, darauf zu reagieren bzw. selbst Beschwerden äußern zu können.

Handlungsfeld 7	Störungen der Arbeitsabläufe
Textsorten	Bericht, Mitteilung, Auskunftsgespräch, Anweisung
Hörverstehen	Aufforderung (instruieren, anordnen)
Sprechen	Mitteilung (identifizieren, beschreiben, berichten) Verständigungssicherung (rückfragen)

Tab. 47: Handlungsfeld 7: Störungen der Arbeitsabläufe

An einem Arbeitsplatz kann es immer wieder zu Störungen bzw. Verzögerungen der Arbeitsabläufe kommen. Hiermit kann auf schriftlichen und mündlichen Handlungsanweisungen reagiert werden, z. B. mit Formularen für Fehler- und Schadensmeldungen, Fehlerprotokolle, Unfallberichte etc., oder es müssen mündlich weitere Handlungen abgesprochen werden. Dies kann auch nur telefonisch geschehen.

Handlungsfeld 8	Kommunikation mit externen Akteuren
Textsorten	Auskunftsgespräch, Bericht, Besprechung, Beratung
Hörverstehen	Aufforderung (etwas verlangen)
Sprechen	Kontaktaufnahme (reagieren, wenn man angesprochen wird); Ausdruck handlungsbezogener Einstellung Kulturspezifische Aspekte (angemessen reagieren)

Tab. 48: Handlungsfeld 8: Kommunikation mit externen Akteuren

Das HF 8 fokussiert Kommunikationssituationen von Arbeitnehmern mit externen Akteuren (Dienstleistern oder Kunden). Diese können mündlich, auch telefonisch, oder schriftlich sein. Die Anforderungen an Mitarbeiter sind dementsprechend z. B., Wünsche von Kunden zu verstehen, zu notieren und an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten. Wichtig ist hier, dass Kontaktaufnahmen auch kulturell geprägt sind, was nicht nur bei international agierenden Unternehmen eine Rolle spielt. Besonders Mitarbeiter mit Migrationshintergrund müssen (nicht nur) im externen Kontakt situationsangemessen reagieren.

Handlungsfeld 9	Lernsituationen am Arbeitsplatz
Textsorten	Präsentation, Vortrag, Mitschrift, Handout, Prüfung
Hörverstehen	Aufforderung (instruieren)
Lesen	Mitteilung (beschreiben, erklären) Mitteilung (beschreiben, erklären)
Sprechen	Mitteilung (identifizieren, feststellen, beschreiben) Aufforderung (vorschlagen) Konsultation (um Rat fragen)
Schreiben	Mitteilung (identifizieren, benennen)

Tab. 49: Handlungsfeld 9: Präsentation, Vortrag, Mitschrift, Handout, Prüfung

Im HF 9 geht es um Lernsituationen am Arbeitsplatz bzw. im Unternehmen: Hierzu gehören Einarbeitungen, betriebsinterne Schulungen oder Qualifizierungssysteme oder informelle Wissensaneignung am Arbeitsplatz etc. Diese können mündlich oder schriftlich erfolgen, z. B. bei der Einarbeitung durch kürzere Einweisungen oder durch Handbücher. Themen sind beispielsweise die Einführung neuer Maschinen, der Umgang mit neuen Produkten oder die Vermittlung von gesetzlichen Bestimmungen. Von Mitarbeitern sind hier alle sprachlichen Kompetenzen gefordert ebenso wie im folgenden Handlungsfeld 10.

Handlungsfeld 10	Kommunikation mit Personalverantwortlichen/BR
Textsorten	Mitteilung, Anweisung, Bekanntmachung, Beschwerde
Hörverstehen	Aufforderung (instruieren)
Lesen	Mitteilung (beschreiben, erklären) Mitteilung (ankündigen)
Sprechen	Mitteilung (beschreiben, erklären) Aufforderung (vorschlagen) Konsultation (um Rat fragen)
Schreiben	Handlungsbezogene Einstellung (Verhinderung ausdrücken)

Tab. 50: Handlungsfeld 10: Kommunikation mit Personalverantwortlichen/BR

HF 10 umfasst alle Situationen am Arbeitsplatz, in denen der Mitarbeiter direkt oder indirekt mit Personalverantwortlichen oder dem Betriebsrat zu verschiedenen arbeitsplatzrelevanten Themen kommunizieren muss, wie z. B. Urlaubszeiten, Fehlzeiten, Entgeltabrechnung, Personalentwicklung, Personalführung etc. Diese können schriftlich sein: Personalverwaltungen von Unternehmen nutzen oft auf das Schwarze Brett oder das Intranet zum Verbreiten von Informationen. Dort können auch Mitteilungen des Betriebsrats veröffentlicht sein. Zu persönlichen Kontakten mit Personalverantwortlichen kommt es besonders im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, wenn es beispielsweise um Beurteilung, Förderung und Entwicklung gilt. Mitarbeiter müssen hier Informationen hören bzw. lesen können, und ihre Wünsche/Pläne mündlich und schriftlich zum Ausdruck bringen können.

Handlungsfeld 11	Soziale Kontakte am Arbeitsplatz
Textsorten	Gespräche am Arbeitsplatz, Small Talk
Hörverstehen	siehe „Sprechen“
Sprechen	Soziale Konventionen Redeorganisation und Verständnissicherung Kulturspezifische Aspekte

Tab. 51: Handlungsfeld 11: Soziale Kontakte am Arbeitsplatz

Arbeitnehmer haben bei der Bewältigung der verschiedenen Arbeitsaufgaben Kontakte zu verschiedenen inner- und außerbetrieblichen Personen. Dies kann verschiedene sprachliche Anforderungen mit sich bringen: Kontakte müssen aufgenommen, stabilisiert und beendet werden, Gespräche müssen eröffnet werden, Themen gewechselt, Missverständnisse vermieden oder geklärt werden etc. Die Kontaktaufnahme bzw. -beendigung sowie die sprachliche Gestaltung von Kooperationen sind dabei besonders kulturell geprägt, d.h. die Gefahr von interkulturellen Missverständnissen ist hier besonders groß. Die Hürde für Mitarbeiter mit Migrationshintergrund, die den sprachlichen Anforderungen nicht genügen, ist besonders hoch.

Die Handlungsfelder zeigen auf, dass Mitarbeiter im Unternehmen mit folgenden – mündlichen wie schriftlichen – Textsorten konfrontiert werden: Anweisungen, Auskunftsgespräche, Bedienungsanleitungen, Bekanntmachungen, Beratungen, Berichte, Beschwerden, Besprechungen, Bestellungen, Diskussionen, Formulare, Gespräche am Arbeitsplatz, Handouts, Mitschriften, Mitteilungen, Präsentationen, Prüfungen, Small Talk, Stellungnahmen, Verträge und Vorträge.

Sie müssen Instruktionen, Anordnungen, Reklamationen, Angebote, Beurteilungen, Kritiken, Aufforderungen, Erklärungen und Beschreibungen hören und verstehen können.

Sie müssen in der Lage sein, Mitteilungen aller Art wie zum Beispiel Beschreibungen, Erklärungen, Ankündigungen etc., Anweisungen und Instruktionen zu lesen.

Es werden sehr viele sprecherische Anforderungen an sie gestellt: Sie müssen selbst etwas vorschlagen, bestellen, reklamieren, feststellen, berichten, beschreiben, erklären, einräumen, versichern, betuern, begründen und zugeben können. Sie müssen um etwas bitten können, und in der Lage sein, Handlungen oder Zustände zu kritisieren, einem Vorschlag zustimmen oder zu widersprechen, sich zu weigern, jemanden um Rat zu fragen, sich zu entschuldigen, Stellung zu nehmen, Kontakt aufzunehmen und zu beenden, zu sagen, wenn etwas nicht verstanden wurde, und rückzufragen. Dabei sind immer kulturspezifische Aspekte und soziale Konventionen zu beachten.

Ihre Schreibkompetenz müssen sie bei Bestellungen, Reklamationen, Beschreibungen, Erklärungen, Berichten, Mitteilungen, in denen z. B. Probleme beim Arbeitsablauf identifiziert oder benannt werden, unter Beweis stellen.

Fazit: Auch wenn sehr viele Anforderungen an Arbeitnehmer im Bereich Sprechen gestellt werden, wird Schreibkompetenz am Arbeitsplatz immer wichtiger, denn technologische Entwicklungen und höhere Qualitätsstandards haben zu einer Formalisierung und schriftlichen Regelung der Arbeitsprozesse geführt. Gerade in größeren Betrieben werden auch Kommunikationsabläufe heute weitestgehend schriftlich geregelt. Dadurch haben sich die Ansprüche an die Lese- und Schreibkompetenz von Arbeitnehmern erhöht. Kleinere Unternehmen hingegen versuchen bisweilen, die schriftsprachlichen Hürden ihrer Mitarbeiter zu umgehen, indem sie etwa komplexe Sicherheitsanweisungen als ‚verstanden‘ unterschreiben lassen oder sie den Mitarbeitern mündlich vermitteln. Vor allem kleinere Unternehmen bewerten mündliche Sprachkompetenz allgemein höher als schriftliche. Aber wie die oben aufgeführten Handlungsfelder zeigen, wird von allen Mitarbeitern ein Mindestmaß an allen sprachlichen Kompetenzen gefordert, damit Kommunikationsabläufe am Arbeitsplatz funktionieren. In den Hintergrund tritt dabei die korrekte Sprachanwendung z. B. der Grammatik. Im Vordergrund stehen Aufgabenorientiertheit und Erreichung von Zielsetzungen.

Aber: Die Frage nach der Bedeutung der linguistischen Kompetenz (grammatikalische Korrektheit, korrekte Wortwahl, Bedeutung und Aussprache) lässt sich für die Handlungen am Arbeitsplatz für Mitarbeiter mit Migrationshintergrund nicht allgemein beantworten. Der Stellenwert linguistischer Kompetenzen am Arbeitsplatz ist abhängig von konkreten Bedarfen,

den dem Arbeitsplatz zugrundeliegenden Handlungen und den beteiligten Personen. In der Literatur werden die Minimalanforderungen für verschiedene Branchen unterschiedlich angegeben. In der o. g. Expertise ist die Rede von Niveau B1, besser noch Niveau B2 für den Pflegebereich, für den Produktionsbereich Niveau B1-B2; bestehen viele externe Kontakte, sei das Niveau B2 angebracht; in der Ausbildung brauche man mindestens B2; in der Küche sei man zwischen B1 und B2 vollwertiges Teammitglied etc.

Auch wenn die Ergebnisse der Expertise aufzeigen, dass pauschale Aussagen zu Fragen der Schriftlichkeit, der Korrektheit und des Sprachniveaus am Arbeitsplatz nicht möglich sind, weil Anforderungen und Rahmenbedingungen je nach Tätigkeit variieren, lässt sich doch insgesamt das für die Ausübung der Aufgaben am Arbeitsplatz erforderliche Sprachniveau mit „mindestens B1“ sowie „zwischen B1 und B2“ angegeben. B2 besonders dann, wenn beispielsweise viele externe Kontakte bestehen oder Teamarbeit verlangt wird.

Der GER erlaubt Unternehmen zudem, die einzelnen sprachlichen Bereiche abhängig von der Tätigkeit und dem Einsatzort für die einzelnen Mitarbeiter selbst festzulegen. Unternehmen können also selbst entscheiden, ob die Minimalanforderungen im z. B. Bereich Sprechen oder Schreiben für die Mitarbeiter in B1 oder B2 anzusiedeln sind.

Der Kompetenzstatus von Migranten: Einschätzungen

Das Statistische Bundesamt hat 2014 Informationen über den Bildungsstand der Neuzuwanderer in der Altersgruppe von 25 bis 35 Jahren ausgewertet. Danach hat sich das Qualifikationsniveau der Neuzuwanderer deutlich erhöht: Im Jahr 2014 hatten 18,1 % der in dieser Altersgruppe bis 1990 zugewanderten Personen einen Hochschulabschluss, bei den Personen, die seit 2011 zugezogen sind, waren es bereits 43,7 %. Bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund waren es 24,1 %, die einen Hochschulabschluss hatten. Allerdings hatten 27,8 % der seit 2011 Zugewanderten keinen Schulabschluss, bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund waren es 9,1 %.

2011 betrug die Bevölkerung knapp 80,3 Millionen Einwohner. Bis 30. Juni 2014 erhöhte sich die Bevölkerungszahl in Deutschland auf 80,9 Millionen Personen, v. a. aufgrund eines anhaltend hohen Wanderungssaldos. Im Jahr 2014 lebten etwa vier Fünftel (79,9 %) der Bevölkerung mit eigener Migrationserfahrung („Zuwanderer“) seit mindestens neun Jahren in Deutschland, 52,9 % seit mindestens 20 Jahren und 15,2 % sogar seit 40 Jahren und länger. Zuwanderer nähern sich überwiegend den Einheimischen in den Bereichen Bildung und Arbeit an. Ausnahmen sind Türken und Italiener: Ihre Enkel haben im Schnitt ein niedrigeres Bildungsniveau. Nur 12 % haben einen hohen Bildungsabschluss, bei den Italienern sind es 15 %. Dafür gibt es bei Polen und Zuwanderern aus der früheren Sowjetunion und aus Ex-Jugoslawien sogar ein höheres Bildungsniveau.

Der Integrationsreport vom 02.04.2014 listet die Anteile der erreichten Schulabschlüsse nach Nationalität und Geschlecht für das Schuljahr 2012/2013 auf. Danach verließen 2012 13,3 % der männlichen ausländischen Schulabgänger die Schule ohne einen Abschluss. Das waren mehr als doppelt so viele wie bei der deutschen Vergleichsgruppe (5,9 %). Auf niedrigerem absolutem Niveau galt dies auch für die weiblichen Absolventen (9,4 % zu 3,9 %). Auch bei den Schülerinnen und Schülern, die einen Abschluss erzielt haben, bestanden 2012 deutliche Unterschiede zwischen Ausländern und Deutschen. Ausländische Schüler/-innen hatten meist einen Hauptschulabschluss und seltener eine Fach- oder eine allgemeine Hochschulreife. Bei den Realschulabschlüssen waren sie weitgehend ähnlich aufgestellt wie Muttersprachler (37,7 % vs. 39,8 %). Hier wurden allerdings noch Schüler mit Migrationshintergrund, die aber die deutsche

Staatsangehörigkeit besitzen, in der Statistik als Deutsche aufgeführt, was die Ergebnisse zu Ungunsten der ausländischen Schülerinnen und Schüler verzerrte.

Betrachtet man den Bildungsstand 2014 nach Altersgruppen und Schulabschluss, sind für den Berufseinstieg die Altersgruppen 15-19 Jahre, 20-24 Jahre und 25-29 Jahre interessant.

2014	15-19-Jährige	20-24-Jährige	25-29-Jährige
ohne Abschluss	2,7	3,0	3,1
Hauptschulabschluss	9,1	16,5	18,0
Realschulabschluss	19,1	29,4	30,5
Fachabitur/Abitur	8,2	48,2	47,6

Tab. 52: Bildungsstand 2014 nach Altersgruppen und Schulabschluss in %

Bei den 15-19-Jährigen sind 60,7 % noch in schulischer Ausbildung, 2,7 % haben keinen Abschluss, 9,1 % haben einen Hauptschulabschluss; 19,1 % einen Realschulabschluss und 8,2 % eine Fach- oder Hochschulreife. Bei den 20-24-Jährigen befinden sich noch 2,6 % in schulischer Ausbildung, 3 % haben keinen Abschluss, 16,5 % den Hauptschulabschluss, 29,4 % einen Realschulabschluss und 48,2 % die Fach- oder Hochschulreife. Von den 25-29-Jährigen besuchen nur noch 0,4 % die Schule, 3,1 % haben keinen Abschluss, 18 % einen Hauptschulabschluss, 30,5 % einen Realschulabschluss und 47,6 % Fach- oder Hochschulreife.

Unternehmen können damit rechnen, dass, wenn sie z. B. jüngere Menschen in Ausbildung nehmen, sie im Gegensatz zu den älteren (24-29-Jährigen) meist weniger qualifiziert sind, sich aber sprachlich weiterentwickeln können. Beschäftigen sie junge Erwachsene im Alter von 20-29 Jahren ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie zwar über mehr u. a. sprachliche Kompetenzen verfügen, jedoch nicht mehr so ‚leicht formbar‘ sind. Dies trifft umso mehr zu, wenn man den Migrationshintergrund mit betrachtet: Die Verteilung der Schulabschlüsse nach Personen mit und ohne Migrationshintergrund, zeigt, dass mehr Menschen mit Migrationshintergrund noch in schulischer Ausbildung sind als ohne Migrationshintergrund (6 % zu 3,2 %). Sie haben öfter keinen allgemeinen Schulabschluss (12,5 % zu 1,6 %), seltener einen Hauptschulabschluss (29,2 % zu 34,8 %) und noch seltener einen Realschulabschluss (20,9 % zu 23 %). Jedoch haben sie öfter die Fachhochschul- oder Hochschulreife (30 % zu 28,5 %).

Auszubildende, die als nicht ausbildungsreif gelten, werden – unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben – größtenteils ohne allgemeinen Schulabschluss sein oder höchstens einen Hauptschulabschluss haben. Sie werden wohl größtenteils in den unteren Kompetenzstufen (A1, A2 und B1) anzusiedeln sein.

Quellen

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2013): Berufsbezogene Deutschförderung. Das ESF-BAMF-Programm, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-esf-bamf-programm.pdf?__blob=publicationFile; Stand 3.3.16.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2014): Integrationsreport, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Integrationsreport/Schulbildung/schulbildung-tabelle-5-3-pdf.pdf?__blob=publicationFile; Stand 3.3.16.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2016): Infothek, Statistiken, <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html>; Stand 3.3.16.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2016): Liste der zugelassenen Integrationskursträger,

- <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/ListeKurstraeger/liste-der-zugelassenen-kurstraeger-pdf.html>; Stand 3.3.16.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2016): Migrationsbericht 2014, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile; Stand 3.3.16.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (2010): Expertise. Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?__blob=publicationFile; Stand 3.3.16.
- Fründt, Steffen; Vetter, Philipp (2015): Sprache ist ein Türöffner auf dem Arbeitsmarkt, http://www.welt.de/print/die_welt/wirtschaft/article146134011/Sprache-ist-ein-Tueroeffner-auf-dem-Arbeitsmarkt.html; Stand 1.3.16.
- Goethe-Institut (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/104.htm>; Stand 2.3.16.
- SprachenNetz (2015): DaF für Flüchtlinge: Sprache als wichtiger Türöffner, <http://www.sprachennetz.org/2015/11/daf-fuer-fluechtlinge-sprache-als-wichtiger-tueroeffner/>; Stand 1.3.16.
- Statista (2014): Bildungsstand: Verteilung der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland nach höchstem Schulabschluss (Stand 2014), <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/245651/umfrage/bildungsstand--verteilung-der-bevoelkerung-nach-migrationshintergrund-und-schulabschluss/>; Stand 3.3.16.
- Statista (2015): Verteilung der deutschen und ausländischen Schulabsolventen/-abgänger von allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Abgangsjahr 2015 nach Schulabschluss, <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/73753/umfrage/schulabschluss---anteil-auslaender-und-deutsche/>; Stand 3.3.16.
- Statistisches Bundesamt (2016): Statistisches Jahrbuch 2016, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/Bildung.pdf?__blob=publicationFile; Stand 3.3.16.

7.3.4 Optionen: Bessere Integration von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund

Damit die Integration von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund besser gelingen kann, ist es notwendig, dass Unternehmen die Voraussetzungen ihrer Beschäftigung und die zur Verfügung stehenden Fördermöglichkeiten kennen.

7.3.4.1 Voraussetzungen der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer

Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und der Zuwanderung in Deutschland werden immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund in Beschäftigung und Ausbildung aufgenommen. Nicht nur Sprache, sondern auch Beschäftigung wird damit zum Türöffner für Integration. Für die Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund, sei es aus der EU oder aus Staaten des europäischen Wirtschaftsraumes oder aus Drittstaaten, gelten gewisse Voraussetzungen:

EU-Bürger

Wie im Kapitel 7.3.1 bereits erwähnt, brauchen EU-Bürger grundsätzlich keine Arbeitserlaubnis oder einen Aufenthaltstitel. Sie sind wie inländische Arbeitnehmer/-innen zu behandeln. Eine Ausnahme gilt für kroatische Arbeitnehmer, die derzeit noch eine Arbeitsgenehmigung der BA

brauchen. Für die Arbeitnehmer/-innen aus den neuen EU-Staaten⁴⁰⁹ – mit Ausnahme der Staatsangehörigen aus Malta und Zypern – gibt es Übergangsregelungen. Die Beschäftigung muss durch die Bundesagentur für Arbeit im Vorfeld genehmigt werden. Zu den arbeitsgenehmigungsfreien Beschäftigungen zählen jedoch die Beschäftigung von Führungskräften, von kurzfristig entsandten Arbeitnehmern, Tätigkeiten in Wissenschaft, Forschung und Lehre und Ferienbeschäftigungen von Studenten. Auch hoch qualifizierte Arbeitnehmer brauchen – bei entsprechendem Gehalt – keine Arbeitsgenehmigung. Arbeitnehmer oder auch Arbeitgeber können die Arbeitsgenehmigung-EU (mit Nachweis der Qualifikation und beigefügtem Arbeitsvertrag) beantragen.

EWR-Bürger

Auch EWR-Bürger aus den Staaten des Europäischen Wirtschaftsraumes – Island, Liechtenstein, Norwegen und Schweiz – brauchen keine Arbeitserlaubnis oder einen Aufenthaltstitel.

Drittstaatsangehörige

Drittstaatsangehörige fallen in den Anwendungsbereich des Aufenthaltsgesetzes. Sie benötigen für die Einreise nach Deutschland zum Zweck der Aufnahme einer Beschäftigung eines Visums (in der Regel für drei Monate). Da das Visum zweckgebunden erteilt wird, erteilt die Agentur für Arbeit ihre Zustimmung im Vorfeld.

Staatsangehörige von Australien, Israel, Japan, Kanada, der Republik Korea, Neuseeland und den USA können auch ohne Visum nach Deutschland einreisen und vor Aufnahme der Beschäftigung die Aufenthaltserlaubnis zum Zweck der Beschäftigung in Deutschland beantragen.

Drittstaatsangehörige, die in Deutschland eine Ausbildung beginnen möchten, brauchen die Zustimmung der zuständigen Agentur für Arbeit. Sie wird nur erteilt, wenn für die konkrete Ausbildung kein inländischer Bewerber zur Verfügung steht und die Arbeitsbedingungen mit denen inländischer Arbeitnehmer vergleichbar sind (sog. Vorrangprüfung). Hierbei wird geprüft, ob es heimische – bevorrechtigte – Bewerber für die zu besetzende Stelle gibt. Gibt es keine oder konnte die gemeldete Stelle über einen gewissen Zeitraum nicht besetzt werden, ist dies ein Indiz dafür, dass keine bevorrechtigten Arbeitskräfte zur Verfügung stehen. So steht der Einstellung eines Drittstaatsangehörigen nichts mehr im Wege.

Drittstaatsangehörige dürfen nur beschäftigt werden, wenn sie eine Arbeitserlaubnis besitzen. Eine Arbeitserlaubnis wird in der Regel erteilt, wenn

- es laut „Migrations-Check“ der BA möglich ist, eine Arbeitserlaubnis und damit einen entsprechenden Aufenthaltstitel zu bekommen.
- der Drittstaatsangehörige die Anforderungen zur Arbeitsaufnahme erfüllt und er ein Visum beantragt hat, das in der Regel für drei Monate gilt. Nach Arbeitsantritt in Deutschland erhält er eine entsprechende Arbeitserlaubnis.
- dem Visumsantrag bzw. der Aufenthaltserlaubnis zur Beschäftigung eine Einstellungszusage oder ein Arbeitsvertrag und die Stellenbeschreibung beiliegen.

Ausländische Hochschulabsolventen, deren Abschluss einem deutschen gleichzusetzen ist, erhalten auch ohne ein konkretes Stellenangebot ein Visum zur Arbeitssuche für 6 Monate. Mit einer Blauen Karte EU erhalten Akademiker eine auf höchstens vier Jahre befristete Aufenthaltserlaubnis. Sie erhält man nur, wenn ein in- oder ausländischer Hochschulabschluss

⁴⁰⁹ Dazu zählen seit 1. Mai 2004 die Tschechische Republik, Estland, Zypern, Lettland, Litauen, Malta, Ungarn, Polen, Slowenien und die Slowakische Republik; seit 1. Januar 2007 Bulgarien und Rumänien.

vorliegt, der auch anerkannt ist. Des Weiteren muss man nachweisen, dass mindestens ein Gehalt in Höhe von zwei Dritteln der Beitragsbemessungsgrenze (im Jahr 2014: 47.600 € pro Jahr brutto) erzielt werden kann. In reglementierten Berufen (z.B. Ärzte, Ingenieure) muss ein ausländischer Hochschulabschluss als gleichwertig anerkannt und eine Erlaubnis zur Ausübung des Berufes (z.B. Approbation) erteilt worden sein.

Drittstaatsangehörige mit dem Passvermerk „Erwerbstätigkeit gestattet“ brauchen auch keine Arbeitsgenehmigung, wie z. B. leitende Angestellte, denen Generalvollmacht oder Prokura erteilt ist (6 Monate pro Jahr), Wissenschaftler, Forscher und Entwickler (3 Monate pro Jahr), fahrendes Personal mit grenzüberschreitendem Verkehr (3 Monate pro Jahr), Studenten (120 Tage oder 240 halbe Tage pro Jahr).

Ein Ausländer, der sich bereits in Deutschland aufhält, aber noch keine Arbeitserlaubnis hat, muss einen „Antrag auf Erteilung einer Beschäftigung“ bei der Ausländerbehörde stellen. Die Möglichkeit der Beschäftigung wird dann in einem internen Abstimmungsverfahren zwischen der Ausländerbehörde und der Bundesagentur für Arbeit – ZAV (www.zav.de) – geklärt.

Anders als bei einer Aufenthaltserlaubnis haben Menschen mit einer Niederlassungserlaubnis unbeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt und zu sozialen Leistungen. Sie können selbstständig und unselbstständig erwerbstätig sein. Eine Niederlassungserlaubnis erhält man, wenn man seit fünf Jahren eine Aufenthaltserlaubnis hat, einen gesicherten Lebensunterhalt nachweisen kann, fünf Jahre in die gesetzliche Rentenversicherung eingezahlt hat und ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache besitzt. Konnten aufgrund einer Krankheit oder Behinderung diese Voraussetzungen nicht erfüllt werden, erhält man trotzdem eine Niederlassungserlaubnis. Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge erhalten bereits nach drei Jahren eine Niederlassungserlaubnis, wenn weiterhin Flüchtlingseigenschaften bestehen. Weitere Voraussetzung müssen dann nicht erfüllt werden. Besitzer einer Blauen Karte EU können eine Niederlassungserlaubnis bereits nach 33 Monaten bzw. bei Sprachkenntnissen der Stufe B1 nach 21 Monaten erhalten; Absolventen deutscher Hochschulen nach 2 Jahren.

Asylbewerber oder Geduldete hatten bisher eine einjährige Wartezeit, bevor sie Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt halten. Seit November 2014 dürfen sie eine Arbeit aufnehmen, wenn sie z. B.

- die Voraussetzungen für die Blaue Karte EU erfüllen,
- einen Ausbildungsberuf beginnen wollen
- für eine qualifizierte Beschäftigung eine Tätigkeit aufnehmen, die der Feststellung der Gleichwertigkeit eines im Ausland erworbenen Berufsabschlusses dient, oder
- es für sie notwendig ist, eine vorher befristete praktische Tätigkeit auszuüben, um die Befugnis zur Berufsausübung in einem reglementierten Beruf zu erhalten.

Rechtsverbindliche Auskünfte erteilen dazu die zuständigen Ausländerbehörden.

Arbeitgeber dürfen nur Arbeitnehmer beschäftigen, denen die Ausübung der Erwerbstätigkeit erlaubt ist. Zum Nachweis der Rechtmäßigkeit des Arbeitsverhältnisses muss der Arbeitgeber eine Kopie des Aufenthaltstitels in den Personalunterlagen des Arbeitnehmers hinterlegen.

Arbeitgeber müssen also viele Voraussetzungen beachten, wenn sie Menschen mit Migrationshintergrund, besonders Asylbewerber und Flüchtlinge, einstellen wollen, damit sie ihren Fachkräftemangel auf lange Sicht beseitigen können und ihren Neubeschäftigten Integration ermöglichen. Um ihre Neubeschäftigten bestmöglich in die Arbeitswelt zu integrieren – auch vor dem Hintergrund, dass sich die Anforderungen an die Sprachkompetenzen in der Arbeitswelt drastisch erhöht haben – besteht die Möglichkeit, öffentliche und betriebsinterne Weiterbildungen

für sie zu organisieren. Das Erwerben und Fördern der sprachlichen Kompetenz für sie ein wichtiger Schlüssel zur Partizipation an betrieblichen Prozessen und beruflichem Aufstieg.

7.3.4.2 Öffentliche Förderung der Sprachkompetenz von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund

Wie in Kapitel 7.3.3 geschildert gibt es bisher schon Angebote von offizieller Seite, Sprachkompetenz zu fördern. Dazu zählen Sprachkurse, Integrationskurse, das ESF-BAMF-Programm und die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE). Für Unternehmen, die Fachkräfte unterhalb eines Hochschulniveaus anstellen oder auch Auszubildende mit Migrationshintergrund einstellen, ist in erster Linie das ESF-BAMF-Programm interessant.

ESF-BAMF-Programm

Beschäftigte, die besondere berufsbezogene Deutschkenntnisse benötigen, können an einem ESF-BAMF-Programm teilnehmen. Lehrkräfte, Räumlichkeiten und Lehrmaterial werden über das ESF-BAMF-Programm „Berufsbezogenes Deutsch“ finanziert. Unternehmen müssen ihre Mitarbeiter lediglich während des Unterrichts von der Arbeitszeit freistellen. Vor Beginn des Kurses wird der Sprachstand ermittelt, um einen passgenauen Kurs zu finden. Teilnahmevoraussetzung ist, dass die Mitarbeiter mindestens Sprachniveau A1 nach dem GER haben, jedoch noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse besitzen, um den Arbeitsalltag zu meistern.

An den ESF-BAMF-Kursen können auch Teilnehmer der Bundesprogramme „ESF-Integrationsrichtlinie Bund“ oder „ESF-Bundesprogramm für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge II“ teilnehmen. Sie können auch an einem Sprachkurs teilnehmen, wenn

- sie sich in einem Beschäftigungsverhältnis befinden,
- noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse besitzen, um den (zukünftigen) Arbeitsalltag zu meistern,
- einen Migrationshintergrund haben und
- Sprachniveau A1 nachweisen können.

Allerdings müssen sie einen Kostenbeitrag in Höhe von 3,20 Euro pro Unterrichtseinheit erbringen, den auch der Arbeitgeber übernehmen kann.

Das ESF-BAMF-Programm mit seinem berufsbezogenen Deutschunterricht und der beruflichen Qualifizierung mit Praktikum und Betriebsbesichtigungen ist besonders für Flüchtlinge geeignet. Das IHK-Portal „Praktika zur Berufsorientierung“ unterstützt Unternehmen und Ausbildungsbetriebe, die Praktikumsstellenangebote und -gesuche auf der Webseite des Portals veröffentlichen können, die auch für Flüchtlinge geeignet sind. Dafür wurde eigens die Beschäftigungsverordnung erleichtert: Für Asylbewerber und Geduldete sind seit dem 1. August 2015 auch mindestlohnfreie Praktika von dem Zustimmungserfordernis der Arbeitsagentur ausgenommen. Dies gilt für Pflicht- und Orientierungspraktika sowie ausbildungs- bzw. studienbegleitende Praktika. Für Einstiegsqualifizierungen oder Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung gelten ebenfalls erleichternde Ausnahmeregelungen.

Integration durch Qualifizierung

Das Förderprogramm Integration durch Qualifizierung beschäftigt sich in erster Linie mit der beruflichen Anerkennung, den Unterschieden in der Ausbildung und damit verbundenen weiteren

Qualifizierungsmöglichkeiten. Teilprojekte dienen besonders der Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Arbeitnehmern.

MobiPro-EU / The Job of my Life

Dieses Förderprogramm unterstützt europäische Jugendliche bei der einer betrieblichen Berufsausbildung. Die Anzahl der Förderungen ist begrenzt (2015: maximal 4000).

WeGebAU

Durch die WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und Beschäftigter älterer Arbeitnehmer) werden Geringqualifizierte und ältere Beschäftigte in mittleren und kleineren Unternehmen gefördert. Sie erhalten einen Bildungsgutschein für einen Lehrgang ihrer Wahl. Für Beschäftigte ab dem 45. Lebensjahr übernimmt die BA bis zu 75 % der Kosten, die verbleibenden Kosten sind vom Betrieb und/oder dem Arbeitnehmer zu tragen. Bei jüngeren Beschäftigten muss der Betrieb mindestens 50 % der Lehrgangskosten übernehmen.

Bildungsprämien, Bildungs- und Qualifizierungsschecks

Durch eine Bildungsprämie oder einen Bildungs- und Qualifizierungsscheck fördert der Staat die Beteiligung an einer Weiterbildungsmaßnahme bis maximal 1.000 Euro bzw. 50 % der Veranstaltungsgebühr. Voraussetzung ist, dass der Geförderte mindestens 25 Jahre alt und 15 Stunden pro Woche erwerbstätig ist. Auch gibt es eine Obergrenze bei dem zu versteuernden Jahreseinkommen, damit die Prämie bewilligt wird.

Programme aus der Grundbildungsförderung

Diese Programme fördern den Erwerb und Ausbau von Lese- und Schreibkompetenzen, Rechen- und Computerkompetenz.

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)

Dies sind kostenlose Hilfen für Auszubildende, damit sie ihre Ausbildung mit Erfolg abschließen können.

7.3.4.3 Betriebsinterne Förderung der Sprachkompetenz von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund

Für Beschäftigte mit Migrationshintergrund und niedriger Qualifikation werden betriebsintern oft weitere Angebote und Unterstützungssysteme entwickelt, die ihnen oft leichter zugänglich sind als öffentliche Fördermöglichkeiten. Deshalb werden Auszubildende, die nicht ausbildungsreif sind, und Arbeitnehmer mit Migrationshintergrund oft betriebsintern gefördert, z. B. durch interne Trainings, die Ernennung von Sprachmentoren/Sprachpaten, die Verwendung von einfacher Sprache im Unternehmen, die Unterstützung bei der Integration des Sprachenlernens in die Arbeitsabläufe eines Unternehmens oder eine zusätzliche Qualifizierung der Meister.

Interne Trainings

Ein arbeitsplatzbezogenes, betriebsinternes Training bietet sich an, wenn mehrere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund eingestellt worden sind, oder wenn

organisatorische Abläufe so verändert wurden, dass sie auch veränderte kommunikative Anforderungen an die Beschäftigten stellen. Trainings werden genau an die Bedürfnisse des jeweiligen Unternehmens bzw. Betriebs angepasst. Wichtig ist die situationsabhängige Vermittlung von Lernstrategien, damit Mitarbeiter sich die sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz selbst erschließen können, und die Vermittlung von Redemitteln, um Hilfen und Erklärungen erbitten zu können. Die Mitarbeiter sollten für die Zeit des Sprachkurses freigestellt werden. Auch sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, Erlerntes direkt praktisch umzusetzen.

Die Entwicklung und Durchführung von Trainings für Unternehmen bietet bundesweit die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, in Norddeutschland die Fachstelle Pilotprojekte. Auch regionale Volkshochschulen und private Anbieter entwickeln und führen passgenaue Trainings für Unternehmen durch. Das Förderprogramm IQ unterstützt Unternehmen bei der Suche nach geeigneten Trainingsanbietern (<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/ansprechpartner.html> oder

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/01_Grundlagen/liste-berechtigtetraeger-pdf.html?nn=2992896).

Da mit diesen Trainings Kosten und Einschränkungen der betrieblichen Arbeitsabläufe oder Kapazitätsprobleme verbunden sind, werden sie oft durch informelle Lernarrangements ergänzt.

Sprachmentoren/Sprachpaten

Sprachmentoren/Sprachpaten sind Mitarbeiter im Unternehmen, die direkte Ansprechpartner für ihre Kollegen mit Migrationshintergrund sind. Dabei ist es von Vorteil, wenn sie selbst einen Migrationshintergrund haben und mehrsprachig sind. Sprachmentoren sollen ihre Kollegen im Prozess des Sprachenlernens aktiv begleiten. Es können eine oder mehrere Personen sein, an die sich Migranten mit Fragen zur Fach- oder Umgangssprache im Unternehmensalltag wenden können. Ziel ist es, die neuen Mitarbeiter so zu unterstützen, dass sie ihre Aufgaben im Betrieb effektiv ausüben können. Damit werden Missverständnisse vermieden und die Kommunikation im Unternehmen erleichtert.

Bei dem Einsatz von Sprachmentoren/Sprachpaten sollten folgende Voraussetzungen gegeben sein:

- Sprachmentoren sollte für ihre Arbeit regelmäßig Zeit zur Verfügung stehen.
- Sie sollten sicher im Gebrauch des Deutschen sein.
- Sie sollten mit den neuen Mitarbeitern festlegen, wo genau der Lernschwerpunkt liegen soll, z.B. Wortschatz zum Arbeitsablauf an einer Maschine, welche Formulierung im Gespräch mit Kunden angemessen ist etc.
- Sie haben beratende Funktion, das heißt, sie müssen nicht das deutsche Sprachsystem erklären können, sondern ihre Aufgabe ist es z. B., Tipps zu geben, welche Formulierungen in welcher Situation angemessen klingen, unbekannte Wörter zu erklären usw.

Darüber hinaus können sie sich auch anderer Fragen in diesem Bereich annehmen, z. B. Texte vereinfachen, Wortlisten zusammenstellen u. a. Auch können sie bei Formalitäten wie Urlaubsanträgen, Krankmeldungen, Abrechnungen usw., aber auch bei außerbetrieblichen Fragen zu Wohnen, Versicherungen o. Ä. helfen. Möglich ist auch, dass sie regelmäßig den korrekten Gebrauch von Wendungen und Umgangsformen mit den neuen Mitarbeitern wiederholen oder gemeinsam mit ihnen E-Learning-Angebote nutzen.

Qualifizierung der Sprachmentoren

Sprachmentoren, die Kollegen beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützen, sollen selbst wieder in ihren kommunikativen Kompetenzen unterstützt werden, sich weiterbilden können und in ihrer Rolle fachlich begleitet werden. Dies betrifft konstruktives Feedback, wertschätzende Kommunikation und interkulturelle Kommunikation.

Qualifizierung der Meister

Gleiches gilt für die Meister und Ausbildungsbeauftragten eines Unternehmens. Hier kommt zu den oben erwähnten kommunikativen Kompetenzen noch hinzu, dass sie geschult werden, Einschätzungen der Sprachkompetenz von Mitarbeitern anhand des GER vorzunehmen und das Berichtsheft als Sprachschulungsinstrument zu nutzen.

Das Berichtsheft in elektronischer Form beinhaltet ein Programm, anhand dessen sich eine Förderung der Grundkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören durchführen lässt. Dies kann autonom geschehen, andererseits aber auch als Unterstützung einer vom Benutzer bereits begonnenen Ausbildung fungieren. Die Inhalte bestehen aus schriftlichen Texten bzw. Hörtexten, Konzept- oder Notizblätter, Leerseiten für weitere in der Einheit vorgesehene schriftliche Aufgaben und Seiten für gelernte Inhalte. Hinzu kommt ein elektronisches Korrekturprogramm zur Korrektur der vom Azubi geleisteten schriftlichen Aufgaben hinsichtlich Orthographie, Interpunktion und der Grammatik.

Dabei werden die Azubis tutorähnlich betreut. Es handelt sich um reale Kommunikationsaufgaben, Hörtext- und Textinhalte aus dem Ausbildungs- bzw. Berufsleben der Auszubildenden zur Steigerung der Motivation und der Schaffung von realistischen Kommunikationssituationen, die mit den Bedürfnissen der Azubis in einem echten Zusammenhang stehen. Die einzelnen Aufgaben werden zur Steigerung der Trainingseffektivität verzahnt.

Anhand des GER kann ein Meister und Ausbildungsberater eine schnelle Einstufung der sprachlichen Kompetenzen erstellen und die Lernziele des Trainings festlegen. Damit wird es auch möglich, Lernerfolge in den einzelnen sprachlichen Schlüsselkompetenzen zu überprüfen. Nach Abschluss eines Trainings sollten Auszubildende mindestens in ein nächst höheres Kompetenzniveau des jeweiligen Kompetenzbereichs eingeordnet werden können. Dies geschieht umso genauer, je besser die Sprachniveaus für die einzelnen Tätigkeiten festgelegt wurden.

Sinnvollerweise wird jedes Unternehmen festlegen, welche GER-Kompetenzniveaus für die Handlungsfelder nötig sind, die für das jeweilige Unternehmen typisch sind; so wird eine Bank wahrscheinlich höhere sprachliche Kompetenzen festlegen als eine Gebäudereinigung usw.

Blended-learning-Programme

Auch für (andere) Mitarbeiter mit Migrationshintergrund kann ein Blended-learning-Programm erstellt werden, das den Erfordernissen des Arbeitsplatzes und den Deutschkenntnissen des Mitarbeiters gerecht wird. Im Wechsel werden Online- und Präsenzphasen angeboten, die den Mitarbeiter in der Entwicklung seiner sprachlichen Kompetenzen kontinuierlich begleiten und fördern.

Scaffolding-Programme

Ein internet-basiertes scaffolding-Programm unterstützt Arbeitgeber und Arbeitnehmer durch Vorschläge und Anleitungen, wie z. B.

- Arbeitgeber die Sprachbildung der Mitarbeiter fördern können, z. B. durch Lernmaterialien, Coaching und Mentoring, lernförderliche Arbeitsorganisation, Feedbackgespräche, Peer-Lerngruppen und
- Arbeitnehmer selbstorganisierte Lerngruppen bilden und Programme zum selbstgesteuerten Lernen nutzen können.

Dadurch erhalten Mitarbeiter mit Migrationshintergrund eine erste vollständige Orientierungsgrundlage. Hier werden zuerst und vorrangig Arbeitgeber und Vorgesetzte trainiert, wie diese Art von Lernen im Betrieb möglich gemacht werden kann, wie Arbeitsplätze in Orte verwandelt werden können, an denen Sprachlernen stattfindet, wie sie die Lernenden unterstützen können etc. Davon könnte die gesamte Belegschaft profitieren.

Verwendung von ‚einfacher Sprache‘

Durch die Verwendung von ‚einfacher Sprache‘ und ‚leichter Sprache‘ wird versucht, die Kommunikationschancen von Menschen zu verbessern, die an einer irgendwie gearteten Beeinträchtigung ihrer sprachlich-kommunikativen Kompetenz leiden. Einfache Sprache kann direkt umgesetzt werden, um Beschäftigten mit Migrationshintergrund das Verstehen zu erleichtern. Sie verstehen besser, wenn

- Themen deutlich voneinander abgegrenzt werden,
- die zeitliche Abfolge der Aufgaben klar ist (z.B. zuerst..., dann...),
- Modalpartikel vermieden werden (eigentlich, etwa, mal,...),
- Ironie, stark kulturspezifische Redewendungen und Sprichwörter vermieden werden,
- wenn (im Mündlichen) das Gesagte sinnvoll mit Gesten unterstützt, langsam gesprochen und starker Dialektakzent vermieden wird.

Hinzu kommt, dass auch schriftliche Anweisungen oder Formulare oft in einer komplizierten Sprache verfasst sind (komplexe Satzstrukturen, lange Komposita). Hier besteht die Möglichkeit, diese zu überarbeiten, zu vereinfachen und mit Abbildungen zu ergänzen. Davon können auch andere Beschäftigte im Betrieb profitieren.

Unterstützung bei der Integration des Sprachenlernens in die Arbeitsabläufe eines Unternehmens

Hier geht es darum, Gelerntes direkt in der Praxis anzuwenden. Die Möglichkeit der Integration der neu gelernten Sprache in die Arbeitsabläufe des Betriebes ist abhängig von der jeweiligen Betriebsorganisation und anderen betrieblichen Umständen. Bewährt haben sich jedoch allgemein:

- Wortlisten: Wichtige, häufig benutzte Wörter und Sätze werden systematisch aufgelistet,
- Erklärung und Begleitung der Arbeitsschritte mit kurzen Sätzen, z. B. bei den Arbeitsabläufen an einer Maschine,
- Anfertigen von Notizen, z. B. bei Arbeitsbesprechungen, bei Telefonaten u. a.
- Zur-Verfügung-Stellen von Dokumenten, damit entsprechende Themen schon vor- oder nachbereitet werden können, und die Betreffenden in den konkreten Situationen sprachlich vorbereitet sind,
- Unterstützung beim Erstellen von Texten: Formulierungshilfen und Korrekturen beim Verfassen von Mails/Briefen und beim Ausfüllen von Formularen,

- Möglichkeiten geben, sich das konkrete Arbeitsumfeld selbstständig sprachlich zu erschließen: Gelegenheit geben, sich Wörter, Sätze und Arbeitsabläufe zu notieren oder unbekannte Wörter und Sätze zu sammeln, um sie später durchzugehen,

Unternehmen nutzen jetzt schon einige der oben aufgeführten öffentlichen und innerbetrieblichen Fördermöglichkeiten. Die o. g. Möglichkeiten der innerbetrieblichen Förderung sind z. T. schnell umzusetzen, wie z. B. die Verwendung von ‚einfacher Sprache‘ oder der Einsatz von Sprachmentoren, zum Teil aber auch langfristig, wie z. B. die Entwicklung von Blended-learning- oder Scaffolding-Programmen, die aber wiederum über einen längeren Zeitraum bzw. für mehr Mitarbeiter zu nutzen sind. Generell können immer mehrere Fördermöglichkeiten genutzt werden, um so Synergie-Effekte herzustellen.

Die Interventionsmöglichkeiten richten sich entweder auf die Kompetenzen der Migranten (Steigerung des Niveaus) oder auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen (Absenkung der Schwierigkeitsgrade). Jede Branche und jedes Unternehmen müssen für ihre Zwecke und Bedingungen entscheiden, welcher Mix optimal ist, und wie weit die Intervention jeweils gehen sollte.

Zusammenfassend kann man sagen, dass von Staatsseite und von Unternehmensseite viele Initiativen ergriffen werden, die Sprachkompetenzen von Migranten und Beschäftigten mit Migrationshintergrund zu verbessern, damit sie eine Chance haben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und sich gesellschaftlich zu integrieren. Dies ist nicht nur wichtig vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und der Zuwanderung, sondern auch im Hinblick auf den Zusammenhalt in der Gesellschaft.

Quellen

- Bundesagentur für Arbeit (2015): So schaffst du deine Ausbildung. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), <https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk4/~edisp/l6019022dstbai389171.pdf>; Stand 8.3.16.
- Bundesagentur für Arbeit (2016): Programm WeGebAU, <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Weiterbildung/Foerdermoeglichkeiten/Beschaeftigtenfoerderung/index.htm>; Stand 8.3.16.
- Bundesagentur für Arbeit (2016): ZAV. Wir bringen Sie in Position. <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/service/Ueberuns/WeitereDienststellen/ZentraleAuslandsundFachvermittlung/index.htm>; Stand 8.3.16.
- Bundesagentur für Arbeit (2016): Zulassung zum deutschen Arbeitsmarkt <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/ArbeitundBeruf/ArbeitsJobsuche/ArbeitinDeutschland/Arbeitsmarktzulassung/index.htm>; Stand 8.3.16.
- Bundesagentur für Arbeit; Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): The job of my life; <https://www.thejobofmylife.de/de/home.html>; 8.3.16.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2012): Neuer Aufenthaltstitel: Blaue Karte EU, <http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2012/20120801-blaue-karte-eu.html>; Stand 8.3.16.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2016): Deutsch für den Beruf, <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/deutschberuf-node.html>; Stand 7.3.16.
- Bundesministerium des Innern BMI (o. A.): Fragen und Antworten zur Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland,

- https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/MigrationIntegration/Asyl/Zuwanderung/faq_beschaeftigung.pdf?__blob=publicationFile; Stand 29.10.16
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesagentur für Arbeit (2015): Abschlussbericht des Netzwerkes „Integration durch Bildung“, <http://www.anakonde.de/download/AbschlussBericht%20NetzwerkIQ.pdf>; Stand 9.3.16.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Anerkennung in Deutschland, <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/>; Stand 8.3.16.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände BDA (2016): Weiterführung des Sonderprogramms MobiPro-EU: Veröffentlichung der neuen Fördergrundsätze, http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/9AMB9T-de_foerderangebote-nutzen; Stand 8.3.16.
- IHK Praktikumsportal PP (2016): Praktika auch für Flüchtlinge, http://www.ihk-praktikumsportal.de/inhalte/Arbeitgeber/Praktikum/Praktikanten_aus_dem_Ausland/101932/Praktika_fuer_Fluechtlinge.html; Stand 7.3.16.
- IQ Netzwerk Integration durch Qualifizierung (2016): Berufsbezogenes Deutsch. Bremer Handreichungen zum berufsbezogenen Deutsch veröffentlicht, <http://www.netzwerk-iq.de/publikationen/fachpublikationen/berufsbezogenes-deutsch.html>, Stand 7.3.16.
- IQ Netzwerk Integration durch Qualifizierung (2016): Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, <http://www.netzwerk-iq.de/anerkennung.html>; Stand 8.3.16.
- IQ Netzwerk Integration durch Qualifizierung (2016): Vielfalt gestalten, http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Vielfalt_gestalten/Brandenburg_Fachkraeftesicherung_2015.pdf; Stand 7.3.16.
- IQ Netzwerk Niedersachsen (2014): Deutsch habe ich im Betrieb gelernt. Berufsbezogenes Deutsch im Unternehmen verankern, http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/Deutsch_habe_ich_i,m_Betrieb_gelernt__2_.pdf; Stand 6.3.16.

8 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen im Text

Abb.	Bezeichnung	Seite
1	Entwicklung Lesekompetenz nach Kompetenzstufen 2000-2009	29
2	Geschlechterverteilung	40
3	Migrationshintergrund und Muttersprache	41
4	Sozioökonomischer Hintergrund	41
5	Interaktion von Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht im Schreiben	103
6	Sprechdenken medial, Beispiel 1	121
7	Sprechdenken medial, Beispiel 2	121
8	Sprechdenken medial, Beispiel 3	122
9	Bewerbungsschreiben, Beispiel 1	124
10	Bewerbungsschreiben, Beispiel 2	125
11	Bewerbungsschreiben, Beispiel 3	126
12	Bewerbungsschreiben, Beispiel 4	127
13	Handybeschreibung, Beispiel 1	127
14	Handybeschreibung, Beispiel 2	128
15	Handybeschreibung, Beispiel 3	128
16	Mediales Hörverstehen – Musterantwort	131
17	Mediales Hörverstehen – Beispiel 1	131
18	Mediales Hörverstehen – Beispiel 2	131
19	Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face – Musterantwort	132
20	Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face – Beispiel 1	132
21	Hörverstehen/Sprechdenken face-to-face – Beispiel 2	133
22	Leseverstehen, Aufgabe 1 – Beispiel 1	135
23	Leseverstehen, Aufgabe 2 – Beispiel 1	136
24	Leseverstehen, Aufgabe 3 – Beispiel 1	136
25	Führen des Berichtshefts	148
26	In Frage kommende Berufsfelder klären	150
27	Verfassen eines Akquisitionsschreibens	152
28	Nachfassen	155
29	Ausbildungsverkürzung	155
30	Blended Learning-Curriculum	164
31	Feinkonzept Spielmodul	170
32	Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 1	171
33	Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 2	171
34	Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 3	172
35	Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 4	172
36	Feinkonzept Spielmodul: Aufgabe 5	172
37	Übersicht Aufgaben Spielmodul	173
38	Feinkonzept Selbstlernmodul	173

Tab.	Bezeichnung	Seite
1	Grunddimensionen sprachlicher Prozesse	14
2	Quoten der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss.....	19
3	Nationale Ergänzungen von PISA	22
4	PISA 2000 – Lesekompetenzstufen	23
5	Leistungsunterschiede und Schulform.....	24
6	PISA 2009 – Lesekompetenzstufen.....	27
7	Verteilung auf Kompetenzstufen	28
8	Entwicklung Lesekompetenz 2000-2009	28
9	Verteilung der schwachen Leser	29
10	Verteilung der Stichprobe	40
11	Lesekompetenz; theoretisches Maximum: 24	100
12	Schreibkompetenz; Fehleranzahl dividiert durch die Wortanzahl	101
13	Sprechdenken und Hörverstehen face-to-face; theoretisches Maximum: 22	101
14	Sprechdenken medial; theoretisches Maximum: 14	102
15	Sprechdenken medial, Fehleranzahl dividiert durch die Wortanzahl	102
16	Hörverstehen medial; theoretisches Maximum: 11	102
17	Korrelationen der sprachlichen Kompetenzen	104
18	Grobskala GER	110
19	Differenzierung der Globalskala	112
20	Referenzskala – Mündliche Produktion allgemein	113
21	Referenzskala – Mündliche Interaktion allgemein	115
22	Referenzskala – Hörverstehen	116
23	Referenzskala – Leseverstehen allgemein	116
24	Referenzskala – Schriftliche Produktion allgemein	117
25	Referenzskala – Schriftliche Interaktion allgemein	117
26	Zuordnung GER, Ludweiler: Mündliche Produktion und Interaktion allgemein	119
27	Zuordnung GER, Bellevue: Mündliche Produktion und Interaktion allgemein	119
28	Zuordnung GER, Übersicht Mündliche Produktion	120
29	Zuordnung GER, Übersicht Mündliche Interaktion	120
30	Zuordnung GER, Ludweiler: Schriftliche Produktion und Interaktion	123
31	Zuordnung GER, Bellevue: Schriftliche Produktion und Interaktion	123
32	Zuordnung GER, Übersicht Schriftliche Produktion	123
33	Zuordnung GER, Übersicht Schriftliche Interaktion	124
34	Zuordnung GER, Ludweiler: Hörverstehen medial, face-to-face und Leseverstehen	129
35	Zuordnung GER, Bellevue: Hörverstehen medial, face-to-face und Leseverstehen	129
36	Zuordnung GER, Übersicht Hörverstehen	130
37	Zuordnung GER, Übersicht Leseverstehen	131
38	Leseverstehen, Musterlösung Aufgabe 1	134
39	Leseverstehen, Musterlösung Aufgabe 2	134
40	Leseverstehen, Musterlösung Aufgabe 3	135
41	Handlungsfeld 1: Arbeitsaufgabe	192
42	Handlungsfeld 2: Materialbeschaffung	192
43	Handlungsfeld 3: Arbeit mit Maschinen und Elektrogeräten	193
44	Handlungsfeld 4: Arbeitsabstimmungen	193
45	Handlungsfeld 5: Qualitätssicherung	193

46	Handlungsfeld 6: Produktübergabe/Ausführung	194
47	Handlungsfeld 7: Störungen der Arbeitsabläufe	194
48	Handlungsfeld 8: Kommunikation mit externen Akteuren	194
49	Handlungsfeld 9: Präsentation, Vortrag, Mitschrift, Handout, Prüfung.....	195
50	Handlungsfeld 10: Kommunikation mit Personalverantwortlichen/BR	195
51	Handlungsfeld 11: Soziale Kontakte am Arbeitsplatz	195
52	Bildungsstand 2014 nach Altersgruppen und Schulabschluss	198

9 Literaturverzeichnis

- Abrams, Arnold G. (1966): The Relation of Listening and Reading Comprehension to Skill in Message Structuralization. In: *Journal of Communication*, 16 (2), S. 116–125.
- Anderson, John R. (1989): *Kognitive Psychologie: eine Einführung*. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Antons, Klaus (1976): *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen: Hogrefe.
- Antos, Gerd (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: de Gruyter.
- Antos, Gerd (1997): Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik. In: Gerd Antos und Heike Tietz (Hrsg.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen: de Gruyter, S. 43–63.
- Apeltauer, Ernst (2007): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 5–27.
- Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Jürgen Baumert, Eckhart Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß, (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, S. 69–137.
- Augst, Gerhard (1988). Schreiben als Überarbeiten – „Writing is rewriting“ oder „Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“ In: *Der Deutschunterricht*, 3, S. 51–63.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann. Ressource: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, Stand 23.3.2015.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1981): The construct validation of the FSI oral interview. In: *Language Learning*, 31 (1), S. 67–86.
- Baier, Peter E. (1996): Maschineschreiben und forensische Urheberidentifizierung. In: Hartmut Günther und Otto Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1056–1067.
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2003): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred *Deutsches*

- PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Berninger, Virginia W.; Abbott, Robert D.; Jones, Janine; Wolf, Beverly J.; Gould, Laura; Anderson-Youngstrom, Marci; Shimada, Shirley; Apel, Kenn (2006): Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. In: *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), S. 61–92.
- Bohn, Rainer (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Bd. 3. Berlin, New York: de Gruyter, S. 921–931.
- Brenner, Doris; Brenner, Frank; Giesen, Birgit (2000): *Individuell bewerben. Mit praktischen Übungen zum Assessment Center*. 4. Aufl. Köln: Staufenbiel.
- Brinker, Klaus (1988): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006): *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Deutschland. Ressource:
<http://www.arbeitsagentur.de/zentralerContent/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-FachkraeftenachwuchsKriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>. Stand 26.11.08.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2011): *Arbeitsmarkt in Zahlen – Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Ressource
<http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Branchen-Berufe/generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-Deutschland-Zeitarbeit-Aktuelle-Entwicklung.pdf>. Stand 23.03.15.
- Caroll, John B. (1975): *The teaching of French as a foreign language in eight countries*. New York: Wiley.
- Carpenter, Patricia A.; Myake, Akira; Just, Marcel A. (1995): Language comprehension: Sentence and discourse processing. In: *Annual Review of Psychology*, 46, S. 91–120.
- Cattell, Raymond B.; Cattell, Alberta K. S. (1963): *Culture fair intelligence test*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cherubim, Dieter; Schön, Georg (1993): Zwischen Scylla und Charybdis? Schwierigkeiten koreanischer Germanistikstudenten beim Formulieren von wissenschaftlichen Texten und Problemen ihrer Bewertung. In: *FLuL* 22, S. 129–148.
- Conrad, Nicole (2008): From Reading to Spelling and Spelling to Reading: Transfer Goes Both Ways. In: *Journal of Educational Psychology* 100, S. 869–878.
- Criblez, Lucien; Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt; Berner, Esther; Halbheer, Ueli; Huber, Christina (2009): *Bildungsstandards*. (Nebst) CD-ROM. Zug: Klett und Balmer.
- Danks, Joseph H.; End, Laurel J. (1987): Processing strategies for reading and listening. In: Rosalind Horowitz und S. Jay Samuels (Hrsg.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press, S. 271–294.

- Demme, Silke (1989): Theoretische Probleme der Fehlerbeschreibung und ihre Relevanz für die Methodik Deutsch als Fremdsprache. In: Gerhard Wazel (Hrsg.), *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, S. 135–153.
- DIHK (2010): *Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung*. Ressource: <http://www.dihk.de/themenfelder/ausundweiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage-2010>. Stand 24.11.14.
- DIHK (Hrsg.) (2005): *Lernen für das Leben – Vorbereitung auf den Beruf. Schule in Deutschland muss alle Leistungspotenziale erschließen*. Ressource: http://www.hk24.de/linkableblob/354902/data/DIHK_Umfrage_2003-data.pdf. 23.03.15.
- Dijk, Teun A. van; Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Processing*. New York: Academic Press.
- Dochy, Filip; Segers, Mien; Van den Bossche, Piet M.; Gijbels, David (2003): *Effects of problem-based learning: A meta-analysis*. In: *Learning and Instruction* 13, S. 553–568.
- Drexel-Andrieu, Irène; Kahl, Detlev (1991): *Empfehlungen zur Fehlerbewertung im schriftlichen Abitur Französisch*. In: *Die Neueren Sprachen* 90:6, S. 686–697.
- Ebbinghaus, Margit; Loter, Katarzyna (2010): *Besetzung von Ausbildungsstellen. Welche Betriebe finden die Wunschkandidaten – welche machen Abstriche bei der Bewerberqualifikation – bei welchen bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? Eine Untersuchung zum Einfluss von Struktur- und Anforderungsmerkmalen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Ressource: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Besetzung_von_Ausbildungsstellen%281%29.pdf. Stand 23.3.15.
- Eberhard, Verena (2006): *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.), *Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 83*. Bonn.
- Ehrenthal, Bettina; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd (2005): *Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors*. Veröffentlicht am 28.10.2005. Ressource: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertenmonitor_Befragung_Ausbildungsreife_Ergebnisse_2005.pdf. Stand 23.3.15.
- Engelkamp, Johannes; Rummer, Ralf (1999): *Die Architektur des mentalen Lexikons*. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 Sprachrezeption*. Göttingen, S. 155–201.
- Engelkamp, Johannes; Zimmer, Hubert (2006): *Kognitive Psychologie – ein Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Fehse, Klaus Dieter; Nelles, Rita; Rattunde, Eckhard (1977): *Fehleranalyse und computerunterstützter Unterricht*. In: *Die Neueren Sprachen* 76:1, S. 37–57.
- Ferling, Nicola (2008): *Schreiben im DaZ-Unterricht*. In: Susan Kaufmann, Erich Zehnder, Elisabeth Vanderheiden und Winfried Frank (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende, Deutsch als Zweitsprache: Zielgruppenorientiertes Arbeiten: Lernen lernen*,

- Konfliktmanagement, Alphabetisierung, Berufsorientierung, Umgang mit Fossilierung u.a, Bd. 2: Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber, S.110–141.
- Fix, Ulla; Poethe, Hannelore; Yos, Gabriele (2001): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Unter Mitarb. von R. Geier. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Frauenfelder, Uli H.; Floccia, Caroline (1999): Das Erkennen gesprochener Wörter. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 Sprachrezeption. Göttingen: Hogrefe, S. 1–48.
- Friederici, Angela D. (1998): Wissensrepräsentation und Sprachverstehen. In: Friedhart Klix, Hans Spada (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Band 6 Wissen. Göttingen: Hogrefe, S. 249–273.
- Frommberger, Dietmar (2010): Ausbildungsreife / Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung; Ressource: http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft1_2010.pdf. Stand 17.02.14
- Gansel, Christina; Jürgens, Frank (2007): Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Geißner, Hellmut (1993): Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein: Scriptor.
- Geißner, Hellmut; Wachtel, Stefan (2003): Schreiben fürs Hören. Aus dem Schreibtraining für Hörfunk- und Fernsehmoderatoren. In: Muttersprache 3/2003.
- Gogolin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 57 (1), S. 65–75.
- Gogolin, Ingrid; Saalman, Wiebke (2007): Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 187–204.
- Golding, Jonathan M.; Millis, Keith M.; Hauselt, Jerry; Sego, Sandra A. (1995): The effect of connectives and casual relatedness on text comprehension. In: Lorch, R. F.; O'Brien, E. J. (Hg.): Sources of Coherence in Reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 127–143.
- Goldman, Susan R.; Murray, John D. (1992): Knowledge of connectors as cohesion devices in text: A comparative study of native-English and English-as-a-second-language speakers. *Journal of Educational Psychology*, 84, S. 504–519.
- Gollwitzer, Peter M. (1987): Suchen, Finden und Festigen der eigenen Identität: Unstillbare Zielintentionen. In: Heinz Heckhausen; Peter M. Gollwitzer; Franz E. Weinert (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 176–189.
- Götze, Lutz (2000) Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung. In: Günther Mornhinweg u. a. (Hrsg.): Actas del IX Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. IX Lateinamerikanischer Germanistenkongress ALEG. Concepción, S. 191–199.
- Götze, Lutz; Pommerin, Gabriele; Mayer Anne-Ulrike (2002): Schüler-Wahrig. Deutsche Grammatik. Gütersloh, München: Wahrig.

- Grice, H. Paul (1979): „Logik und Konversation“. In: Meggle, Georg (Hrsg) (1979), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 243–265.
- Grimm, Thomas; Gutenberg, Norbert; Götze, Lutz (2006): Das Saarbrücker Forschungsprojekt „Lesen, Reden, Schreiben“. In: *Zeitschrift Deutsch als Zweitsprache* 2, S. 21–25.
- Grundmann, Hilmar; Lehmann, Rainer (1989): Aufsatzleistungen von Gymnasiasten und Berufsschülern im Vergleich. Zu den Ergebnissen der „Hamburger Aufsatzstudie“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, S. 47–51.
- Gutenberg, Norbert; Stark, Robin; Koch, Babette (2006): „Lesen, Reden, Schreiben“. Ein Forschungsprojekt zum Leseverstehen, Hörverstehen, mündlichen und schriftlichen Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache: Leistungstests – Förderprogramm – Evaluation. In: *Sprechen*, Heft 44, S. 14–33.
- Gutenberg, Norbert; Wagner, Kai; Stark, Robin; Krause, Ulrike-Marie (2013): Evaluation eines Trainingsprogramms zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im letzten Hauptschuljahr. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Heft 59, S. 147–169.
- Harley, Trevor A. (1995): *The Psychology of Language. From Data to Theory*. Hove (UK): Psychology Press.
- Heckhausen, Heinz (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hemfort, Barbara; Strube, Gerhard (1999): Syntaktische Struktur und Sprachrezeption. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe, S. 243–270.
- Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (1993): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *FLuL* 22, S. 3–14.
- Herné, Karl-Ludwig; Naumann, Carl Ludwig (2002): *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse – AFRA. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen mit Beiträgen von Cordula Löffler*. 4., völlig überarb. Aufl. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Herold, Martin; Landherr, Birgit (2003): *SOL – selbst organisiertes Lernen: Ein systemischer Ansatz für den Unterricht*. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), *Handbuch Lehrerfortbildung*. Baden-Württemberg. Ressource: http://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/SOL.pdf. Stand 23.03.15.
- Herrmann, Theo (1995): *Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme*. Weinheim: Beltz.
- Herrmann, Theo; Hoppe-Graff, Siegfried (1988). *Textproduktion*. In Heinz Mandl und Hans Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union, S. 283–298.
- Herzmann, Petra.; Sparka, Andrea (2005): Das BLK-Forschungsprojekt „Lesekorn“. Die Förderung der Lesekompetenz. In: *PÄDAGOGIK*, 57 (4), S. 57–58.

- Hesse, Jürgen; Schrader, Hans Christian (2000): Das Hesse-Schrader-Bewerbungshandbuch. Alles, was Sie für ein erfolgreiches Berufsleben wissen müssen. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Hmelo-Silver, Cindy E.; Duncan, Ravit; Chinn, Clark (2007): Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller and Clark (2006). In: *Educational Psychologist* 42 (2), S. 99–107.
- Horn, Dieter; Tumat, Alfred (1994): Deutsch als Zweitsprache für Minderheitenkinder. In: Erich Wolfrum (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (Vol. 1). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental Models*. Cambridge: University Press.
- Jude, Nina (2008): Zur Struktur von Sprachkompetenz. Frankfurt am Main: www.dissonline.de
- Jude, Nina; Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Lehmann, Rainer; Nold, Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günter; Willenberg, Heiner (2008): Strukturen sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, S. 191–201.
- Just, Marcel A.; Carpenter, Patricia A. (1987): A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. In: *Psychological Review*, 99, S. 122–149.
- Kintsch, Walter (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. In: *Psychological Review*, 95, S. 163–182.
- Kintsch, Walter (1996): Lernen aus Texten. In: Joachim Hoffmann, Walter Kintsch und Niels Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Band 7 Lernen*. Göttingen: Hogrefe, S. 503–528.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: University Press.
- Klemm, Klaus (2010): *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kleppin, Karin (2001): *Fehler und Fehlerkorrektur*. 4. Aufl. Berlin, München: Langenscheidt.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u. a.: Waxmann.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Ressource: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf. Stand 12.11.14.
- Klimsa, Paul; Richter, Anja (2001): *Psychologische und didaktische Grundlagen des Einsatzes von Bildungsmedien*. Ilmenau: Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft.
- Koch, Peter (2003): *SOL – Schule ohne Lehrer? Selbst Organisiertes Lernen (SOL)*: b&w-Mitarbeiter Peter Koch und Karin Ruckh sprachen mit den zwei Fachberatern des Oberschulamtes Tübingen, Dr. Martin Herold und Dr. Birgit Landherr, den Autoren des Buches „SOL – Selbst Organisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht“,

- über SOL und die Anrechenbarkeit der Stunden. In: *bildung & wissenschaft (b&w)*, S. 38–41.
- Köller, Olaf; Knigge Michael; Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kopp, Veronika; Stark, Robin; Fischer, Martin R. (2009): Förderung von Diagnosekompetenz durch fallbasiertes Lernen mit Lösungsbeispielen: Evaluation einer Lernumgebung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), S. 17–34.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin; Herzmann, Petra (2011): Förderung anwendbaren Theoriewissens in der Lehrerbildung: Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Lernens. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (2), S. 106–115.
- Krause, Ulrike-Marie; Stark, Robin; Mandl, Heinz (2009): The effects of cooperative learning and feedback on e-learning in statistics. In: *Learning and Instruction*, 19 (2), S. 158–170.
- Kröniger, Karin (2009): *Analyse von Hörfunknachrichten. Eine sprechwissenschaftlich-empirische Studie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kühnhanss, Christoph (2005): *BeWerben ist Werben – Die ultimativen Tipps & Tricks zu Bewerbung, Stellensuche und Selbstmanagement*. Berlin: Econ.
- Kunnan, Antony J. (1992): An investigation of a criterion-referenced test using G-theory, and factor and cluster analyses. In: *Language Testing*, 9 (1), S. 30–44.
- Küspert, Petra (1998): *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- La Paz, Susan de; Graham, Steve (2002): Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. In: *Journal of Educational Psychology* 94, S. 68–698.
- Larson, Jerry W. (1983): Skills Correlations: A Study of Three Final Examinations. In: *The Modern Language Journal* 67 (3), S. 228–234.
- Lersch, Rainer (2010): *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung. Ressource: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf. Stand 16.03.15.
- Lorch, Robert F.; Lorch Elizabeth P.; Inman, W. Elliot (1993): Effects of signalling topic structure on text recall. In: *Journal of Educational Psychology*, 85, S. 281–290.
- Lucas, Manfred (2002): *So bewerbe ich mich schriftlich. Das neue Bewerbungswissen*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Lutjeharms, Madeline (2001): *Leseverstehen*. In: Gerhard Helbig u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. HSK 19.1. Bd. 2*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 905–907.
- Lutjeharms, Madeline (2004): *Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen*. Ressource: <http://www.eurocomresearch.net/lit/Lutjeharms04.pdf>. Stand 16.12.13.
- Martens, Ekkehard (2007): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.

- Marx, Harald (1997): Erwerb des Lesens und Rechtschreibens: Literaturüberblick. In: Franz E. Weinert und Andreas Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, S. 85–111.
- Marx, Harald; Jungmann, Tanja (2000): Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Fertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2000/32. S. 81–93.
- Maur Tomé, Simone auf der (2007): *Textverstehen – Textverständlichkeit: Erstellung und praktische Anwendung eines Instrumentariums zur Beurteilung des Schwierigkeitsgrades eines Sachtextes für eine bestimmte Zielgruppe (am Beispiel der Textsorte „Zeitungsnachrichtentext“)*. Dissertation. Porto. Ressource: repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/.../FLM12301P000079409.pdf. Stand 22.07.14.
- Minsky, Marvin (1975): A framework for representing knowledge. In: Patrick H. Winston (Hrsg.), *The Psychology of Computer Vision*. McGraw-Hill. S. 211–280.
- Müsseler, Jochen; Rickheit, Gert; Strohner, Hans (1985): Influences of modality, text difficulty and processing control on inferences in text processing. In: Gert Rickheit und Hans Strohner (Hrsg.), *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: Elsevier Publishers, S. 247–261.
- Nickel, Gerhard (1972): Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Ders. (Hrsg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, S. 8–24.
- Niegemann, Helmut M. (1982): Influences of titles on the recall of instructional text. In: August Flammer und Walter Kintsch (Hrsg.), *Discourse Processing*. Amsterdam: North Holland Publ. Co., S. 392–399.
- North, Brian (2000): The development of a common framework scale of language proficiency. *Theoretical studies in second language acquisition*. Bd. 8. New York: Peter Lang.
- Notter, Philipp (1998): Lesefertigkeiten bei Schweizer Schüler/innen. Einige Ergebnisse einer internationalen Studie. In: Judith Hollenweger und Thomas Studer (Hrsg.), *Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftsprachenerwerbs*. Bern: Peter Lang, S. 85–99.
- OECD (2000): *Measuring student knowledge and skills: the PISA 2000 assessment of reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.
- Oostendorp, Herre van; Bonebakker, Christiaan (1999): Difficulties in updating mental representation during reading news reports. In: Herre van Oostendorp und Susan R. Goldman (Hrsg.), *The Construction of Mental Representations During Reading*. Mahwah, NJ, Erlbaum, S. 319–339.
- Opwis, Klaus; Lüer, Gerd (1996): Modelle der Repräsentation von Wissen. In: Dietrich Albert und Kurt-H. Stapf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Band 4 Gedächtnis*. Göttingen: Hogrefe, S. 337–431.
- Ossner, Jakob (1995). Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Jürgen Baurmann und Rüdiger Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 29–50.
- Pichert, James W.; Anderson, Richard C. (1977): Taking different perspectives on a story. In: *Journal of Educational Psychology*, 69, S. 309–315.

- Polenz, Peter von (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Berlin, New York: de Gruyter.
- Pommerin, Gabriele (1977): Integrierender Deutschunterricht in multinationalen Lerngruppen. Situationsanalyse – Didaktische Folgerungen – Projektarbeit. Bochum: Kamp.
- Pöppel, E. (o.J.): Zeitliche Wahrnehmung: Ein hierarchisches Modell auf psychologischer und neuropsychologischer Grundlage. Ressource: http://www.hogrefe.de/buch/online/kongress_40/121.htm.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günter; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.: Waxmann.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2005): Pisa 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster u. a.: Waxmann.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günter; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (2007a): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günter; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (2007b): PISA 2006. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster u. a.: Waxmann.
- Price, Cathy; Indefrey, Peter; van Turenout, Miranda (1999): The neural architecture underlying the processing of written and spoken word forms. In: Colin M. Brown und Peter Hagoort (Hrsg.), *The neurocognition of Language*. Oxford, S. 211–240.
- Ratgeber Bewerbung (1994). Köln: Naumann & Göbel.
- Reich, Kersten (Hrsg.): Methodenpool. Ressource: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/pbl.pdf>, Stand 23.03.15.
- Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 613–658.
- Rickheit, Gert; Strohner, Hans (1993): *Grundlagen der Kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke.
- Rickheit, Gert; Strohner, Hans (1999): Textverarbeitung. Von der Proposition zur Situation. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe, S. 271–306.
- Sandig, Barbara (1989): Stilistische Mustermischung in der Gebrauchssprache. *Zeitschrift für Germanistik*, H. 10, S. 133–150.
- Schank, Roger C.; Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schiefele, Ulrich; Urhahne, Detlef (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In Ulrich Schiefele und Klaus P. Wild (Hrsg.), *Interesse und*

- Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster u. a.: Waxmann, S. 183–205.
- Schmidt, Henk; Loyens, Sofie; Van Gog, Tamara; Paas, Fred (2007): Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller and Clark (2006). In: *Educational Psychologist* 42 (2), S. 91–97.
- Schmidt, Reiner (1994): Fehler. In: Gert Henrici und Claudia Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 331–352.
- Schmitz, Ulrich (1992): *Computerlinguistik. Eine Einführung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schnädter, Herbert (1991): Der Fehlerindex – ein zuverlässiger Bewertungsfaktor für fremdsprachliche Arbeiten? – Zur Korrekturpraxis im Fach Französisch. In: *Die Neueren Sprachen* 90:6, S. 636–652.
- Schneider, Wolfgang (1997): Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In: Franz E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 327–363.
- Schober, Karen (2006): Zum Begriff der Ausbildungsfähigkeit. Vortrag anlässlich der 6. SWA-Fachtagung zum Thema „Berufsorientierung – Berufsvorbereitung – Berufsausbildung“ am 15. und 16. Mai 2006 in Hamburg. Ressource: http://www.swa-programm.de/tagungen/hamburg/vortrag_schober.pdf, Stand 23.03.15.
- Schreiter, Ina (2001): Mündliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig, Armin Burkhardt, Gerold Ungeheuer, Herbert Ernst Wiegand, Hugo Steger und Klaus Brinker (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (19.2). Berlin: de Gruyter S. 908–920.
- Schriefers, Herbert (1999): Methodologische Probleme. In *Enzyklopädie der Psychologie / in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* hrsg. von Carl F. Graumann u. a., Themenbereich C. Theorie und Forschung, Serie III. Sprache, Bd. 1: Sprachproduktion, Göttingen: Hogrefe, S. 3–26.
- Schulte-Körne, Gerd (2001): *Lese-Rechtschreibstörung und Sprachwahrnehmung*. Münster: Hogrefe & Huber.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss Jahrgangsstufe 9. Beschluss vom 15.10.2004*. Neuwied: Wolters Kluwer.
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert (2001): Hörverstehen (Artikel 92). In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici u. a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. – Ein internationales Handbuch* (2. Band). Berlin, New York: de Gruyter, S. 893–900.
- Spörer, Nadine; Seuring, Vanessa; Schünemann, Nina; Brunstein, Joachim (2008): Förderung des Leseverständnisses von Schülern der 7. Klasse. Effekte peer-gestützten Lernens in Deutsch und Englisch. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22, S. 247–259.

- Stark, Robin; Herzmann, Petra; Krause, Ulrike-Marie (2010): Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (4), S. 548–563.
- Stark, Robin; Puhl, Thomas; Krause, Ulrike-Marie (2009): Improving scientific argumentation skills by a problem-based learning environment: effects of an elaboration tool and relevance of student characteristics. In: Evaluation and Research in Education, 22 (1), S. 51–68.
- Steinig, Wolfgang (2005): Schreiben in der Grundschule: heute und vor 30 Jahren. In: Helmuth Feilke und Regula Schmidlin (Hrsg.), Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt/Main u. a.: Lang, S. 113–137.
- Streblov, Lilian (2004): Zur Förderung von Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–306.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin, München: Langenscheidt. Ressource: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/101.htm>.
- Vielau, Axel (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Internetpublikation. Ressource: http://www.axel-vielau.eu/index-Dateien/methodik_2010.pdf. Stand 23.03.15.
- Wagner, Kai; Stark, Robin; Krause, Ulrike-Marie; Gutenberg, Norbert (2012): Förderung sprachlicher Kompetenz als relevante Komponente der Ausbildungsreife von Hauptschülern im Abschlussjahr. Evaluation of a training program for the promotion of students' linguistic competencies in the last grade of secondary school. Ressource: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfGutenberg/Projekte/Evaluation_Lesen_Reden_Schreiben.pdf. Stand 01.08.12.
- Wolff, Dieter (1992): Zur Förderung der fremdsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hrsg.), Schreiben in der Fremdsprache: Prozess und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS. S. 110–134.
- Wolff, Dieter (1993): Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. In: Die Neueren Sprachen 92:6, S. 510–531.
- Zumbach, Jörg (2003): PBL. Problembasiertes Lernen. Münster u. a.: Waxmann.
- Zwitsersloot, Pienie (1999) Gesprochene Wörter im Satzkontext. In: Angela D. Friederici (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie III Sprache, Band 2 Sprachrezeption. Göttingen: Hogrefe, S. 85–116.

Onlinequellen:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertenmonitor_Befragung_Ausbildungsreife_Ergebnisse_2005.pdf, Stand 23.3.15.

<http://www.bmbf.de/de/6624.php>

<http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/informationen/vergleiche/pisa/tests/content.html>

<https://www.phf.uni-rostock.de/institut/ipp/lehmaterialien/diagnostik/schulleistungstests.htm>

Europäischer Referenzrahmen <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>

Zentrum für Bildung und Beruf Saarbrücken gGmbH <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-mia.shtml>, <http://www.zbb-saar.de/htm/abt-iq-padua.shtml>

PISA 2006: <http://www.bmbf.de/de/6624.php>

Statistik zur Hand-Nutzung von Jugendlichen

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1104/umfrage/handynutzung-durch-kinder-und-jugendliche-nach-altersgruppen/>

IHK Berichtsheft und Ausbildungs- und Tätigkeitsnachweis <http://www.saarland.ihk.de/ihk-saarland/Integrale?SID=CRAWLER&ACTION=ViewPage&MODULE=Frontend&Page.PK=366>,

Online-Berichtsheft <http://www.bildungundtechnik.de/produkte/berichtsheft-online.php>

Informationen zu Berufen <http://www.jumpforward.de/Ausbildungsberufe-Trendberufe.html>

<http://web.de/magazine/beruf/bewerbung/12242322-lehrstellenmarkt-trendberufe-sind-oft-ueberlaufen.html>

<http://planet-beruf.de/Ausbildungsmarkt-An.2395.0.html>, <http://www.ausbildungsfortbildung.de/berufe-ranking.html> (PDF zum Download)

10 Anhang

10.1 Tests

10.1.1 Lesetest

Aufgabe 1	Arbeitszeit-Regelung
	Sie beginnen in einem Unternehmen eine Ausbildung. Am ersten Tag händigt man Ihnen die folgende Arbeitszeit-Regelung aus. Bitte lesen Sie diese zunächst aufmerksam durch und beantworten Sie dann die Fragen dazu!

Aufgabe 2	Ausbildungsnachweis
	Auszubildende müssen einen Ausbildungsnachweis führen. Allen Auszubildenden wird deshalb ein „Merkblatt zur Führung des Ausbildungsnachweises“ ausgehändigt. Bitte lesen Sie es zunächst gründlich durch und beantworten Sie dann die Fragen dazu!

Sie haben für beide Aufgaben 20 Minuten Zeit.

Beginnen Sie bitte erst, wenn Sie dazu aufgefordert werden!

10.1.1.1 Arbeitszeit-Regelung

Für alle Beschäftigten – auch die Auszubildenden – gilt in unserem Betrieb die 40-Stunden-Woche. Allerdings haben wir 2002 folgende Gleitarbeitszeitregelung eingeführt: Jeder Beschäftigte muss während der Kernarbeitszeit im Betrieb an seinem Arbeitsplatz sein, es sei denn, er hat sich für den ganzen Tag oder stundenweise Urlaub genommen.

Kernarbeitszeit	
Vormittags: 8.30 Uhr bis 11.30 Uhr	Nachmittags: 13.30 Uhr bis 15.30 Uhr

Die Kernzeit dauert am Vormittag drei und am Nachmittag zwei Stunden. Sie müssen also jeden Tag mindestens fünf Stunden lang an Ihrem Arbeitsplatz sein. Arbeiten Sie allerdings nur innerhalb der Kernarbeitszeit, kommen Sie nicht auf 40 Stunden. Um das Stundensoll zu erreichen, müssen Sie folglich auch zu anderen Zeiten arbeiten. Sie sind hier weitgehend frei. Es gibt allerdings auch Zeiten, zu denen Sie nicht oder nur mit ausdrücklicher Zustimmung Ihres Vorgesetzten arbeiten dürfen.

Erlaubte Arbeitszeit	Unzulässige Arbeitszeit
Montag bis Samstag zwischen 6.00 Uhr und 22 Uhr	Sonntage, Gesetzliche Feiertage, Werktage zwischen 22.00 Uhr und 6.00 Uhr

Ihre tägliche Arbeitszeit darf höchstens zehn Stunden betragen. An jedem Tag müssen Sie darüber hinaus eine mindestens halbstündige Mittagspause machen. Wenn Sie kommen, den Betrieb verlassen, die Mittagspause beginnen bzw. beenden, müssen Sie diese Zeiten an den Zeiterfassungsgeräten registrieren lassen.



Die Bedienung der Stempeluhren ist leicht. Bei jedem Benutzungsvorgang müssen Sie zunächst die Stechkarte einstecken (siehe Abbildung). Dann wird automatisch die Uhrzeit angezeigt. Wenn Sie kommen, drücken Sie die Taste: KOMMEN. Wenn Sie gehen, drücken Sie die Taste: GEHEN. Wenn Sie sich verdrückt haben, drücken Sie die Taste: C.

Durch Drücken der Taste: ABFRAGE können Sie Ihr Zeitguthaben anzeigen lassen. Bitte beachten Sie, dass das Guthaben 30 Stunden nicht überschreiten darf. Minus im Gleitzeitkonto sollte stets vermieden werden. Maximal sind zehn Stunden im Minus erlaubt. Überschreiten Sie diesen Wert, müssen Sie mit einer Abmahnung, im Wiederholungsfall mit einer Kündigung rechnen.

Aufgabe 1	Fragen zum Text „Arbeitszeit-Regelung“:
1.	Welchen Knopf müssen Sie drücken, wenn Sie gehen?
2.	Wieso verteilt der Chef die “Arbeitszeit-Regelung” an alle Mitarbeiter?
3.	Sie möchten am Mittwoch mittags mit einer Kollegin in die Stadt gehen. Sie werden deshalb von 12.00 bis 14.00 Uhr nicht im Unternehmen sein. Was müssen Sie tun, um nicht gegen die Bestimmungen der Firma zu verstoßen?

10.1.1.2 Ausbildungsnachweis

Merkblatt zur Führung des Ausbildungsnachweises

Alle Auszubildenden müssen über jeden Ausbildungsabschnitt einen Bericht schreiben. Der Bericht erstreckt sich in der Regel über 4-6 Wochen. Bei Praktika-abschnitten bis zu 6 Wochen ist zur Mitte des Abschnitts dem/der jeweiligen Fach-Ausbilder/-in der bisherige Nachweis zur Einsicht zu überlassen und zum Ende des Abschnitts ein vollständiger Ausbildungsnachweis über den gesamten Zeitraum zu erbringen. Bei Praktikaabschnitten mit einer Dauer von mehr als 6 Wochen ist der Ausbildungsnachweis spätestens alle 4 Wochen im Ausbildungsabschnitt zu erbringen und fortlaufend weiterzuführen. Am Ende des Ausbildungsabschnitts ist jeweils der vollständige Ausbildungsnachweis dem/der Fachausbilder/-in und dem/der Ausbilder/-in nach dem BBiG (Berufsbildungsgesetz) abzugeben und wird dann gesondert besprochen. Zuvor ist er eigenverantwortlich durch die/den Auszubildende/-n dem/der Ausbildungsverantwortlichen im Fachbereich vorzulegen und mit ihm/ihr zu besprechen.

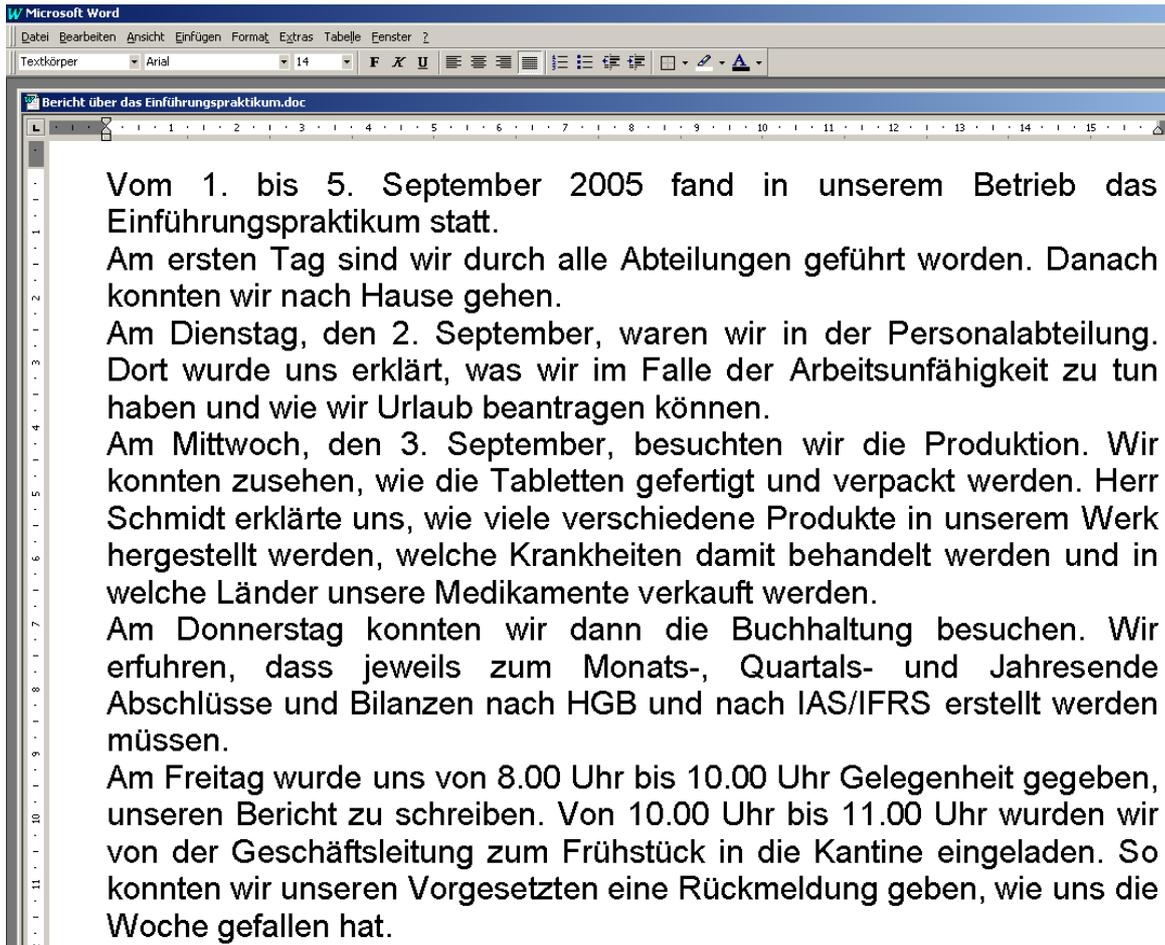
Der Bericht soll den Verlauf der Ausbildung widerspiegeln. Dabei ist der tägliche Arbeitsablauf nicht nach Uhrzeiten, sondern nach Inhalten gegliedert aufzubauen.

Im Wesentlichen sollen sich 3 Unterteilungen ergeben:

- a) Was habe ich in der Praxis gelernt, erlebt, erfahren?
- b) Welche theoretischen Kenntnisse wurden mir vermittelt (Fachunterricht/Schulung)?
- c) Gab es Besonderheiten, wie z. B. Arbeitsgemeinschaften, Lehrgänge, Beurteilungseröffnungen, Zeiten der Arbeitsunfähigkeit, Urlaub, Klausuren usw.?

Bitte schreiben Sie den Bericht am Computer in Arial 12, aktivieren Sie Blocksatz und die automatische Silbentrennung. Lesen Sie Ihren Bericht, bevor Sie ihn weiterleiten, gründlich durch, damit Sie Rechtschreib-, Zeichensetzungs- und Grammatikfehler berichtigen können.

Aufgabe 2	Fragen zum Text ‚Merkblatt‘:
1.	<p>Mit wem muss ein Auszubildender am Ende des Ausbildungsabschnitts seine vollständigen Ausbildungsnachweise besprechen?</p> <p>Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist:</p> <p><input type="checkbox"/> Fachausbilder/-in</p> <p><input type="checkbox"/> Ausbilder/-in nach dem BBiG</p> <p><input type="checkbox"/> Ausbildungsverantwortliche/-r</p>
2.	<p>Wem muss ein Auszubildender Ausbildungsnachweise zur Mitte des Abschnitts überlassen? Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist.</p> <p><input type="checkbox"/> Fachausbilder/-in</p> <p><input type="checkbox"/> Ausbilder/-in nach dem BBiG</p> <p><input type="checkbox"/> Ausbildungsverantwortliche/-r</p>
3.	<p>Wie lange dauert ein Ausbildungsabschnitt normalerweise?</p>
4.	<p>Wie finden Sie das Merkblatt? Wissen Sie jetzt, was Sie zu tun haben? Was fanden Sie an dem Merkblatt gut? Was fanden Sie schlecht?</p>
5.	<p>Ein Freund von Ihnen hat gerade seine Ausbildung begonnen. Nach seinem einwöchigen Einführungspraktikum muss er seinen ersten Bericht schreiben. Er ist sich nicht ganz sicher, ob er alles richtig gemacht hat. Deshalb bittet er Sie um Hilfe. Er öffnet die Datei und lässt Sie den Text lesen, den er am Computer geschrieben hat (siehe Seite 9).</p>



	Bitte prüfen Sie seinen Bericht. Was hat er alles falsch gemacht?
--	---

Aufgabe 3	Ausbildungsberufe
	Ein Bekannter von Ihnen (19 Jahre) möchte dieses Jahr eine Ausbildung beginnen, er weiß aber noch nicht, welche. Für ihn steht nur fest, dass er seine Ausbildung im Saarland absolvieren möchte. Er bittet Sie, ihm eine aktuelle Tabelle aus dem Internet herunterzuladen, aus der hervorgeht, welche Ausbildungsberufe es gibt, wie lange die verschiedenen Ausbildungen dauern und wieviel man im Monat verdient. Sie rufen eine Suchmaschine im Internet auf und geben die folgenden Schlüsselwörter ein: „Ausbildungsberufe, Dauer, €“.

Auf dem Desktop des Computers/Laptops vor Ihnen finden Sie die Ergebnisse dieser Suchanfrage.

	<p>Bitte finden Sie durch Anklicken des richtigen Hyperlinks heraus, wie viel Ihr Bekannter im ersten Monat seiner Ausbildung verdienen würde, wenn er eine Ausbildung zum Automobilkaufmann, Dachdecker oder Metallbauer machen würde.</p> <p>Tragen Sie das Ergebnis bitte hier in die Tabelle ein:</p>
--	---

Aufgabe 3	Ergebnisse aus dem Internet:		
Ausbildungsberuf	Automobilkaufmann	Dachdecker	Metallbauer
Geld im ersten Ausbildungsmonat (€)			

10.1.2 Schreibtest

Aufgabe 1 Bewerbung

Schreiben Sie ein Bewerbungsschreiben an Ihre Traumfirma!

Sie haben für diese Aufgabe 30 Minuten Zeit.

Beginnen Sie bitte erst, wenn Sie dazu aufgefordert werden!

Aufgabe 2 Gegenstandsbeschreibung

Legen Sie Ihr eigenes Handy vor sich auf den Tisch. Wir werden Ihre Handys gleich einsammeln. Da es passieren kann, dass wir Ihre Handys verwechseln, wollen wir uns für die Rückgabe der Handys absichern. Beschreiben Sie Ihr Handy so, dass wir es bei der Rückgabe nur Ihnen zuordnen können. Versuchen Sie Ihr Handy also so genau wie möglich zu beschreiben.

Nutzen Sie den Platz! Schreiben Sie mindestens eine halbe Seite.

Sie haben für diese Aufgabe 30 Minuten Zeit.

Beginnen Sie bitte erst, wenn Sie dazu aufgefordert werden!

10.1.3 Hörverstehenstest - medial

Aufgabe Anruf im Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit

Sie sind auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Ein guter Freund hat Ihnen erzählt, dass Sie sich im BIZ über Ausbildungsberufe informieren können. Sie haben die richtige Telefonnummer gewählt und hören jetzt Ansagen. Hören Sie bitte aufmerksam zu und folgen Sie den Anweisungen. Drücken Sie nach den Ansagen die Zahlen, die auf Sie zutreffen!

Am Ende hören Sie eine kurze Information über eine Veranstaltung. Notieren Sie alles, was Sie verstanden haben, auf dem Rechner!

Diese Aufgabe dauert ca. 10 Minuten.

Beginnen Sie bitte erst, wenn Sie dazu aufgefordert werden!

10.1.4 Sprechdenktest - medial

Aufgabe Sprechen am Telefon

Vor vier Wochen haben Sie sich bei der Firma Wilhelm GmbH um einen Ausbildungsplatz beworben. Dies ist eine große Firma, die für ihre gute Ausbildung bekannt ist. Leider wurde auf Ihr Bewerbungsschreiben bisher nicht reagiert. Sie möchten daher anrufen und nachfragen. Aber Sie erreichen niemanden persönlich. Nur der Anrufbeantworter nimmt Ihren Anruf entgegen.

Formulieren bitte Ihr Anliegen und fragen Sie nach, ob die Firma über Ihre Bewerbung schon entschieden hat, und Sie eventuell eine Einladung zum Vorstellungsgespräch erhalten.

Sie haben für diese Aufgabe 10 Minuten Zeit.

Wenn Sie bereit sind, setzen sie bitte das Headset auf und hören Sie die Ansage.

Hörtext:

Guten Tag. Sie sind mit der Firma Wilhelm verbunden. Sie rufen außerhalb unserer Arbeitszeit an. Sie können uns trotzdem gerne Ihr Anliegen mitteilen. Vielleicht haben wir Ihr Problem schon gelöst, wenn wir Sie zurückrufen. Bitte sprechen Sie nach dem Signalton. Auf Wiederhören.

10.1.5 Test zum Sprechdenken/Hörverstehen face-to-face

Aufgabe Wiedergeben der gehörten Information zum Versicherungsschutz

Ich gebe Ihnen Informationen zu fünf Versicherungen, die Sie als Azubi direkt von Beginn an brauchen werden. Hören Sie aufmerksam zu! Ich frage am Schluss, was Sie verstanden haben.

Diese Aufgabe dauert ca. fünf Minuten.

Was Sie sagen, wird aufgezeichnet.

Welche Versicherungen sind für Sie Pflicht, wenn Sie Azubi sind?

Es sind nur wenige.

Man braucht eine Krankenversicherung, eine Pflegeversicherung, eine Rentenversicherung, eine Versicherung gegen Arbeitslosigkeit und eine Unfallversicherung.

Was haben Sie bis jetzt verstanden?

Zu den Versicherungen im Einzelnen:

Für die Krankenversicherung kann man sich die Krankenkasse frei wählen.

Die gesetzlichen Krankenkassen bieten alle die gleichen Mindestleistungen an.

Informieren Sie sich also, wie hoch die Beiträge bei den einzelnen Krankenkassen sind.

Entscheiden Sie dann, bei welcher Krankenkasse Sie sich versichern wollen.

Was haben Sie bis jetzt verstanden?

Die Pflegeversicherung braucht man, wenn man z. B. wegen eines schweren Motorrad- oder Autounfalls zum Pflegefall wird.

Die Pflegeversicherung übernimmt dann die Pflegekosten.

Wenn der Unfall aber so schwer ist, dass man überhaupt nicht mehr arbeiten kann, dann übernimmt die Rentenversicherung die Kosten. Dies ist auch der Fall, wenn man wegen einer schweren Krankheit nicht mehr arbeiten kann.

Was haben Sie bis jetzt verstanden?

Man kann sich nicht sicher sein, nach dem Ende der Ausbildungszeit vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden oder einen Arbeitsplatz in einem anderen Unternehmen zu finden.

Deshalb wird für Sie eine Versicherung gegen Arbeitslosigkeit abgeschlossen.

Die letzte Versicherung - die Unfallversicherung - tritt ein bei Gesundheitsschäden nach Unfällen während der Arbeit oder auf dem Arbeitsweg, wenn Sie also zur Arbeit gehen oder von der Arbeit zurückkommen.

Die Unfallversicherung besteht jedoch nicht für die Freizeit!

Was haben Sie bis jetzt verstanden?

Den Versicherungsbeitrag für die Unfallversicherung trägt der Arbeitgeber alleine.

Die Beiträge für die Krankenversicherung, Pflege-, Renten- und Arbeitslosenversicherung übernehmen Sie und Ihr Arbeitgeber je zur Hälfte.

Verdienen Sie aber während Ihrer Ausbildung weniger als 325 Euro im Monat, dann bezahlt Ihr Arbeitgeber alle Versicherungsbeiträge alleine.

Was haben Sie bis jetzt verstanden?

10.2 Auswertungskategorien

10.2.1 Auswertungskategorien zum Lesetest

Aufgabe 1			Aufgabe 2			Aufgabe 3			Summe			
1	2	3	1	2	3	4	4	5	5	1	2	3
						gut	schlecht	komplett	Inhalt			

Testbeispiel

JCN 10

Aufgabe 1	Fragen zum Text „Arbeitszeit-Regelung“:
1.	<p>Weichen Knopf müssen Sie drücken, wenn Sie gehen?</p> <p>Wenn man geht drückt man die Taste „gehen“.</p>
2.	<p>Wieso verteilt der Chef die „Arbeitszeit-Regelung“ an alle Mitarbeiter?</p> <p>Damit die Firma, nicht aus dem Saufen läuft. Die Mitarbeiter haben eine Steckkarte für die Kontrolle.</p>
3.	<p>Sie möchten am Mittwoch mittags mit einer Kollegin in die Stadt gehen. Sie werden deshalb von 12.00 bis 14.00 Uhr nicht im Unternehmen sein. Was müssen Sie tun, um nicht gegen die Bestimmungen der Firma zu verstoßen?</p> <p>Man kann sich 1 Tag Urlaub nehmen, oder nur ein paar Stunden oder man achtet, dass man nicht an Meines ist mit der Steckkarte.</p>

Aufgabe 2 Fragen zum Text „Merkblatt“:	
1.	Mit wem muss ein Auszubildender am Ende des Ausbildungsabschnitts seine vollständigen Ausbildungsnachweise besprechen? Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist: <input checked="" type="checkbox"/> Fachausbilder/in <input type="checkbox"/> Ausbilder/in nach dem BBiG <input type="checkbox"/> Ausbildungsverantwortliche/r
2.	Wem muss ein Auszubildender Ausbildungsnachweise zur Mitte des Abschnitts überlassen? Bitte kreuzen Sie an, was richtig ist. <input checked="" type="checkbox"/> Fachausbilder/in <input type="checkbox"/> Ausbilder/in nach dem BBiG <input type="checkbox"/> Ausbildungsverantwortliche/r
3.	Wie lange dauert ein Ausbildungsabschnitt normalerweise? <i>4-6 Wochen</i>
4.	Wie finden Sie das Merkblatt? Wissen Sie jetzt, was Sie zu tun haben? Was fanden Sie an dem Merkblatt gut? Was fanden Sie schlecht? <i>Sehr gut die 3 Fragen unten waren hilfreich.</i>

Bitte prüfen Sie seinen Bericht. Was hat er alles falsch gemacht? <i>Von 1 bis 5 September ist falsch Man muss eben 4-6 Wochen Bericht schreiben Freitag 10 wäre richtig gewesen. Er hat es mit Freitag 14 geschrieben das ist nicht richtig</i>

Aufgabe 3	Ergebnisse aus dem Internet:		
Ausbildungsberuf	Automobilkaufmann	Dachdecker	Metallbauer
Geld im ersten Ausbildungsmonat (€)	<i>420</i>	<i>480</i>	<i>500</i>

10.2.2 Auswertungskategorien zum Schreibtest

A. Auswertungsbogen

O trainierbar

O nicht trainierbar

Muttersprache: _____

Dialekt: _____

ET_LUD_TG_Soziog.:	Fehler in der Standardsprache			Spezifische Fehlerherkunft			Bemerkungen
	B	G	G korr	Sprechsprache	Dialekt	Interferenz	
Orthographie/Interpunktion							
Rechtschreibfehler							
Schreibprozessbedingte Rechtschreibfehler							
Abkürzungen							
Interpunktion							
Morphologie/Syntax							
Genus							
Numerus							
Kasus							
Komparation							
Tempus							
Passiv							
Modus							
Wortbildung							
Rektion							
Farbbezeichnungen							
Simplifizierung							
Übergeneralisierung/Regularisierung							
Anakoluth							
Fragmentarischer Satz							
Satzgliedstellung							
Artikelwort							
Inkongruenz							
Ungrammatische Iteration							
Satzverbindung							
Hypertrophe Parataxe							
Semantik							
Ambiguität							
Inkohärenz							
Ausdrucksfehler							

	Fehler in der Standardsprache			Spezifische Fehlerherkunft			Bemerkungen
	B	G	G korr	Sprechsprache	Dialekt	Interferenz	
Konjunktion							
Verbindung mit "um ... zu"							
Pleonasmus							
Idiomatische Fehler							
Stil							
Stilebene							
Modal-/Gradpartikeln							
Semantische Iteration							
Computer-Literalität							
Leerzeichenfehler							

B. Auswertungsbogen Bewerbungsschreiben

Handschrift/Textoberfläche

Leserlichkeit	<input type="radio"/> leserlich	<input type="radio"/> eher leserlich	<input type="radio"/> eher unleserlich	<input type="radio"/> unleserlich
Äußere Form	<input type="radio"/> ordentlich	<input type="radio"/> eher ordentlich	<input type="radio"/> eher unordentlich	<input type="radio"/> unordentlich
Absätze	<input type="radio"/> ja		<input type="radio"/> nein	
Auffälligkeiten				

Textmuster

Vorhanden	Wenn vorhanden:	Vollständig	korrekt	angemessen
	Absender			
	Adressat			
	Datum			
	Betreff			
	Anrede			
	Name des Ansprechpartners in der Anrede			
	Informationsquelle			
	Einleitender Satz			
	Qualifikation (berufsbezogen)			
	Motivation, Eignung, Interesse			
	Schlussformel			
	Unterschrift			
	Anlagen			
	Bitte um Bewerbungsgespräch Wenn nicht vorhanden: Alternative Formulierung?	Alternativ:		
Gesamt		/13		

Selbstlob			Beispiel
Vorhanden	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein	
			Bemerkungen (Warum stark/schwach?)
Ausmaß (wenn ja)	<input type="radio"/> stark	<input type="radio"/> schwach	

Zusätzliche Leserperspektive			Bemerkungen
Merkbar	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein	

Logik/Aufbau/Gliederung/Kohärenz/ Explizitheit			Bemerkungen
Nachvollziehbar/Vorhanden	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein	

Testbeispiel

[REDACTED]

Firma abc
66/11 Saarbrücken

? Liebe/r ...

Ich würde mich gerne bei Ihnen in der Firma²⁰
als Pflegerin bewerben.
Ich kann sehr gut mit Menschen³⁰ umgehen.
Pflegerin ist mein Traumberuf, weil ich Menschen^I
helfen kann, denn es nicht sehr gut geht. R
Ich habe durch ~~Fameli~~^{A+E} Familie diesen Job^R
kennengelernt, und es war von Anfang an etwas für⁶⁰
mich. R
Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich zu IR
einem Vorstellungsgespräch einladen würden. R

Mit freundlichen Grüßen

[REDACTED] [REDACTED]

C. Auswertungsbogen Gegenstandsbeschreibung

Zielperspektive		Bemerkungen
Textsorte 'Gegenstandsbe- schreibung'	O Ja O Nein	
Identifizierbarkeit	O Ja O Nein	

Leserperspektive		Bemerkungen
Merkbar	O Ja O Nein	

Gegenstandskategorien

Kategorien	Bewertung		
	Vorhanden		Nicht vorhanden
	Präzis	Unpräzis	
Alter			
Größe			
Gewicht			
Form			
Farbe			
Teile			
Funktion			
Einzelmerkmal			
Nutzungsspuren			
Marke			
Klingelton			

Logik/Aufbau/Gliederung/Kohärenz/ Explizitheit		Bemerkungen
Vorhanden, nachvollziehbar	O Ja O Nein	

Testbeispiel

EAP 03 (A2 – A2)

Mein Handy hat die Farbe rot und silber. A Num

Es hat eine 5 Megapixelcamera.

Die Marke ist Nokia N95.

Es hat eine Speicherkarte von 2GB. 30 SVerb

Die Akkuklappe ist ein bisschen kaputt und darum ist sie mit einem Klettband zugeklebt.

Es ist ein Sliderhandy zum aufschieben. ↑

An dem Handy ist ein Band befestigt, wo man das Handy festhalten kann. stil

Meine Simkarte ist von Vodafone.

Es sind Hip Hop-lieder auf dem Handy. RRR

Es sind nicht viele Bilder drauf. stil LZ

Fehler werden nicht doppelt vermerkt; in Zweifelsfällen eigene Wahl der Fehlerkategorie

10.2.3 Auswertungskategorien zum Hörverstehenstest – medial

Antwort: 1	
Antwort: 4	
Antwort: 5	
Antwort 6	
Dienstag	
Arbeitsamt	
Ausbildungsmesse	
35 Unternehmen	
Ausbildungsstellen	
10 Uhr	
18 Uhr	
Punkte (/11)	

Testbeispiele

Code	Inhalt
AAP 06	1 2 3 4 5 6 Dienstag 10uhr bis18uhr
AGS02	1 4 5 Wer eine ausbildungsstelle sucht sollte die messe besuchen beginn 10 uhr eine 18 uhr
Ahs04	46 Es ging um eine veranstaltung die am 10.5 startet und da sollte ich für mer informationen hingehen

10.2.4 Auswertungskategorien zum Sprechdenktest – medial (Nachfassen)

O trainierbar

O nicht trainierbar

Muttersprache: _____

Dialekt: _____

Textmuster	Vollständig	Korrekt	Angemessen
Anrede/Gruß			
Sich vorstellen			
Ansprechpartner			
Anlass			
Zeit des Abschickens (3-4 Wochen)			
Unterlagen angekommen?			
Frage nach dem Stand der Dinge/Entscheidung			
Einladung zum VG?			
Bitte um Rückruf			
Alternative Formulierung?			
Eigene Telefonnummer			
Verabschiedung			

Höflichkeit			Bemerkungen
Merkbar	O Ja	O Nein	

Zusätzliche Hörerperspektive			Bemerkungen
Merkbar	O Ja	O Nein	

Logik/Kohärenz/Expliziertheit			Bemerkungen
Merkbar	O Ja	O Nein	

Prosodie	
sprecherische Einheiten	
Pausenzahl	
Einheit:ehm, eh, und, und eh	
Sinnschritt	
komplett	
unterbr o. F.	
unterbr. m. F.	
umgeplant	
unterbr. + umgeplant	
abgebr.	
fremdspr. Akzent	

Testbeispiele

AEV03G	<p>Ja hallo ... mein Name → eh ich hätt ne Frage → und zwar eh hab eh ne Bewerbungsmappe bei zu ihnen zugeschickt und wollt mal fragen → obs vielleicht möglich wär für ein bewerbungsgespräch ↓ meine telefonnummer ist null sechs acht null zwo neunhundertzwanzig dreihunderfünfzig ↓ danke ↓</p>
F b v 07	<p>Ehm ... guten Tag → Ich hab ehm ich hab mich vor vier wochen bei ihnen beworben → Und bis jetzt noch nichts ehm zurückbekommen → Ehm ich wollte mal fragen → Ehm ob sie sich denn schon entschieden haben → Oder ob ich vielleicht zu einem vorstellungsgespräch kommen könnte ↓ [lachen]</p>
AHS05	<p>Hallo ich hatte für eine → Vorstellungsgespräch eh gebittet → Und meine bewerbung geschickt → Bis jetzt kam keine → Antwort zurück und wollte nochmals nachfragen ↓ Eh ich erwarte eine antwort → Danke schön ↓a1</p>

10.2.5 Auswertungskategorien zu Sprechenden/Hörverstehen face-to-face

	Inhaltliche Items	Korrekt wiedergegeben
1	Nur wenige Pflicht	
2	Krankenversicherung	
3	Frei wählen	
4	Gleiche Mindestleistungen	
5	Beitragshöhe erkunden	
6	Entscheiden, wo	
7	Pflegeversicherung	
8	Unfall	
9	Kosten	
10	Arbeitsunfähigkeit	
11	Arbeitsunf. durch schwere Krankheit	
12	Arbeitslosenversicherung	
13	Keine Übernahme	
14	Kein Arbeitsplatz	
15	Unfallversicherung	
16	Arbeit	
17	Arbeitsweg	
18	Kosten KV - Arbeitgeber	
19	Unfallversicherung gilt nicht für Freizeit	
20	Kosten UV übernimmt AG	
21	Kosten alle anderen Versicherungen – AN/AG je zur Hälfte	
22	≤ 325 €/Monat – AG alles	

Prosodie	
sprecherische Einheiten	
Pausenzahl	
Einheit:ehm, eh, und, und eh	
Sinnschritt	
komplett	
unterbr o. F.	
unterbr. m. F.	
umgeplant	
unterbr. + umgeplant	
abgebr.	
fremdspr. Akzent	

Testbeispiel

PSV09	<p>Also→ Dass man→ Für→ Die ausbildung versicherung braucht→ Krankenversicherung→ Pflegeversicherung→ Rentenversicherung→ Mm→ Jo↓</p> <p>Dass die krankenkasse eine eigene→ Kasse hat also→ Versicherungskasse und dass halt die anderen→ Zusammen eine haben→ Mm→ Ja↓</p> <p>Ja also bei der krankenkasse kann man sich frei wählen→ Und bei den andern kassen ist immer so ein→ Minimal nee→ Minimalprinzip so was in der art→ Ja ↓ Und man kann halt wählen was man gerne hätte→</p> <p>Alsodass wenn man ein motorradunfall oder autounfall hat→ Ehm übernimmt das die pflegeversicherung solange es noch nicht so schlimm ist dass man nicht arbeiten kann→ Bei diesem fall tut sich dann die rentenversicherung also kommt dann die rentenversicherung zur frage↓</p> <p>Alsodass die unfallversicherung ist nur dafür da→ Wenn man auf dem weg zur arbeit oder dass einem während der arbeit was passiert→ Oder auf dem weg zuhause→ Also nach hause→ Aber in der freizeit sind sie nicht zuständig↓</p>
-------	--

	<p>Alsodass die krankenkasse die pflegekasse eh dass die krankenversicherung pflegeversicherung rentenversicherung und unfallsversicherung die werden ehm→ Weil wenn man nicht genug geld verdient→ Dann übernimmt das der arbeitgeber→ Aber wenn man→ Genug verdient→ Dann wird das→ Dann übernimmt man die kosten selbst↓</p>
--	--

10.3 Trainingsunterlagen

10.3.1 Übersicht Trainingsinstruktionen

Instruktionen	Inhalt	Vorrangig Trainierte Kompetenz	Letzte Einheit Berichtsheft	Material
1	Berichtsheft führen	LV, ⁴¹⁰ Notizentechnik	S	2 Texte
2	Kurzanleitung Berichtsheft	HV, SD im kD	S	Sprechfassung von Textvorlage
3	Telefonieren	LV, SD medial	S	1 Text
4	Ausbildungsverkürzung und -förderung	LV, SD/HV, SD medial	S	2 Texte
5	Rückruf: Ausbildungsförderung und -verkürzung	HV medial, SD/HV im Plenum	S	2 Rückruf-Aufnahmen
6	Arbeitsunfähigkeit	LV, SD, SD medial	S	1 Text
7	Rückruf: Arbeitsunfähigkeit	HV medial, SD	S	2 Rückruf-Aufnahmen
8	Alkohol + Drogen am Arbeitsplatz	SD/HV face-to-face	S	Sprechfassung von Textvorlage
9	Rückruf: Drogen am Arbeitsplatz	HV medial, SD	S	2 Rückruf-Aufnahmen
10	Duale Ausbildung	LV, SD medial	S	1 Text
11	Berufsbeschreibungen	LV, SD/HV	S	Texte zur Auswahl
12	Rückruf: Duale Ausbildung	HV medial, SD	S	2 Rückruf-Aufnahmen
13	Bewerbung	LV, SD/HV	S	1 Text
14	Portal: Fragebögen	LV, S (Mail)	S	2 Texte
15	Rückruf: Ergänzung zu Profil	HV medial, SD, S (Mail)	S	1 Rückruf-Aufnahme
16	Sexuelle Belästigung, Kündigungsgründe	LV, SD, S (Mail)	S	1 Text
17	Rückruf: Wunschfirma	HV medial, S	S	1 Rückruf-Aufnahme
18	Rückmail: Sexuelle Belästigung	LV, SD/HV	S	2 Texte
19	Rechte und Pflichten als Azubi	LV, SD medial	S	1 Text
20	Rückmail: Azubi-Knigge	LV, SD/HV	S	2 Texte

⁴¹⁰ Die Abkürzungen „LV“, „SD“, „HV“, „S“ und „kD“ bedeuten ‚Leseverstehen‘, ‚Sprechdenken‘, ‚Hörverstehen‘, ‚Schreiben‘ und ‚kontrollierter Dialog‘.

10.3.2 Einzelplanung der Module

Instruktion	1. Modul	2. Modul	3. Modul	4. Modul
1 ‚Berichtsheft führen‘	LV Notation: nur das Wichtigste notieren Dann: Berichtsheft weg Vergleich untereinander	Rückmeldung nach: - sinntragenden Wörtern (Adj., Subst., evtl. Verben) - Gelenkwörtern Gemeinschaftlich erarbeiten (Muster, das wir im Laufe des Trainings immer wieder brauchen)	Ergebnis: Stichworttechnik	S: Immer Eintrag ins Berichtsheft
2 Kurzanleitung ‚Berichtsheft‘	HV in Gruppe Was sollen Sie machen? – War’s komplett?/ Fehlt etwas?	SD im KD einzeln	Notizen	Eintragen
3 Telefonieren	Rückmeldung Berichtsheft	LV Notizen	SD: einzelne Abschnitte vorstellen: anhand der Notizen den Text rekonstruieren HV: Haben die anderen alles verstanden? Was fehlt?	Eintragen
4 Ausbildungsverkürzung und -förderung	LV, Notizen	SD HV Plenum	SD medial Skript erstellen Anruf beim Ausbbildungsberater	Eintragen
5 Rückrufe Ausbildungs-förderung Ausbildungsverkürzung	HV medial nur 1 Person: Notizen SD im Plenum - HV (Plenum macht Notizen) Was verstanden?/ Was noch offen?			Eintragen
6 Arbeitsunfähigkeit	LV Notizen	SD: Formulierungsübung in 5er - Gruppe Anhand der Notizen den Text rekonstruieren Was fehlt?	Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort? Mögliche Frage: - fristlose Kündigung Telefonskript SD medial: Anruf	Eintragen
7 Rückruf Ausbb.:	Zuerst Feedback Berichtsheft	HV medial		Eintragen

Arbeitsunfähigkeit		2 Rückrufe: einzeln hören, dann den anderen anhand der Notizen erklären (SD)		
8 Alkohol und Drogen am Arbeitsplatz	Zuerst Feedback Berichtsheft	SD/HV face to face Text vortragen – Was verstanden? Welche Fragen sind noch offen? - zusammentragen		Eintragen
9 Rückruf Ausbb.: Alkohol und Drogen am Arbeitsplatz	HV medial 2 Rückrufe: einzeln hören, dann den anderen anhand der Notizen erklären (SD)			Eintragen
10 Duale Ausbildung	LV Text aufgeteilt Notizen	SD: einzelne Ausbildungsmöglichkeiten vorstellen HV: Plenum, Notizen	Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort? Mögliche Fragen: Erfährt mein Chef, wenn ich die Schule schwänze? Wenn ich während des Unterrichts krank bin, wo gebe ich dann meinen Krankenschein ab? Telefonskript Anruf: SD medial	Eintragen
11 Berufsbeschreibungen	LV Übersicht + einzelne Beschreibungen Notizen	SD: einzelne Berufsbeschreibungen vorstellen: anhand der Notizen den Text rekonstruieren HV: Haben die anderen alles verstanden? Was fehlt? Was nicht?		Eintragen Anweisung: „Schreiben Sie zu jedem Beruf das Wichtigste in einem Satz auf!“
12 Rückruf Duale Ausbildung	Zuerst Feedback Berichtsheft	HV medial	SD: Notizen vorstellen HV Plenum + Abgleich	Eintragen
13 Bewerbung	LV + Notizen	SD in 5er-Gruppe	S: Anschreiben an Wunschfirma	Eintragen
14 Portal: Fragebogen zu Berufswahl und Lebenslauf	LV+ Schreiben	Lebenslauf + Profil schreiben	Schreiben: Mail an Portalbetreiber	Eintragen
15 Portalbetreiber schreibt zurück. Ergänzung zu ‚Profil‘	LV Nur 1 Person: Notizen	SD: was fehlt noch für ‚Profil‘: persönl. Kompetenzen soziale Kompetenzen fachl. Kompetenzen	Ausfüllen S: Mail	Eintragen

		Notizen Plenum - HV		
16 Sexuelle Belästigung	LV Ganzer Text	Fragen in Einzelarbeit entwickeln Mögliche Frage: Chef tut nichts – was tun? S: Mail an Ausbb.		Eintragen
17 Rückruf Wunschfirma	HV medial, Notizen, SD + HV von Plenum	S: Schreiben zur Motivation + persönlicher Eignung		Eintragen
18 Rückmail Sexuelle Belästigung	2 Texte: LV, Notizen SD im Plenum, andere Notizen			Eintragen
19 Rechte und Pflichten als Azubi	LV Notizen	SD: Formulierungsübung in 5er - Gruppe Anhand der Notizen den Text rekonstruieren Was fehlt?	Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort? Telefonskript SD medial: Anruf	Eintragen
20 Rückmail Azubi-Knigge	LV + Notizen	SD + HV	Eintrag ins Berichtsheft	Trainingsauswertung

10.3.3 Instruktionen - detailliert

Einleitung 1. Tag

Guten Morgen, ich begrüße Sie ganz herzlich!

Ich möchte nun kurz ein paar Worte zum organisatorischen Ablauf unseres Trainings in den kommenden Wochen sagen.

Insgesamt nehmen 28 Schüler am Training teil, die in fünf Gruppen à fünf bzw. sechs Schüler aufgeteilt sind und jeweils von einem Trainer betreut werden.

Es stehen uns 20 Stunden zur Verfügung, in denen wir gemeinsam Themen erarbeiten möchten, die für Ihre spätere Ausbildung wichtig sind.

Heute werden wir mit einem Thema beginnen, das Sie während Ihrer gesamten Ausbildungszeit begleiten wird: dem Berichtsheft.

Instruktion 1

Ablauf

Ich werde Ihnen nun einen Text austeilen, den Sie sich genau durchlesen sollen.

Dabei sollen Sie sich Notizen machen.

Sie können sich zunächst auch die wichtigsten Punkte unterstreichen.

Später werden wir uns dann die Notizen gemeinsam ansehen und besprechen.

1. Text austeilen [15 Min. Zeit geben zum Lesen + Notizen machen]
2. Aufforderung: Blatt umdrehen!
3. Stichwörter vorlesen lassen („Telegrammprobe“)
→ andere ergänzen, was fehlt (welcher Stichwortzettel ist brauchbar?)
4. Erklärung durch Trainer

→ wichtig sind sinntragende Wörter (z. B. Substantive wie Zweck, Ziel, usw.; Adjektive (Wie-Wörter, genauere Kennzeichnung der Substantive); Verbindungswörter [Erklärung und Beispiele aus Text]) [15 Min. für 3. + 4.]

5. Zweiter Durchgang:

→ Stichwortzettel verbessern

→ Stichworte vorlesen

[15 Min. für 5.]

6. Austeilen oder öffnen Berichtsheft

7. Kurze Anleitung Berichtsheft (mündlich und schriftlich)

8. Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)

[15 Min. für 6-8]

Material(-ien)

Regelung zum Führen des Berichtsheftes

Auszubildende müssen während ihrer Ausbildungszeit ein Berichtsheft als Ausbildungsnachweis führen. Dies sehen die Ausbildungsordnungen vor. Nur wenn das Berichtsheft ordnungsgemäß geführt ist, wird man zur Abschlussprüfung zugelassen.

Folgende Regeln gelten für das Führen des Berichtsheftes:

1. Auszubildende haben während ihrer Ausbildung ein Berichtsheft zu führen.

2. Das Führen des Berichtsheftes dient folgenden Zielen:

- Der zeitliche und sachliche Ablauf der Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule soll für alle Beteiligten in einfacher Form nachvollziehbar und nachweisbar gemacht werden.
- Der Auszubildende soll über seine Ausbildung nachdenken.

3. Für das Berichtsheft gelten folgende Mindestanforderungen:

- Die Berichte sind grundsätzlich mindestens 1 x in der Woche anzufertigen.
- Die Berichte sollen den Inhalt der betrieblichen Ausbildung wiedergeben. Dabei sollen betriebliche Tätigkeiten erkennbar und getrennt von betrieblichem Unterricht, Unterweisungen oder sonstigen Schulungen dokumentiert werden. Auch die Themen des Berufsschulunterrichts müssen eingetragen werden.
- Jedes Blatt des Ausbildungsnachweises ist mit dem Namen des Auszubildenden, dem Ausbildungsjahr und dem Berichtszeitraum zu versehen.

4. Der/die Auszubildende darf das Berichtsheft im Betrieb führen.

5. Der/die Auszubildende und der/die Auszubildende bestätigen die Richtigkeit (inhaltlich und grammatisch/orthographisch) und Vollständigkeit der Eintragungen mit Datum und Unterschrift. Der/die Auszubildende hat die Eintragungen im Berichtsheft mindestens 1 x im Monat zu prüfen. Er hat dafür zu sorgen, dass auch die Berufsschule vom Berichtsheft Kenntnis erhält und es unterschreiben kann.

6. Ein Ausbildungsnachweis, der entsprechend der Regelung einer anderen IHK geführt wurde, wird anerkannt.

Kleine Anleitung für das Berichtsheft des Ausbildungsvorbereitungstrainings.

Schritt 1:

Tragen Sie auf Seite 1 (Deckblatt) Ihren Namen, Ihre Schule und Ihre Trainingsgruppe ein. Notieren Sie bitte mit Bleistift Ihren Code in das Kästchen. Erst auf Blatt 3 tragen Sie Ihre Trainingsgruppe ein.

Schritt 2:

Auf Blatt 2 (alle Ausbildungsinstruktionen auf einen Blick) füllen Sie bitte jeweils die aktuelle Instruktion aus, die Sie bearbeiten sollen.

Schritt 3:

Auf Blatt 3 bis 22 tragen Sie Art, Thema und Inhalt der jeweiligen Instruktion ein. Im Feld ‚Inhalt‘ schreiben Sie bitte nicht in Stichworten, sondern fassen das Gelernte in ganzen Sätzen zusammen.

Bitte schreiben Sie grammatisch und orthographisch korrekt, weil Ihre Ausbilder auch darauf achten.

Viel Erfolg beim Ausfüllen!

Instruktion 2

Ablauf

1. Jetzt beschäftigen wir uns noch einmal mit dem Berichtsheft. Ich informiere Sie über die wichtigsten Grundsätze beim Führen des Berichtsheftes.

Sie hören mir bitte genau zu.

Ich frage zwischendurch, was Sie verstanden haben.

2. Textsprechen

3. Fragen an die Gruppe: War alles komplett? Was fehlt? [15 Min. für 1.-3.]

4. Bitte erarbeiten Sie jetzt zusammen den Stichwortzettel!

Machen Sie sich bitte alle Notizen!

5. Telegrammprobe: Eine Person spricht den SWZ im Telegrammstil;
SWZ gemeinsam überprüfen [30 Min. für 4.-5.]

6. Austeilen oder Öffnen Berichtsheft;
Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!) [15 Min. für 6.]

Material(-ien)

Berichtsheft führen

Beim Führen des Berichtsheftes gibt es zwei Möglichkeiten:

Sie können das Berichtsheft täglich oder wöchentlich führen.

Egal, wofür Sie sich entscheiden, es gibt ein paar wichtige Grundsätze, an die Sie sich halten sollten, um sich Stress zu ersparen.

Führen Sie ihr Berichtsheft regelmäßig.

Was haben Sie verstanden?

Setzen Sie sich einen Termin, zu dem Sie immer Ihre Einträge machen.

Lassen Sie Ihr Berichtsheft immer auch schnell gegenzeichnen.

Schreiben Sie immer in ganzen Sätzen in das Berichtsheft.

Bei komplexen neuen Aufgaben können Sie eine Art Erklärung schreiben, um später vielleicht noch einmal darauf zurückgreifen zu können.

Was haben Sie verstanden?

Führen Sie ruhig auch Fehler auf, die Sie gemacht haben.

Das Berichtsheft soll Fortschritte in der Ausbildung zeigen.

Niemand erwartet von einer/m Auszubildenden, dass sie/er alles auf Anhieb beherrscht.

Versuchen Sie, sich beim Schreiben an alles am Tag oder in der Woche Gelernte zu erinnern.

Schreiben Sie nur die wichtigsten Sachen in das Berichtsheft.

Was haben Sie verstanden?

Instruktion 3

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun einen Text zum Telefonieren austeilen, den Sie sich genau durchlesen sollen. Machen Sie sich Notizen mit den wichtigsten sinntragenden Wörtern und den Verbindungswörtern dazu.

2. Text austeilen: 'Telefonieren' [15 Min. Lesen + Notizen]

3. Rekonstruieren Sie anhand Ihrer Notizen den Text! (Formulierungsübung in 5er- bzw. 6er-Gruppe). Jeder von Ihnen soll einen Abschnitt mündlich reproduzieren.

War alles vollständig? Was fehlt? [15 Min. für 3.]

5. Austeilen oder öffnen Berichtsheft

Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!) [15 Min. für 5.]

Material(-ien)

Telefonieren

Ein Großteil der geschäftlichen Kontakte wird über das Telefon abgewickelt. Es geht schnell, man hat sofort konkrete Informationen vorliegen und kann direkt nachfragen.

Genauso oft gehen einem Unternehmen aber auch durch falsches Verhalten am Telefon Kunden verloren. Dabei ist es relativ einfach, Fehler zu vermeiden, wenn man einige wenige „Goldene Regeln“ strikt beachtet.

VORBEREITUNG EINES TELEFONGESPRÄCHS

- Achten Sie darauf, dass Sie ungestört telefonieren können.
- Überlegen Sie sich vor jedem Telefonat, was Sie vom Gesprächspartner wollen, welches Ziel Sie haben.
- Notieren Sie sich die wichtigen Punkte und Kernaussagen.
- Sprechen Sie klar und deutlich und bereiten Sie sich darauf vor, vielleicht etwas buchstabieren zu müssen.
- Überlegen Sie, wen Sie anrufen und zu welcher Uhrzeit.
- Welche Unterlagen benötigen Sie? Sie sollten sie bereithalten, damit Sie sie nicht während des Gespräches suchen müssen.
- Bereiten Sie sich mit guten Argumenten vor, besonders wenn Einwände zu erwarten sind.
- Am Schluss erinnern Sie sich wieder an das Ziel Ihres Gespräches und fassen zusammen, wie Sie mit Ihrem Gesprächspartner verbleiben.

WIE VERHALTE ICH MICH AM TELEFON

- Maximal 3x läuten lassen
- Melden mit:
 1. Firma
 2. Vor- und Zuname
 3. Gruß
- Sprechen Sie deutlich und nicht zu schnell.
- Hören Sie ‚aktiv‘ zu und schreiben Sie mit.
- Sagen Sie Ihrem Gesprächspartner immer, wenn und an wen Sie ihn weiter verbinden, auch wenn Sie den Hörer aus der Hand legen, um ein Dokument zu suchen, oder wenn Sie eine interne Rückfrage haben.
- Beenden Sie Gespräche ruhig und freundlich, indem Sie kurz zusammenfassen und sich für das Gespräch bedanken.

Instruktion 4

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun zwei Texte austeilen:

Der erste Text handelt von staatlichen Fördermöglichkeiten für Auszubildende, der zweite Text handelt von den Möglichkeiten, die Ausbildungszeit zu verkürzen.

Bitte lesen Sie beide Texte genau durch und machen Sie sich Notizen in der schon bekannten Art!

2. Text austeilen: ‚staatliche Fördermöglichkeiten‘ und ‚Ausbildungszeitverkürzung‘

[15 Min. 1.-2.]

3. Rekonstruieren Sie anhand Ihrer Notizen den Text! (Formulierungsübung in 5er- bzw. 6er-Gruppe)

War alles vollständig? Was fehlt?

[15 Min. für 3.]

4. Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort?

Mögliche Fragen für einen Anruf beim Ausbildungsberater entwickeln lassen.

Gemeinsam einen SWZ (ein Skript) für den Anruf beim Ausbb. erarbeiten.

Eine Person ruft an.

Frage: SWZ gut umgesetzt? Alles vollständig oder etwas vergessen?

Evtl. zweiter Durchgang.

Evtl. zweite Frage.

[15 Min. für 4.]

5. Austeilen oder öffnen Berichtsheft

Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)

spätestens 9.20 Uhr!

[15 Min. für 5.]

Material(-ien)

Staatliche Fördermöglichkeiten

Berufsausbildungsbeihilfe

Die Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) ist eine Fördermaßnahme der Bundesagentur für Arbeit.

Ein Auszubildender hat unter folgenden Bedingungen Anspruch:

1. Er geht einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildung nach. Schulische Ausbildungen sind nicht förderbar.

2. Der Hin- und Rückweg dauert mit öffentlichen Verkehrsmitteln von der Wohnung der Eltern zur Arbeitsstätte mehr als 2 Stunden, und der Antragssteller kann während der Ausbildung nicht bei seinen Eltern wohnen.

3. Der Antragssteller ist über 18 Jahre alt, verheiratet oder hat mindestens ein Kind und zieht in eine eigene Wohnung.

Außerdem müssen zusätzlich folgende Bedingungen beachtet werden:

1. Die Eltern des Auszubildenden dürfen nicht so viel Geld verdienen, dass sie ihn allein unterstützen könnten.

2. Wenn eine Ehe oder ein eheähnliches Verhältnis besteht, so wird das Einkommen des Partners unter Abzug von Freibeträgen mitberücksichtigt.

Nach einer Bewilligung wird für einen Zeitraum von 18 Monaten gezahlt. Danach muss der Antrag bei der Agentur für Arbeit neu gestellt werden. Gezahlt wird ab dem Beginn des Monats, in dem der Antrag gestellt wurde.

Wenn der Auszubildende auswärtig untergebracht wird, so hat er Anspruch auf eine Familienheimfahrt im Monat.

Verkürzung der Ausbildungszeit

Die Dauer einer Berufsausbildung wird in den Ausbildungsverordnungen festgelegt. Sie beträgt je nach Berufsbild zwischen 24 und 42 Monaten.

Diese Ausbildungszeit muss bei einigen Berufen verkürzt werden, wenn Auszubildende vor Beginn der Ausbildung ein Berufsgrundbildungsjahr oder eine Berufsfachschule besucht haben. Bei einer Verkürzung um zwölf Monate tritt ein Auszubildender direkt in das zweite Ausbildungsjahr ein.

Die Ausbildung kann verkürzt werden, wenn zu erwarten ist, dass wegen der Vorbildung und den Vorkenntnissen des/der Azubi das Ausbildungsziel in der verkürzten Ausbildungszeit erreicht werden kann.

Ein Antrag kann zu Beginn oder auch erst im Verlauf der Ausbildung gestellt werden.

Verkürzungsgründe können sein:

- a) Schulische Vorbildungen, ohne dass die Voraussetzungen der Anrechnungsverordnungen vorliegen
- b) Bereits absolvierte Praktika im Ausbildungsfeld
- c) Qualifizierte Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme, die gleichzeitig auf eine Berufsausbildung vorbereitet.

Instruktion 5

Ablauf

1. Begrüßung

2. Sie ('jemand aus der anderen Gruppe') haben das letzte Mal telefonisch Fragen an den Ausbildungsberater gestellt.

Gleich kommt der Rückruf.

Ich öffne Ihnen gleich die Aufzeichnung.

Herr X/Frau Y, hören Sie bitte genau zu und machen Sie sich Notizen!

Danach können Sie das Headset weiterreichen. Dann hören Sie, Herr X/Frau Y, bitte genau zu!

3. Öffnen der Datei '1.Ausbildungsförderung'

Teilnehmer/-in zieht Headset an, hört Telefonat und macht Notizen.

Headset weiterreichen + notieren

Variante A:

Nach drei Personen hören alle den Text über Lautsprecher;

die ersten drei Personen überprüfen ihre Notizen, die anderen notieren neu

Vergleich untereinander

Variante B: alle 5-6 Personen hören einzeln + notieren;

Vergleich der Notizen untereinander

4. Probe der Weitergabe an E-Kurs: einer trägt vor

6. Berichtsheft: austeilen, Rückmeldungen lesen + besprechen

[60 Min. 1.-5.]

Material(-ien)

Ausbildungsförderung Rückruf

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Mein Kollege hat mir Ihre Fragen zur Ausbildungsförderung weitergegeben.

Haben Sie Papier und Stift, dann können Sie für Ihre Kollegen mitnotieren.

Folgende Punkte sind noch zu berücksichtigen:

Es gibt nicht nur die Bundesausbildungsbeihilfe (BAB), sondern auch das BAföG.

Das BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz) ist eine staatliche Unterstützung von Schülern.

1. Es können Schüler von allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10, von Fachschulen und Berufsfachschulen durch BAföG gefördert werden.
2. Es kann grundsätzlich nur eine erste Ausbildung gefördert werden. Nach einem Ausbildungsabbruch bestehen erhebliche Einschränkungen für die Förderung.
3. Auch ausländische Schüler haben unter bestimmten Voraussetzungen einen Anspruch auf BAföG.
4. Außerdem müssen Schüler ihren Zuschuss nicht zurückzahlen.

Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.

Bis dann.

Auf Wiederhören!

Rückruf Ausbildungsverkürzung

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Mein Kollege hat mir Ihre Fragen zu Verkürzung der Ausbildungszeit weitergegeben.

Haben Sie Papier und Stift, dann können Sie für Ihre Kollegen mitnotieren.

Folgende Punkte sind noch zu berücksichtigen:

1. Der Ausbildungsbetrieb muss auch in der verkürzten Ausbildungszeit alle Ausbildungsinhalte vermitteln, die in der Ausbildungsordnung vorgeschrieben sind.
2. Der Ausbildungsbetrieb entscheidet, wie er den Azubi, der die Ausbildungszeit verkürzt hat, vergütungsmäßig einstuft.
3. Auch wenn die Ausbildungszeit bereits verkürzt wurde, z. B. gleich zu Beginn, kann sie im weiteren Verlauf noch einmal verkürzt werden.
4. Allerdings dürfen die folgenden Mindestausbildungszeiten nicht unterschritten werden:
 - 2 Jahre für Ausbildungsberufe, die 3½ Jahre dauern
 - 1½ Jahre für Ausbildungsberufe, die 3 Jahre dauern
 - 1 Jahr für Ausbildungsberufe, die 2 Jahre dauern.

Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.

Bis dann.

Auf Wiederhören!

Instruktion 6

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun einen Text zum Thema 'Arbeitsunfähigkeit' austeilen, den Sie sich genau durchlesen sollen. Machen Sie sich dazu Notizen.

2. Text austeilen: 'Arbeitsunfähigkeit'

[15 Min. 1.-2.]

3. Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort?

Mögliche Fragen für einen Anruf beim Ausbildungsberater entwickeln lassen.

Gemeinsam einen SWZ für den Anruf beim Ausbb. erarbeiten.

Eine Person ruft an.

Frage: SWZ gut umgesetzt? Alles vollständig oder etwas vergessen?

Ev. zweiter Durchgang.

Ev. zweite Frage.

[15 Min. für 4.]

4. Austeilen oder öffnen Berichtsheft

Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)

[15 Min. für 5.]

Absenden bzw. einsammeln.

Material(-ien)

Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung

Die Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung (oder kurz: AU oder Krankschreibung) ist eine Bestätigung eines (Zahn-)Arztes über eine von ihm festgestellte Erkrankung des von ihm namentlich genannten Patienten, die den Kranken daran hindert, seine Arbeitsleistung zu erbringen.

Diese so genannte AU sollte schon am ersten Tag der Erkrankung dem Arbeitgeber vorliegen, muss aber spätestens am vierten Tag vorliegen.

Wenn dies nicht der Fall ist, besteht ein Grund zur außerordentlichen Kündigung.

Arbeitnehmerpflicht

Der Arbeitnehmer hat nach deutschem Recht die Pflicht, seine Erkrankung unverzüglich mitzuteilen und ihre voraussichtliche Dauer anzugeben.

Wenn diese Pflicht erfüllt ist, so sichert dies die Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall.

Je nach Arbeitsvertrag, Betriebsvereinbarung oder Tarifvertrag können hierbei zeitlich abweichende Regelungen gelten.

Selbst bei einer Erkrankung im Ausland, z. B. im Urlaub, muss grundsätzlich eine AU-Bescheinigung dem Arbeitgeber auf seine Kosten zugesandt werden. Vorher sind ihm ebenfalls die Arbeitsunfähigkeit sowie die voraussichtliche Dauer umgehend per Telefon, Fax oder E-Mail mitzuteilen.

Instruktion 7

Ablauf

Plan für 4.-6. Stunde; wenn die 4. Stunde entfällt, machen wir nur einen Rückruf.

1. Begrüßung; noch mal herausstellen, dass das, was wir machen, wichtig für das Berufsleben ist

2. Berichtsheft besprechen; Erklärungen geben;
eine Seite nacharbeiten und als loses Blatt in das Berichtsheft legen [15 Min.]

3. Rückrufe

Sie haben das letzte Mal telefonisch Fragen an den Ausbildungsberater gestellt. Der Rückruf kommt jetzt.

Ich öffne Ihnen gleich die Aufzeichnung.

Herr X/Frau Y hören Sie bitte genau zu und machen Sie sich Notizen!

Danach geben Sie den anderen den Inhalt des Telefonats weiter (DS face-to-face)

Öffnen der Datei '3.Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung'

Teilnehmer/-in zieht Headset an, hört Telefonat und macht Notizen.

Anschließend SD im Plenum; Plenum macht Notizen.

Fragen: Was verstanden? Was noch offen? War das alles?

Wer bekommt noch mehr mit?

Nächster hört und ergänzt um vielleicht einen Satz;

am Schluss hören alle und vergleichen ihre Notizen [30 Min. für 3.]

4. Rückrufe

Sie haben das letzte Mal telefonisch Fragen an den Ausbildungsberater gestellt. Der Rückruf kommt jetzt.

Ich öffne Ihnen gleich die Aufzeichnung.

Herr X/Frau Y hören Sie bitte genau zu und machen Sie sich Notizen!

Danach geben Sie den anderen den Inhalt des Telefonats weiter (DS face-to-face)

Öffnen der Datei '4. außerordentliche Kündigung '

Teilnehmer/-in zieht Headset an, hört Telefonat und macht Notizen.

Anschließend SD im Plenum; Plenum macht Notizen.

Fragen: Was verstanden? Was noch offen? War das alles?

Wer bekommt noch mehr mit?

Nächster hört + ergänzt um vielleicht einen Satz

[30 Min. für

4.]

5. Eintrag ins Berichtsheft

[15 Min.]

Material(-ien)

Rückruf Arbeitsunfähigkeit

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Mein Kollege hat mir Ihre Fragen zur Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung weitergegeben.

Haben Sie Papier und Stift, dann können Sie für Ihre Kollegen mitnotieren.

Folgende Punkte sind noch zu berücksichtigen:

Es gibt zwei Möglichkeiten, je nachdem ob Sie gesetzlich oder privat krankenversichert sind.

Bei der gesetzlichen Krankenversicherung erhält der Patient ein dreiteiliges Formular im DIN-A5-Format.

Die erste Seite enthält das Original, das für die Krankenkasse bestimmt ist. Hier stehen die Dauer der Arbeitsunfähigkeit, der Name des attestierenden Arztes und die verschlüsselte Diagnose. Die Krankenkasse braucht diese Daten, da sie den Anspruch auf Lohnfortzahlung und Krankengeld prüft.

Die zweite Seite erhält eine gelbe Kopie, die für den Arbeitgeber bestimmt ist. Sie enthält keine Krankheitsbezeichnung und hat das Format DIN-A-6.

Die dritte Seite wird als Durchschlag von dem ausstellenden (Zahn-)Arzt für die Krankenakte einbehalten.

Bei der privaten Krankenversicherung kann der Arzt das vorgenannte Formular benutzen oder er kann eine formlose Bescheinigung ausstellen.

Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.

Bis dann.

Auf Wiederhören!

Rückruf Außerordentliche Kündigung

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Mein Kollege hat mir Ihre Frage zur außerordentlichen Kündigung weitergegeben

Haben Sie Papier und Stift, dann können Sie für Ihre Kollegen mitnotieren.

Durch eine außerordentliche Kündigung kann das Arbeitsverhältnis ohne Einhaltung einer Frist beendet werden. Sie heißt daher oft fristlose Kündigung. Die außerordentliche Kündigung muss schriftlich erklärt werden.

Der Arbeitgeber kann den Azubi fristlos kündigen, wenn dieser seine Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung bzw. Krankenschein zu spät einreicht.

D. h. die AU muss dem Arbeitgeber also spätestens am vierten Tag der Erkrankung vorliegen.

Des Weiteren kann er den/die Azubi fristlos kündigen, wenn diese/-r eine Krankheit vortäuscht.

Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.
Bis dann.
Auf Wiederhören!

Instruktion 8

Ablauf

1. Text vortragen und nachfragen (SD face-to-face)

Alkohol und Drogen am Arbeitsplatz

Durchblick oder Rausch?

Für immer mehr Jugendliche werden Alkohol und Drogen zu einem Problem. Nicht nur die Gesundheit kann darunter leiden, sondern auch die Chancen auf einen Ausbildungsplatz verringern sich.

Was hast Du verstanden?

Was fehlt noch (zu den anderen)?

Hier zwei Beispiele:

Suchtmittel verboten

F. macht eine Ausbildung zum Elektroniker für Betriebstechnik bei der Deutschen Bahn AG. Er nimmt Drogen, ist deswegen oft unkonzentriert und launisch. Deshalb darf er nicht mehr in die Werkstatt, er könnte sich und andere gefährden. Viele Betriebe machen vor der Einstellung einen Drogentest: Wer durchfällt, hat kaum mehr Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

Was hast Du verstanden?

Was fehlt noch (zu den anderen)?

Volle Dröhnung – halbe Leistung

M. ist auszubildender Maler und Lackierer. An den Wochenenden betrinkt er sich regelmäßig. Deshalb verschläft er immer öfter, ist unkonzentriert und seine Noten in der Berufsschule werden immer schlechter. M. muss jetzt zur Beratungsstelle gehen: Sein Chef droht, ihn zu entlassen, wenn er nicht deutlich weniger trinkt.

Was hast Du verstanden?

Was fehlt noch (zu den anderen)?

2. Text noch mal vorlesen; Schüler/-innen machen Notizen zum Text

3. Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort? Welche Fragen sind noch offen?

Fragen zusammentragen

[30 Min. für 1.-3.]

4. Austeilen oder öffnen Berichtsheft

Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)

Absenden bzw. einsammeln.

[15 Min. für 4.]

Material(-ien)

Alkohol und Drogen am Arbeitsplatz

Durchblick oder Rausch?

Für immer mehr Jugendliche werden Alkohol und Drogen zu einem Problem. Nicht nur die Gesundheit kann darunter leiden, sondern auch die Chancen auf einen Ausbildungsplatz verringern sich.

Was hast Du verstanden?

Was fehlt noch (zu den anderen)?

Hier zwei Beispiele:

Suchtmittel verboten

F. macht eine Ausbildung zum Elektroniker für Betriebstechnik bei der Deutschen Bahn AG. Er nimmt Drogen, ist deswegen oft unkonzentriert und launisch. Deshalb darf er nicht mehr in die Werkstatt, er könnte sich und andere gefährden. Viele Betriebe machen vor der Einstellung einen Drogentest: Wer durchfällt, hat kaum mehr Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

Was hast Du verstanden?

Was fehlt noch (zu den anderen)?

Volle Dröhnung – halbe Leistung

M. ist auszubildender Maler und Lackierer. An den Wochenenden betrinkt er sich regelmäßig. Deshalb verschläft er immer öfter, ist unkonzentriert und seine Noten in der Berufsschule werden immer schlechter. M. muss jetzt zur Beratungsstelle gehen: Sein Chef droht, ihn zu entlassen, wenn er nicht deutlich weniger trinkt.

Was hast Du verstanden?

Was fehlt noch (zu den anderen)?

(http://www.machs-richtig.de/Berufswahlmagazin_4_2008/Szene)

Instruktion 9

Ablauf

1. Begrüßung

2. Sie haben das letzte Mal telefonisch Fragen an den Ausbildungsberater gestellt. Den Rückruf haben wir aufgezeichnet.

Ich öffne Ihnen gleich die Aufzeichnung.

Herr X/Frau Y hören Sie bitte genau zu und machen Sie sich Notizen!

Danach können Sie den anderen den Inhalt des Telefonats weitergeben.

3. Öffnen der Datei '5.Drogen am Arbeitsplatz'

Teilnehmer/-in zieht Headset an, hört Telefonat und macht Notizen.

Anschließend SD im Plenum; Plenum macht Notizen.

Fragen: Was verstanden? Was noch offen?

[22,5 Min. 1.-3.]

4. Ihr Ausbildungsberater hat Ihnen noch eine Nachricht hinterlassen.

Ich öffne Ihnen gleich die Aufzeichnung.

Herr X/Frau Y hören Sie bitte genau zu und machen Sie sich Notizen!

Danach können Sie den anderen den Inhalt des Telefonats weitergeben.

5. Öffnen der Datei '6.Drogen am Arbeitsplatz'

Teilnehmer/-in zieht Headset an, hört Telefonat und macht Notizen.

Anschließend SD im Plenum; Plenum macht Notizen.

Fragen: Was verstanden? Was noch offen?

[22,5 Min. 4.-5.]

Material(-ien)

Rückruf Drogen am Arbeitsplatz

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Mein Kollege hat mir Ihre Fragen zu Drogen am Arbeitsplatz weitergegeben

Haben Sie Papier und Stift, dann können Sie für Ihre Kollegen mitnotieren.

Folgende Punkte sind noch zu berücksichtigen:

Man unterscheidet Missbrauch von Sucht bzw. Abhängigkeit. Missbrauch liegt vor, wenn Drogen ohne eine ärztliche Verordnung oder in übermäßiger Dosierung einmalig, mehrmalig oder ständig verwendet werden. Dies schließt ein, dass auch bei schwerem

Missbrauch (z. B. Vollrausch) keine Abhängigkeit vorliegen muss, und nicht jeder Missbrauch auf Abhängigkeit zurückzuführen ist.

Des Weiteren gibt es noch andere, nicht an Drogen gebundene Süchte, die zu Schwierigkeiten am Arbeitsplatz führen können.

Hier eine kleine Auflistung:

- Spielsucht (Geldspielautomaten, Spielbank)
- Essstörungen: Magersucht (Anorexie), Ess-Brechsucht (Bulimie)
- Abhängigkeiten von audiovisuellen Medien: zwanghaftes, übermäßiges Fernsehen, Computerspielen, Internetsurfen, Konsum von Horror/Gewalt-Videos,....
- Arbeitssucht („Workaholics“)
- Sucht nach Extremsituationen, z. B.: gefährliches Bergsteigen, riskantes Motorradfahren, verschiedene Trendsportarten

Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.

Bis dann.

Auf Wiederhören!

Rückruf Drogen am Arbeitsplatz

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Mein Kollege hat mir Ihre Fragen zu Drogen am Arbeitsplatz weitergegeben.

Haben Sie Papier und Stift, dann können Sie für Ihre Kollegen mitnotieren.

Man unterscheidet folgende Arten von Drogen:

1. Drogen im engeren Sinne, so genannte ‚harte‘ illegale Drogen:

- Heroin und Abkömmlinge (Opiate)
- Kokain und Abkömmlinge „Crack“
- LSD, sonstige synthetische Drogen (Designerdrogen), z. B. Ecstasy

2. So genannte ‚weiche‘ illegale Drogen: Hierunter versteht man Haschisch und Marihuana (Cannabisprodukte)

3. Zuletzt die legalen Drogen. Hierzu zählen Alkohol, Nikotin, Koffein, Teein, Medikamente und Schnüffelstoffe (Verdünner, Kleber, Narkosemittel)

Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.

Bis dann.

Auf Wiederhören!

Instruktion 10

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun einen Text zur dualen Ausbildung austeilen, den Sie sich genau durchlesen sollen. Machen Sie sich dazu Notizen.

2. Text austeilen: 'Duale Ausbildung '

[15 Min. 1.-2.]

3. Rekonstruieren Sie anhand Ihrer Notizen den Text! (Formulierungsübung in 5er- bzw. 6er-Gruppe)

War alles vollständig? Was fehlt?

[15 Min. für 3.]

4. Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort?

Mögliche Fragen für einen Anruf beim Ausbildungsberaterentwickeln lassen.

Gemeinsam einen SWZ für den Anruf beim Ausbb. erarbeiten.

Eine Person ruft an.

Frage: SWZ gut umgesetzt? Alles vollständig oder etwas vergessen?

Ev. zweiter Durchgang.

Ev. zweite Frage.

[15 Min. für 4.]

5. Austeilen oder öffnen Berichtsheft

Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)

[15 Min. für 5.]

Absenden bzw. einsammeln.

Material(-ien)

Duale Ausbildung

Mit dualer Ausbildung bezeichnet man verkürzt das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland. Hierunter versteht man die parallele Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. Voraussetzung für eine Berufslehre im dualen System ist in Deutschland ein Berufsausbildungsvertrag. Die folglich zu besuchende Berufsschule ist abhängig vom Ort bzw. von der Landkreiszugehörigkeit des Betriebes. Der praktische Teil der Ausbildung wird den Auszubildenden in den Betrieben vermittelt, den theoretischen Teil übernimmt die Berufsschule. Darüber hinaus ist es vielerorts an Berufsschulen auch möglich, Zusatzqualifikationen zu erwerben.

Betriebliche Ausbildung

Grundlage für die betriebliche Ausbildung ist die jeweilige Ausbildungsordnung des Berufes. Die Ausbildung in den Betrieben findet an drei bis vier Tagen pro Woche statt, an ein bis zwei Tagen werden Berufsschultage angeboten. Alternativ wird auch ein so genannter Blockunterricht durchgeführt. Das bedeutet, dass der Auszubildende bzw. Lehrling für bis zu 8 Wochen am Stück nur in der Schule ist.

Die betriebliche Ausbildung wird oft durch die überbetriebliche Ausbildung ergänzt, die in eigenen Werkstätten der Handwerksinnungen und Handwerkskammern stattfindet. Diese überbetrieblichen Lehrgänge sollen die Ausbildungsdefizite, die durch die Spezialisierung vieler Betriebe entstanden sind, ausgleichen. Die Dauer solcher Lehrgänge kann drei bis vier Wochen pro Jahr betragen.

Instruktion 11

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun eine Liste von Berufen mit verschiedenen Berufsbeschreibungen austeilen.

TL teilt Liste 'Berufsbeschreibungen' aus.

Die Auflistung der Berufe ist nicht vollständig, dennoch bitte ich Sie, sich einen davon auszuwählen, auch wenn er nicht hundertprozentig Ihr Wunschberuf ist.

Welcher Beruf könnte für Sie in Frage kommen? Ich gebe Ihnen zu diesem dann die entsprechende Beschreibung.

Sprechen Sie sich bitte mit den anderen in der Gruppe ab, sodass kein Beruf doppelt gewählt wird.

Beim Lesen sollen Sie sich Notizen machen, wie Sie das schon aus den vergangenen Stunden kennen.

2. Texte austeilen, Lesen lassen

[20 Minuten für 1-2]

3. Nachdem sich nun jeder von Ihnen einen Beruf ausgewählt hat, möchte ich, dass Sie diesen kurz den anderen anhand Ihres Stichwortzettels vortragen.

Einzelnen Schüler vortragen lassen.

Fragen: Haben die anderen alles verstanden? Gibt es noch Fragen dazu?

Jeweils die anderen auch Schüler vortragen lassen + Fragen.

[25 Minuten für 3]

4. Tragen Sie nun bitte jeweils das Wichtigste zu jedem Beruf, der Ihnen von Ihren Mitschülern vorgestellt wurde, in Ihr Berichtsheft ein. Schreiben Sie zu jedem Beruf mindestens einen Satz.

[15 Minuten für 4]

Material(-ien)

Berufsbeschreibungen

Übersicht:

- Änderungsschneider/-in
- Anlagenmechaniker/-in
- Bäcker/-in
- Bestattungsfachkraft
- Beton- und Stahlbetonbauer/-in
- Bodenleger/-in
- Drogist/-in
- Elektroniker/-in
- Estrichleger/-in
- Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft
- Fachkraft für Lagerlogistik
- Fachlagerist/-in
- Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk
- Fleischer/-in
- Florist/-in
- Friseur/-in
- Hauswirtschafter/-in
- Kanalbauer/-in
- Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel
- Konditor/-in
- Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
- Landwirt/-in
- Maurer
- Tankwart
- Textilreiniger/-in
- Tischler/-in
- Verkäufer/-in

Quellen: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeSearch.do>
<http://www.bibb.de/de/26171.htm> (BIBB)

(Arbeitsagentur) oder

Instruktion 12

Ablauf

1. Begrüßung und Rückmeldungen zu Berichten (bes. Komma, Groß- bzw. Kleinschreibung + Komposita) **[20 Min. 1.]**

2. Training

Sie haben das letzte Mal telefonisch Fragen an den Ausbildungsberater gestellt.

Herr x/Frau Y hören Sie bitte genau zu und machen Sie sich Notizen!

Danach können Sie den anderen den Inhalt des Telefonats weitergeben.

Öffnen der Datei '7.Duale Ausbildung'.

Teilnehmer/-in zieht Headset an, hört Telefonat und macht Notizen.

Anschließend SD im Plenum; Plenum macht Notizen.

Fragen: Was verstanden? Was noch offen?

[25 Min. 2.-3.]

3. Letzte Viertelstunde: Eintrag ins Berichtsheft

[15 Min. 4.]

Material(-ien)

Rückruf Duale Ausbildung

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Mein Kollege hat mir Ihre Fragen zur dualen Ausbildung weitergegeben.

Haben Sie Papier und Stift, dann können Sie für Ihre Kollegen mitnotieren.

Folgende Punkte sind noch zu berücksichtigen:

Es gibt Probleme in der dualen Ausbildung in Deutschland.

Immer mehr Jugendliche machen gar nicht mehr in richtigen Gewerbebetrieben, sondern nur noch in reinen Ausbildungsbetrieben oder schulischen Ausbildungsgängen einen Berufsabschluss.

Der mangelnde Praxisbezug solcher Ausbildungsgänge ist offensichtlich.

Ursache hierfür ist die nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, die mehrere Ursachen hat.

Nicht überall fehlen Ausbildungsplätze.

Viele Ausbildungsplätze können nicht besetzt werden.

Das liegt daran, dass viele Jugendliche nicht ausbildungsreif sind, weil sie auch schon schlechte Leistungen in der Schule hatten.

So gibt es Jugendliche, die einen Büroberuf anstreben, aber sehr mangelhaft Deutsch sprechen und schreiben.

Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.

Bis dann.

Auf Wiederhören!

Rückruf Duale Ausbildung

Guten Tag.

Mein Name ist _____ von der IHK Saarbrücken.

Ich bin für die Ausbildungsberatung zuständig.

Es stehen noch Fragen zu den Prüfungen in der Berufsausbildung aus.

Während der Berufsausbildung muss eine Zwischenprüfung abgelegt werden, in der man den Erfolg des bisherigen Ausbildungsabschnittes zeigen soll.

Diese Zwischenprüfung findet etwa in der Mitte der Ausbildung statt.

Am Ende der Ausbildung steht die Abschlussprüfung, in der die Prüflinge ihr berufliches Können nachweisen müssen.

Im Handwerk heißt die Abschlussprüfung traditionell Gesellenprüfung.
Die Prüfungen werden von den Handwerkskammern und den Industrie- und Handelskammern organisiert.
Abgenommen werden sie von den Prüfungsausschüssen, die von den Kammern eingesetzt werden.
Falls eine Prüfung nicht bestanden wird, so kann die Kammer auf Antrag den Auszubildenden innerhalb eines Jahres die Prüfung wiederholen lassen.
Für weitere Fragen können Sie mich gerne wieder anrufen.
Bis dann.
Auf Wiederhören!

Instruktion 13

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun einen Text zu 'Bewerbung' austeilen, den Sie sich genau durchlesen sollen. Machen Sie sich dazu Notizen.
2. Text austeilen: 'Bewerbung' [15 Min. 1.-2.]
3. Rekonstruieren Sie anhand Ihrer Notizen den Text! (Formulierungsübung in 5er- bzw. 6er-Gruppe)
War alles vollständig? Was fehlt? [15 Min. für 3.]
4. Schreiben Sie ein Anschreiben an eine 'Wunschfirma x' mit einem kurzen Lebenslauf [15 Min. für 4.]
5. Austeilen oder öffnen Berichtsheft
Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)
Einsammeln bzw. absenden [15 Min. für 5.]

Material(-ien)

Bewerbung

Eine Bewerbung ist ein Leistungsangebot, mit dem der Bewerber den Adressaten davon überzeugen will, dass er sich für eine bestimmte Aufgabe eignet.

Bewerbungen sind häufig die Antwort auf eine Stellenausschreibung oder Stellenanzeige, in der die Aufgabe und die Anforderungen an den künftigen Stelleninhaber beschrieben sind.

Mit einer Initiativbewerbung hingegen macht der Bewerber den ersten Schritt, weil er eine offene Stelle vermutet oder weil er einer Stellenausschreibung und der damit zu erwartenden Konkurrenz zuvorkommen will. Eine Initiativbewerbung ist meistens zugleich eine Kurzbewerbung.

Zu einer Bewerbung gehören erstens die Bewerbungsmappe – bestehend aus Anschreiben, Lebenslauf, Foto, Zeugnissen und eventuell Deckblatt, Praktikumsbescheinigungen und anderweitigen Referenzen. Der zweite und wichtigste Schritt ist ein Bewerbungsgespräch. Auch ein Telefonat oder ein eignungsdiagnostischer Test bzw. ein Assessment-Center kann ein Bewerbungsschritt sein.

In jedem Fall sollten Sie sich genauer über das Unternehmen informieren, bevor Sie sich bewerben. Fast jede Firma hat mittlerweile eine eigene Homepage, auf der Sie Wichtiges über Ihren potenziellen Arbeitgeber nachlesen können, z. B. über die angebotenen Produkte oder Dienstleistungen. Dann kann Ihr erster Schritt erfolgen, z. B. die telefonische Kontaktaufnahme.

Eine vollständige Bewerbung besteht aus Anschreiben, Lebenslauf und Anhang. Darüber hinaus verwenden einige Bewerber eine Dritte Seite, in der sie ihre Motivation oder Qualifikation etwas ausführlicher darstellen.

Im Ausland existieren oft deutlich abweichende Regeln und Gepflogenheiten bei der Gestaltung einer Bewerbung. Ein Bewerber auf eine Stelle im Ausland sollte sich deshalb sorgfältig über die im Zielland herrschenden Bedingungen informieren.

Anschreiben

Das Anschreiben ist meist kurz und bündig gehalten und beschreibt die Qualifikation und Motivation des Bewerbers. Es soll einen ersten Eindruck vom Bewerber/von der Bewerberin vermitteln und hat meist auf den Umfang einer DIN-A4-Seite.

Die Firma, bei der man sich beworben hat, erkennt an dem Anschreiben neben den inhaltlichen Aussagen auch die Ausdrucksstärke, Rechtschreibung und Sorgfalt des Bewerbers.

Wenn in der Stellenanzeige eine Person als Ansprechpartner angegeben ist, sollte dieser in der Adresse im Anschreiben und auf dem Briefumschlag stehen; natürlich wird diese Person dann auch im Anschreiben direkt angesprochen: Sehr geehrte Frau XY – oder: Sehr geehrter Herr XY.

Lebenslauf

Der Lebenslauf enthält die biografischen Daten und die beruflichen Qualifikationen des Bewerbers/der Bewerberin. Die Daten werden chronologisch aufgelistet.

Instruktion 14

Ablauf

1. Einleitung

Heute werden wir uns mit einem Fragebogen beschäftigen, der Themen zu Ihrer Berufsentscheidung und Ihrem Lebenslauf beinhaltet.

Es handelt sich dabei um ein Portal im Internet, das Jugendlichen, die eine Ausbildung suchen, ermöglicht, sich potentiellen Arbeitgebern vorzustellen.

Ich bitte Sie nun, die Fragen zunächst einmal aufmerksam durchzulesen und im Anschluss daran diese so gut wie möglich zu beantworten.

Sie sollten dabei bedenken, dass die Aussagen, die Sie in diesem Fragebogen über sich selbst machen, von Interesse sind für einen möglichen Arbeitgeber und ihm eine Orientierung zur Entscheidung für Sie als Auszubildenden sein sollen. Antworten Sie also so genau wie möglich und achten Sie auch auf Ihre Rechtschreibung und Grammatik.

2. Öffnen Datei/Ausgabe der Blätter

3. Ausfüllen

[25 Min. 1.-3.]

4. Mail schreiben an Portalbetreiber

[5 Min. für 4.]

5. Eintragen ins Berichtsheft

[15 Min. für 5.]

6. Hier wäre Zeit, Berichte nachträglich einzutragen bzw. zu überarbeiten.

[15 Min. für 6.]

Fragenkatalog Berufswahl, Lebenslauf

Fragenkatalog	
Ihre Berufsentscheidung	
Wie würden Sie Ihre persönlichen Stärken beschreiben?	
Welche beruflichen Ziele haben Sie?	
Was würden Sie als Ihre Schwächen bezeichnen und wie gehen Sie mit ihnen um?	
Wie und womit verbringen Sie Ihre Freizeit?	
Haben Sie eine Vorstellung von Ihrem Traumberuf? Wie würde dieser aussehen?	
Wie würden Sie Ihre Fähigkeiten beschreiben?	
Sie organisieren mit anderen Mitschülern ein Schulfest. Welche Aufgaben möchten Sie übernehmen?	
Was war Ihr erster Berufswunsch?	
Welche technischen Fähigkeiten haben Sie?	
Welche kreativen Fähigkeiten haben Sie?	
Nennen Sie drei Berufe, die für Sie überhaupt nicht in Frage kommen würden, und begründen Sie Ihre Antworten.	
Was ist Ihnen wichtig im Leben?	
Wo sehen Sie sich in 10 Jahren?	

Ihr Lebenslauf	
Was für praktische Arbeitserfahrungen haben bereits gemacht, z. B. in Form eines Praktikums oder Jobs?	
Welche Aufgaben haben Sie bei einem Praktikum/Job bereits übernommen?	
Wie gut können Sie mit dem Computer umgehen?	
Welche Softwarekenntnisse haben Sie?	
Wie würden Sie sich selbst beschreiben?	
Wenn Sie ein Praktikum machen könnten, welche Arbeitsgebiete interessieren Sie / würden Sie gern kennen lernen?	
Welche Fremdsprachenkenntnisse haben Sie?	
Welche Hobbys und Interessen haben Sie?	
Wenn Sie die Möglichkeit hätten, an einem Schüleraustauschprogramm teilzunehmen, was würde Sie daran reizen?	

Instruktion 15

Ablauf

1. Einleitung

In der letzten Stunde hatten wir uns ja mit dem Profil für Auszubildende im Internet beschäftigt. Nachdem Sie Ihr Profil ausgefüllt hatten, hat sich der Portalbetreiber noch einmal gemeldet, um Sie auf einige fehlende Punkte hinzuweisen.

Wir haben dieses Gespräch für Sie aufgezeichnet, sodass Sie sich selbst anhören können, was der Portalbetreiber noch von Ihnen benötigt.

Ich möchte nun einen von Ihnen bitten, sich diesen Anruf anzuhören und hinterher den anderen in der Gruppe anhand von Notizen zu berichten.

2. Aufsetzen Headset + Notizen

Öffnen der wave-Datei 'Rückruf Portalbetreiber'

Rückruf Portalbetreiber:

Guten Tag, mein Name ist XY, ich bin der Portalbetreiber des Profils für Auszubildende, das Sie im Internet ausgefüllt haben.

Beim Durchsehen Ihrer Angaben ist mir aufgefallen, dass noch einige Punkte fehlen, und zwar von jedem in Ihrer Gruppe.

Haben Sie Papier und Stift, um mitzuschreiben?

Folgende Angaben zu Ihrem Profil fehlen noch:

1. Angaben zu Ihren persönlichen Kompetenzen
2. Angaben zu Ihren sozialen Kompetenzen

Ich möchte Sie bitten, diese fehlenden Angaben so schnell wie möglich nachzureichen, damit wir ein vollständiges Profil von Ihnen haben und mögliche Arbeitgeber sich so ein Bild von Ihnen machen können.

Ich danke Ihnen für Ihr Interesse an unserem Portal.

Auf Wiederhören!

[15 Min. für 1.-2.]

3. Öffnen Datei/Ausgabe der Fragebögen

4. Ausfüllen und Mail an Portalbetreiber senden

[20 Min. für 3.-4.]

5. Eintragen Berichtsheft

[10 Min. für 5.]

6. Hier wäre Zeit, Berichte nachträglich einzutragen bzw. zu überarbeiten.

[15 Min. für 6.]

Material(-ien)

Fragenkatalog	
Ihre persönlichen Kompetenzen	
Sie haben nur noch einen Tag, um eine Arbeit fertig zu stellen, und merken, dass Sie es nicht schaffen werden, die Arbeit rechtzeitig abzugeben. Was tun Sie?	
Ihnen wird eine Aufgabe übertragen, die Ihnen aber überhaupt keinen Spaß macht. Wie gehen Sie damit um?	
Was bedeutet für Sie Kreativität?	
Was bedeutet für Sie Erfolg?	
Was für persönliche Erfolge haben Sie schon erreicht?	
Was bedeutet für Sie ein Misserfolg?	
Wie verhalten Sie sich, wenn Ihre Eltern sich mit Ihnen über ein Thema unterhalten wollen, das Sie nicht interessiert?	
Ihr Lehrer in der Schule gibt Ihnen ein Referat über ein Thema auf, das Sie absolut langweilig finden. Was antworten Sie ihm?	
Was machen Sie als Erstes, wenn Sie nach der Schule nach Hause kommen?	
Wie wichtig ist es für Sie, erfolgreich zu sein?	
Ein Freund oder eine Freundin kritisiert, wie Sie sich einer Freundin/einem Freund gegenüber verhalten haben, wie reagieren Sie?	
Sie haben viele Hausaufgaben für den nächsten Tag auf, sind aber auch zum Geburtstag einer Freundin/einem Freund eingeladen, und möchten unbedingt dorthin gehen. Was machen Sie?	

Ihre sozialen Kompetenzen	
Sind Sie Mitglied in einer Organisation/einem Verein? Beschreiben Sie ihre Tätigkeit/-en.	
Sie müssen in einem Fach Referate halten. Sie können sich aussuchen, ob Sie den Vortrag alleine oder zusammen mit einem Klassenkamerad halten. Wofür entscheiden Sie sich und warum?	
Es wird ein neues Thema in Mathe vorgestellt. Sie finden es einfach, Ihr Sitznachbar jedoch nicht. Er bittet Sie um Hilfe. Wie verhalten Sie sich?	
Was tun Sie, wenn Sie Hausaufgaben aufbekommen haben, und Ihnen zu Hause	

auffällt, dass Sie die Aufgabenstellung nicht verstanden haben?	
Die Wahl zum Klassensprecher steht bevor. Lassen Sie sich aufstellen? Erklären Sie warum oder warum nicht.	
Sie werden in der Schule beschuldigt, einen Stift geklaut zu haben. Wie verhalten Sie sich?	
Ein Mitschüler macht laut einen Witz über Sie, über den alle lachen. Was machen Sie?	
Sie sind Klassensprecher. Einige Mitschüler haben Probleme mit einer Lehrerin. Was für eine Lösung schlagen Sie vor?	
Sie können einen Klassenkameraden/ Kollegen überhaupt nicht leiden und treffen ihn zufällig auf der Straße. Wie reagieren Sie?	
Sie werden in der Schule von jemandem angerempelt. Wie reagieren Sie?	
Wie verhalten Sie sich, wenn einer aus Ihrer Clique immer von allen geärgert wird?	
Wie wichtig ist Ihnen Sport und wie viel Sport treiben Sie?	

Instruktion 16

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun einen Text zu sexueller Belästigung am Arbeitsplatz austeilen, den Sie sich genau durchlesen sollen. Machen Sie sich dazu Notizen. [15 Min. 1.-2.]
2. Text austeilen: 'Sexuelle Belästigung'
3. Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort? Entwickeln Sie nun Fragen in Einzelarbeit, die Sie Ihrem Ausbildungsberater mailen können. Schreiben Sie eine Mail [15 Min. für 3.]
4. Austeilen oder öffnen Berichtsheft
Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)
Absenden bzw. einsammeln. [15 Min. für 4.]
5. Hier wäre Zeit, Berichte nachträglich einzutragen bzw. zu überarbeiten. [15 Min. für 5.]

Material(-ien)

Sexuelle Belästigung

Sie gilt heute in den meisten westlichen Ländern als Diskriminierung und ist z. B. im Sinne des Arbeitsrechts rechtswidrig, ist aber abzugrenzen von sexuellem Missbrauch sowie körperlicher Gewaltanwendung, die ihrerseits Straftatbestände erfüllen. Als sexuelle Belästigung gelten unter anderem sexistische und geschlechtsbezogene entwürdigende bzw. beschämende Bemerkungen und Handlungen, unerwünschte körperliche Annäherung, Annäherungen in Verbindung mit Versprechen von Belohnungen und/oder Androhung von Repressalien.

Gemäß einer im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführten Studie sind etwa 40 bis 50 % der weiblichen und etwa 10 % der männlichen Arbeitnehmer schon einmal belästigt worden.

Verhaltenskodex für Arbeitgeber

Die Kommission hat einen ‚Verhaltenskodex für Arbeitgeber zur Beendigung sexueller Belästigungen‘ empfohlen. Dieser sollte mindestens folgende Punkte umfassen:

- eine Definition dessen was als Belästigung gilt,
- die konkrete Aussage, dass Belästigungen nicht durch den Arbeitgeber geduldet und in jedem Falle geahndet werden,
- einen Hinweis auf das Beschwerderecht der Arbeitnehmer, sowie die Erklärung von Verfahrensweisen und die Nennung von Ansprechpartnern,
- die Zusage, dass Beschwerden diskret, zügig und seriös behandelt werden,
- die Hinweise auf die Folgen für den Belästiger.

Der Sinn eines solchen Verhaltenskodexes ist, dass Arbeitnehmer damit eine Anleitung an die Hand bekommen, um sich gegen diese Form des strafbaren Verhaltens zu wehren und gleichzeitig vergewissern zu können, dass ihr eigenes Verhalten keinen Anstoß erregt. Es werden auch Möglichkeiten gezeigt, Opfern solchen Verhaltens zu helfen, und es soll der Geschäftsleitung und der Personalvertretung als Mittel dienen, ein solches Verhalten angemessen zu ahnden.

Beschwerde

Dem sexuell belästigten Arbeitnehmer/Bediensteten steht ein *Beschwerderecht* zu (§ 13 AGG). Arbeitgeber oder Vorgesetzter haben die Beschwerde zu prüfen und geeignete Maßnahmen zu treffen, um zu verhindern, dass sich die festgestellte sexuelle Belästigung wiederholt.

Maßnahme des Arbeitgebers/Dienstvorgesetzten

Der Arbeitgeber hat im Einzelfall angemessene arbeitsrechtliche Maßnahmen zu ergreifen.

Zurückbehaltungsrecht

Wenn der Arbeitgeber/Dienstvorgesetzte keine oder offensichtlich ungeeignete Maßnahmen ergreift, sind die belästigten Beschäftigten berechtigt, ein Zurückbehaltungsrecht auszuüben. D. h. sie müssen nicht arbeiten, haben aber einen Anspruch darauf, weiterhin ihr Arbeitsentgelt bzw. bei Beamten ihre Bezüge zu erhalten (§ 4 Abs. 2 BSchG)

Quelle: [http://de.wikipedia.org/wiki/Sexuelle_Bel %C3 %A4stigung](http://de.wikipedia.org/wiki/Sexuelle_Bel%C3%A4stigung)

Instruktion 17

Ablauf

1. Einleitung

Sie hatten vor einigen Stunden ein Anschreiben und einen Lebenslauf an Ihre Wunschfirma geschrieben.

Diese Firma hat sich wieder gemeldet.

Wir haben das Gespräch für Sie aufgezeichnet.

Ich möchte nun einen von Ihnen bitten, sich diesen Anruf anzuhören und hinterher den anderen in der Gruppe anhand von Notizen zu berichten.

2. Aufsetzen Headset + Notizen

Öffnen der wave-Datei 'Rückruf Firma Wilhelm'

Text hören

[15 Min. für 1.-2.]

Anschließend SD im Plenum; Plenum macht Notizen.

Fragen: Was verstanden? Was noch offen?

[15 Min. für 5.]

3. Schreiben der noch gewünschten Daten

- Angaben zu Motivation
 - warum diesen Beruf
 - warum diese Firma

- persönliche Eignung

[15 Min. für 5.]

4. Eintragen Berichtsheft

[15 Min. für 5.]

Material(-ien)

Rückruf Firma Wilhelm

Guten Tag.

Hier ist _____ von der Fa. Wilhelm.

Sie und einige Mitschüler und Mitschülerinnen haben uns vor ein paar Tagen ihre Bewerbungen zugesandt.

Die sind auch soweit ganz in Ordnung.

Aber wir hätten noch ein paar Fragen und zwar an Sie alle.

Haben Sie etwas zu schreiben, damit sie das auch notieren können und an Ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben?

O.k.

Wir hätten noch gerne ein paar Angaben zu Ihrer Motivation.

Also es interessiert uns, warum Sie gerade diesen Beruf erlernen möchten.

Und was uns besonders interessiert, warum wollen Sie gerade bei uns ihre Ausbildung machen.

Außerdem hätten wir gerne noch mehr über Sie selber gewusst. Gibt's nicht noch einige Qualitäten, Fertigkeiten, Fähigkeiten, die sonst noch positiv für Sie sprechen.

Das sollten Sie uns alles noch so zuschicken, und dann könnte ich mir vorstellen, dass einer Einladung zu einem Vorstellungsgespräch nichts mehr entgegensteht.

Würden Sie das so weitergeben?

Dankeschön!

Auf Wiederhören!

Instruktion 18

Ablauf

1. In der letzten Stunde hatten Sie Fragen per Mail an den Ausbildungsberater geschickt. Dieser hat mittlerweile geantwortet. Sein Antwortschreiben ist auf dem PC abgespeichert.

2. Ich möchte Sie bitten, die Mail zu öffnen und sich die Texte durchzusehen. Sie finden dort einen Text zu Kündigungsgründen für eine außerordentliche Kündigung. Zu diesem Text machen Sie sich bitte Notizen.

Lesen lassen

[20 Minuten für 1-2]

3. Nachdem Sie sich nun Notizen zu den Texten gemacht haben, bitte ich Sie nun, die verschiedenen Kündigungsgründe im Plenum vorzustellen.

Schüler vortragen lassen.

Die anderen ergänzen.

Was fehlt? Hat jemand noch etwas anderes aufgeschrieben?

[25 Minuten für 3]

4. Zum Abschluss der Stunde bitte ich Sie wie immer, in Ihr Berichtsheft einzutragen, was Sie heute gelernt und womit wir uns beschäftigt haben. Hierzu können Sie Ihre Notizen nutzen.

[15 Minuten für 4]

Material(-ien)

Rückmail Sexuelle Belästigung

Sehr geehrte Frau/sehr geehrter Herr _____,

Sie stellten uns folgende Frage zu 'sexueller Belästigung':

Frage einfügen_____.

Im Anhang finden Sie einen von unserer Ausbildungsberatung vorgefertigten Text.

Ich hoffe, dass dieser Ihre Frage beantwortet.

Sollten Sie noch weitere Fragen an uns/mich haben, so können Sie sich jederzeit gerne wieder an uns/mich wenden.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr Ausbildungsberater

Sexuelle Belästigung

Wie können Sie sich wehren?

Mit sexuellen Übergriffen kann prinzipiell jede Person am Arbeitsplatz konfrontiert werden. Meist sind jedoch Frauen betroffen.

Es hilft nicht, gute Miene zum bösen Spiel zu machen. Auf Dauer wird die Situation unerträglich. Sie können Belästigungen ignorieren, Sie können der belästigenden Person nach einem Vorfall aus dem Weg gehen oder eventuell sogar Ihre Kleidung ändern, die Belästigung wird vermutlich dennoch kein Ende finden. Viele der belästigten Personen verlassen deswegen sogar früher oder später ihren Arbeitsplatz. Das ist jedoch keine Lösung!

Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz ist ein grundsätzliches Unrecht, gegen das sich jede betroffene Person zur Wehr setzen muss und sollte:

- Nehmen Sie die eigenen Gefühle und Wahrnehmungen ernst, es kommt auf Ihr subjektives Empfinden an!
- Bringen Sie Ihren Unmut über unerwünschte Berührungen oder andere Zudringlichkeiten deutlich zum Ausdruck!
- Weisen Sie die Belästigung energisch und direkt zurück!
- Sichern Sie Beweise! Letztlich ist alles eine Frage der Beweisbarkeit! Fertigen Sie ein Protokoll der Vorfälle an.
- Fordern Sie, dass ein derartiges Verhalten Ihnen gegenüber in Zukunft zu unterlassen ist.
- Sprechen Sie mit Personen Ihres Vertrauens, aber achten Sie darauf, dass die Informationen vertraulich behandelt werden.
- Wenn der Belästiger bzw. die Belästigerin sein bzw. ihr Verhalten nicht ändert, melden Sie die Vorfälle Ihrem Vorgesetzten bzw. Ihrer Vorgesetzten!
- Wenn Sie das Verhalten des Belästigers bzw. der Belästigerin öffentlich machen, ist es wichtig, rechtzeitig eine geeignete Strategie zu entwerfen, für den Fall, dass dieser die Vorwürfe von sich weist.
- Personen, die mit dem Vorwurf der sexuellen Belästigung konfrontiert werden, neigen dazu, zurückzuschlagen, Klagen wegen übler Nachrede können folgen. Suchen Sie daher Verbündete, kompetente Unterstützer bzw. Unterstützerinnen (Betriebsrat).
- Lassen Sie sich von kompetenter Seite beraten!

Instruktion 19

Ablauf

1. Ich werde Ihnen nun einen Text zu Ihren Rechten und Pflichten als Azubi austeilen.

Lesen sie ihn bitte genau durch und machen Sie sich dazu Notizen.

2. Text austeilen: 'Rechte und Pflichten '

[15 Min. 1.-2.]

3. Rekonstruieren Sie anhand Ihrer Notizen den Text! (Formulierungsübung in 5er- bzw. 6er-Gruppe)

War alles vollständig? Was fehlt?

[15 Min. für 3.]

4. Was wollen Sie noch wissen? Worauf gibt der Text keine Antwort?

Mögliche Fragen für einen Anruf beim Ausbildungsberaterentwickeln lassen.

Gemeinsam einen SWZ für den Anruf beim Ausbb. erarbeiten.

Eine Person ruft an.

Frage: SWZ gut umgesetzt? Alles vollständig oder etwas vergessen?

Ev. zweiter Durchgang.

Ev. zweite Frage.

[15 Min. für 4.]

5. Austeilen oder öffnen Berichtsheft

Eintragen Berichtsheft (in ganzen Sätzen!)

[15 Min. für 5.]

Absenden bzw. einsammeln.

Material(-ien)

Rechte und Pflichten

Welche Rechte und Pflichten haben Auszubildende?

Die Rechte und Pflichten für Auszubildende sind im Berufsbildungsgesetz geregelt (§§ 13-16 BBiG).

Ihre Rechte als Auszubildender:

- Sie erhalten eine angemessene Vergütung, die mit fortschreitender Berufsausbildung, mindestens jährlich, ansteigt. Ein Anspruch auf Vergütung besteht auch für die Teilnahme am Berufsschulunterricht, an Prüfungen und an Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte.
- Sie haben Anspruch darauf, dass Ihnen die Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich sind.
- Ihnen dürfen nur Verrichtungen übertragen werden, die dem Ausbildungszweck dienen.
- Sie erhalten kostenlos die Ausbildungsmittel, insbesondere Werkzeuge und Werkstoffe, die für die Berufsausbildung und zum Ablegen der Prüfungen erforderlich sind.
- Für den Besuch der Berufsschule, für die Teilnahme an Prüfungen und für Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte werden Sie freigestellt.
- Am Ende der Ausbildung haben Sie Anspruch auf ein Zeugnis, das Auskunft über Art, Dauer und Ziel der Berufsausbildung und über die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse geben muss.

Ihre Pflichten als Auszubildender:

- Sie müssen sich bemühen, die Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die zur Erreichung des Ausbildungsziels erforderlich sind.
- Die Ihnen übertragenen Aufgaben haben Sie im Rahmen der Ausbildung sorgfältig auszuführen.
- Sie müssen an Ausbildungsmaßnahmen, für die Sie freigestellt werden (z. B. Berufsschulunterricht), teilnehmen.
- Den Weisungen des Ausbilders haben Sie Folge zu leisten.
- Sie müssen über Betriebs- und Geschäftsgeheimnisse Stillschweigen bewahren.
- Werkzeuge, Maschinen und sonstige Einrichtungen müssen pfleglich behandelt werden.
- Die für die Ausbildungsstätte geltende Ordnung ist zu beachten.
- Sie müssen ein Fernbleiben von der Ausbildung unverzüglich melden und bei Krankheit ein ärztliches Attest vorlegen.

http://www.ausbildungplus.de/azubis/info_zq/ausbildung/115.html

Instruktion 20

Ablauf

1. Begrüßung

Heute ist der letzte Tag unseres Trainings. Wir machen noch eine kurze Übung, wie Sie es ja schon von den vergangenen Stunden her kennen.

Im Anschluss würden wir gerne mit Ihnen das Training besprechen.

2. Zur Übung:

Ihr Ausbildungsberater hat Ihnen noch eine Mail geschickt. Öffnen Sie diese bitte!

Lesen Sie den Text im Anhang und machen Sie sich Notizen dazu.

3. Text lesen und notieren

[15 Min. für 1.-3.]

4. Fragen: Was steht in dem Text?

X beginnt. War alles vollständig? Fehlt etwas? Andere ergänzen.

(SD-Übung in 5er-Gruppe)

[15 Min. für 4.]

5. Eintragen ins Berichtsheft

[15 Min. für 5.]

6. Abschluss:

Wie war für Sie dieses Training?

[15 Min. für 6.]

Sehr geehrte Frau/sehr geehrter Herr _____,

Sie stellten uns Fragen zu Rechten und Pflichten.

Im Anhang haben wir für Sie einen kleinen Azubi-Knigge zusammengestellt.

Wir hoffen, dass Ihnen dieser bei den ersten kleinen Hürden zu Beginn der Ausbildung hilfreich ist.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr Ausbildungsberater

Material(-ien)

Azubi-Knigge

Ein kleiner Azubi-Knigge

Wenn Sie als Azubi eine Berufsausbildung beginnen, müssen Sie einiges beachten. Dieser kleine „Azubi-Knigge“ bietet Ihnen eine kleine Orientierungshilfe. Es gibt jedoch keine festen Regeln.

Vieles im Berufsleben hängt von der Branche, dem Firmenleitbild und natürlich von den Vorgesetzten und Kollegen ab. Deshalb bei Umgangsformen auch ruhig fragen und vor allem am Anfang auch beobachten, wie die Kollegen sich verhalten.

Grüßen

Grüßen Sie jeden, dem Sie begegnen, sei es auf dem Flur oder in der Kantine. Auch auf der Toilette sollte man grüßen, aber auf gar keinen Fall die Hand geben. Ob man auf dem Flur oder in der Kantine per Handschlag begrüßt, hängt vom Unternehmen ab, und davon wie gut man die Personen kennt.

Was tut man aber als Azubi, wenn man zu einer Gruppe stößt? Hierzu gibt es keine eindeutigen Angaben. Es gilt, ein Gespür für die Situation zu entwickeln und danach zu handeln. Wenn man in der Runde unbekannt ist, sollte man sich mit Namen vorstellen.

Kleiderordnung

An manchen Arbeitsplätzen herrscht eine vorgeschriebene Kleidungsordnung z. B. in Werkstätten wegen der Arbeitssicherheit. Aber auch bei Banken oder Versicherungen sind für Männer meistens Anzüge und für Frauen ein so genannter Business-Dress vorgeschrieben.

Handy-Nutzung

Prinzipiell gilt, keine privaten Gespräche während der Arbeitszeit bzw. Verlegung dieser auf Pausen oder Momente, wo man alleine ist.

Fragen Sie ihren Ausbilder bzw. Vorgesetzten, welche Regelung in ihrem Betrieb gilt.

Schalten sie während Sitzungen das Handy aus.

Sollten Sie einen wichtigen Anruf erwarten, sollten Sie dies vorher ankündigen.

Anrede

Ein typischer Anfängerfehler ist es zum Beispiel, wenn Auszubildende ihre Kollegen vorschnell duzen. Stattdessen schreibt die Etikette vor, dass der andere immer so lange gesiezt wird, bis er von sich aus das Du anbietet.

Pünktlichkeit

Unpünktlichkeit ist für Azubis absolut tabu, wenn sie nicht gleich am Anfang ihr Ansehen beim Chef ruinieren wollen.

Beschwerde

Lehrlinge sollten am Anfang auch sensibel vorgehen, wenn sie mit einer Entscheidung des Chefs nicht einverstanden sind. Auszubildende müssen sich zwar nicht alles gefallen lassen. Es kommt bei Beschwerden aber darauf an, den richtigen Ton zu treffen.

<http://www.mywibb.de/fileadmin/docs/publikationen/2006/azubiknigge.pdf>

Ausbildungsvorbereitungstraining im letzten Schuljahr:

Instruktion 1:	
Instruktion 2:	
Instruktion 3:	
Instruktion 4:	
Instruktion 5:	
Instruktion 6:	
Instruktion 7:	
Instruktion 8:	
Instruktion 9:	
Instruktion 10:	
Instruktion 11:	
Instruktion 12:	
Instruktion 13:	
Instruktion 14:	
Instruktion 15:	
Instruktion 16:	
Instruktion 17:	
Instruktion 18:	
Instruktion 19:	
Instruktion 20:	

Name und Vorname _____
Trainingsgruppe _____

Ausbildungsinstruktion Nr. 1	schriftlich:		mündlich:	
Thema und Inhalt der Instruktion				

Unterschrift

<p>Für die Richtigkeit aller Angaben:</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Auszubildender Unterschrift und Datum</p>

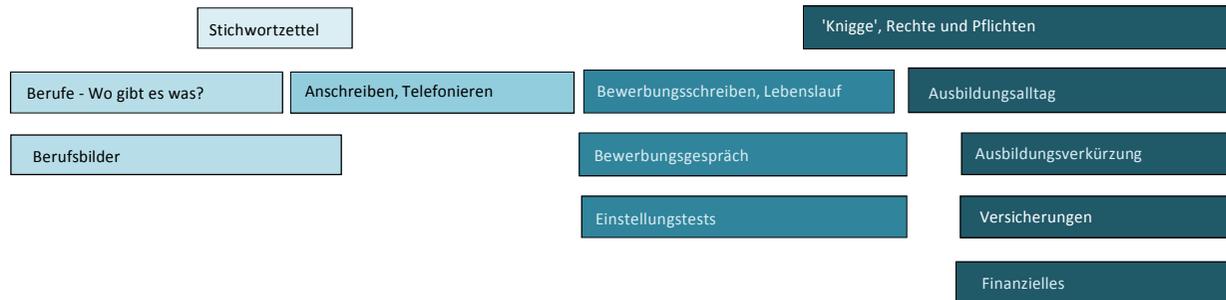
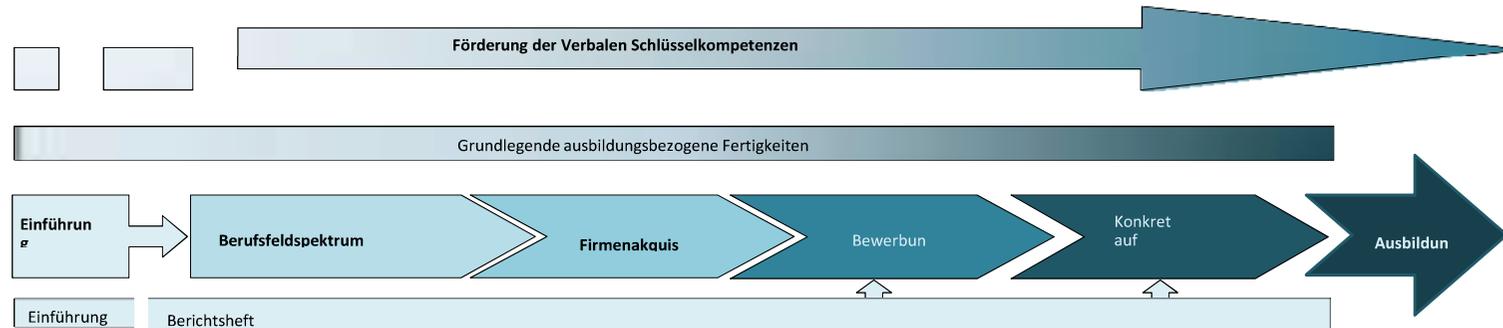
10.4 Unterlagen zur Konzeption MiA und PaduA

10.4.1 Schema

Schritte	Trainingseinheiten	Inhalte	Materialvorschläge
Schritt 1-4	Grundlegende ausbildungsbezogene Fertigkeiten	Briefe schreiben (Bewerbungs-)Anschreiben verfassen Lebenslauf erstellen Telefonieren: - Telefonate führen - Nachrichten auf einem Anrufbeantworter hinterlassen - sich in einem Telefonmenü zu Recht finden - automatischen Ansagen Informationen entnehmen	Material LRS
Schritt 0	Allgemeines	a) Einführung: Übersicht über das Training Vorstellungen/Ziele/Erwartungen der Teilnehmer b) Stichwortzettel c) Berichtsheft	Material LRS
Schritt 1	Berufsbilder	Berufsbeschreibungen Vorstellungen/Erwartungen abgleichen Alternativen kennen lernen	Material LRS Material PaduA Infomaterial der Kammern/von Betrieben; Internet (z. B.: http://www.berufskunde.com/4DLINK1/4DCGI/03G04/berufe-a-z/A) ggf. Vorträge von Vertretern der Kammern/Betriebe
	Berufe – wo gibt es was?	Recherche von möglichen Ausbildungsbetrieben	Infomaterial der Kammern, Internet
Schritt 2	Anschreiben	Anschreiben an Firmen erstellen und absenden, um Firmen zu akquirieren	exemplarische Anschreiben
	Akquise		

Schritt 3	Bewerbungsschreiben, Lebenslauf	Auf der Grundlage von Schritt 2 (Anschieben) eine vollständige Bewerbung mit Lebenslauf erstellen	Anleitung Beispiele
	Bewerbungsgespräch	Regeln beim Bewerbungsgespräch Selbstdarstellung Gespräch üben (aufzeichnen, besprechen)	Material LRS Material PaduA Püttjer, Christian; Schnierda, Uwe: Vorstellungsgespräch. Campus Verlag 2006. Filmbeispiele, z. B. www.youtube.de
Schritt 4	Ausbildungsalltag	Darstellung des Ausbildungsalltags - im Betrieb - in der Berufsschule Formen der Ausbildung (dual/schulisch) Vorstellungen/Erwartungen abgleichen	Videos, z. B. www.youtube.de ggf. Vorträge von Vertretern der Kammern/Betriebe
	Einstellungstests	Einstellungstests	z. B. Püttjer, Christian; Schnierda, Uwe: Handbuch Einstellungstest. Campus Verlag 2008.
	Finanzielles	Unterstützung Vergünstigungen	Material LRS Material PaduA Internet, z. B. http://babrechner.arbeitsagentur.de/
	Ausbildungsverkürzung	Bedingungen Vorteile/Nachteile	Material LRS Internet
	Versicherungen	was wird benötigt Kriterien für die Wahl einer Versicherung	Material LRS Internet
	Rechte und Pflichten, 'Knigge'	Rechte Pflichten Kündigung Verhaltensregeln	Material LRS Material PaduA

10.4.2 Plan



10.5 Unterlagen zur Blended Learning-Konzeption

10.5.1 Tabellarische Übersicht

	Ziele	Inhalte
Gesamtkonzept	<p>Verbesserung der Schlüsselkompetenz Lesen: Informationen suchen, lesen und verstehen; Verbesserung der Schlüsselkompetenz Schreiben: Textsortenwissen, korrekte und adressatengerechte Schreibweise. Verbesserung der o.g. Kompetenzen durch Verzahnung realistischer Aufgaben im Spiel- und Selbstlernmodul und der Präsenzphase Stärkung der realistischen Selbsteinschätzung der Auszubildenden</p>	<p>Eine übergeordnete, reale Kommunikationsaufgabe mit verschiedenen Subaufgaben Um die Aufgaben zu lösen, müssen die Auszubildenden verschiedene Texte lesen, kombinieren, auswählen und schreiben.</p>

	Grobkonzept	Feinkonzept	
Spielmodul:	<p>Finden und Nutzen von Informationsquellen zur Problemlösung Aneignen von Textmusterwissen, Kennen und Anwenden verschiedener Lesestrategien, Erstellen eigener Texte, Kritischer Umgang mit dem Rechtschreibprogramm</p>	<p>Finden und Entnehmen von Informationen in/aus vertrauten/fremden und kontinuierlichen/diskontinuierlichen Texten, Verstehen von Hauptaussagen, Beziehen der Info auf Alltagswissen, Erkennen und Herstellen von Zusammenhängen, Verstehen komplexer Texte, Nutzen von Vorwissen über Textstrukturen,</p>	<p>„Jeder wird gewinnen: Wer wird Spitzenazubi?“ mit verschiedenen Aufgaben: Erstellen einer E-Mail, eines originellen Raps, einer eigenen Homepage, etc. Preisgewinn, wie z. B. Geld, Reise, Spiele o. Ä.</p>

		Kennen und Anwenden kommunikativer Normen und Standards in Verbindung mit verschiedenen Textsorten	
Selbstlernmodul	Festigung und Dokumentation des Gelernten; Selbstorganisation	Kennen der wichtigsten Rechtschreibregeln und Lesestrategien, Anlegen und Nutzen eines Speicherordners, Verfassen von Berichten	Regeln zur Orthographie: Kommata bei Nebensätzen, Schreibung von Komposita, Groß und Kleinschreibung von Wörtern Regeln zur Grammatik: logische Satzverbindungen, Satzbau und Kongruenzen, Textmuster zu Bericht, Mail, Rap, Homepage, Prinzipien eines Stichwortkonzeptes Textkohärenz durch Gelenkwörter Berichte über einzelne Aufgaben/Tätigkeiten
Präsenzmodul	Entwickeln von multiplen Perspektiven auf eine Problem- bzw. Aufgabenstellung, Reflexion und Transfer	Entwickeln von mögliche Lösungswegen, Setzen von Schwerpunkten Adressatenorientiertes Nachfragen, Geben von Rückmeldung, Stellungnahme, Anwenden eines Stichwortkonzeptes	Organisatorisches, Einweisung in Spiel- und Selbstlernmodul, Anleitungen zu Aufgabenstellungen, Vergleich möglicher Lösungen, Begründung von Beurteilungen, Stichwortkonzept, Preisverleihung, Abschlussfeier

Tab. 45: Blended Learning-Konzept: Tabellarische Übersicht

10.5.2 Materialien Spielmodul

E-Mail

Übersicht

1. Um eine E-Mail zu schreiben, benötigen Sie einen Computer, einen Internetzugang sowie ein E-Mail-Konto. Ein solches Konto bekommt man bei vielen verschiedenen Anbietern (z. B. www.gmx.de ; www.web.de ; www.googlemail.com).
2. Um eine E-Mail richtig zu schreiben, muss man zunächst den Empfänger angeben. Grundsätzlich stehen Ihnen dabei drei Möglichkeiten zur Verfügung:



(Bildquelle: <http://www.sprache-kompakt.de/dokumente/e-mail.php>, 9.12.12)

3. Im „An:“-Feld wird der Empfänger eingetragen, der die E-Mail als Original erhalten soll. Das „Cc:“-Feld ist für Empfänger vorgesehen, die die E-Mail in Kopie erhalten sollen. Hierbei werden keine inhaltlichen Unterschiede gemacht. Das „Cc“-Feld muss extra aktiviert werden. Im „Bcc:“-Feld, das auch extra aktiviert werden muss, werden Empfänger eingetragen, welche die E-Mail ebenfalls in Kopie erhalten, jedoch für die anderen Empfänger nicht sichtbar sein sollen.
4. Eine E-Mail ist stets mit einem aussagekräftigen und zum Inhalt passenden Betreff zu versehen. Damit erleichtern Sie nicht nur dem Empfänger die thematische Einordnung, sondern Sie verhindern auch, dass Ihre E-Mail versehentlich als Spam erkannt und herausgefiltert wird.
5. Eine E-Mail sollten Sie immer mit einer formalen und höflichen Anrede einleiten (Beispiel: „Guten Tag, Frau Müller, ...“).
6. Die optische und inhaltliche Gestaltung des E-Mail-Textes folgt im Wesentlichen der eines normalen Briefs.
7. Beenden Sie Ihre E-Mail mit einer dem Text entsprechenden Grußformel.
8. Bevor Sie die E-Mail abschicken, sollten Sie den Text per Rechtschreibprüfung auf Fehler untersuchen. Überprüfen Sie auch, ob ein Betreff formuliert ist, ob Anlagen, auf die im E-Mail-Text verwiesen wird, auch tatsächlich angefügt sind. Erst dann sollten Sie die Nachricht senden.

Anrede

Der erste Eindruck zählt! Deshalb ist es wichtig, bei der Anrede keinen Fehler zu machen. Bei den allermeisten Geschäftspartnern, die keine reinen Internetfirmen sind, ist sicherlich auch in der Mail das „Sehr geehrte...“ die angemessene Anredeformel.

Bei Internetfirmen wird oftmals das lockere „Hallo“ verwendet. Aber auch da ist es Mindestanforderung, dass darauf der korrekte Name folgt, also „Herr X“ oder „Frau Y“.

Wenn kein Name als Ansprechpartner bekannt ist, lautet die korrekte Geschäftsbriefformel „Sehr geehrte Damen und Herren, ...“.

Die Grußformel am Ende einer E-Mail

Der Klassiker geht natürlich immer: „Mit freundlichen Grüßen“.

Erscheint diese Grußformel als zu unpersönlich, kann sie leicht mit einer Ortsangabe variiert und etwas persönlicher gestaltet werden: „... aus der Hansestadt Hamburg“, „... vom schönen Bodensee“ oder Ähnliches.

Die Abkürzung „MfG“ ist auf den Einsatz innerhalb der Internetcommunity beschränkt.

Die Kurzfassungen „Gruß“, „Grüße“ sind möglich, vor allem bei Kontakten, die schon länger gepflegt werden. „Mit herzlichem Onlinegruß“ wird oft benutzt und kann durchaus auch in einem Geschäftsbrief Anwendung finden.

Alle anderen im Internet, im Chat oder auf dem Handy gebräuchlichen Abkürzungen haben in einer geschäftlichen Mail nichts zu suchen.

In die Zeile unter der Grußformel wird die Unterschrift notiert.

Ergänzungen

Durch eine Leerzeile abgetrennt können noch nähere Angaben zum Absender eingefügt werden, wie z. B.

Hesse	Immobilien
Hermann	Hesse
Immobilienmakler	
Bahnhofstraße	33
88873	Hessen
Tel.:	07898/34567
Fax:	07898/34568
E-Mail: hermann.hesse@hesse-immobilien.de	

Bei einer geschäftlichen Mail müssen vom Absender die folgenden Angaben für den Geschäftspartner mindestens vorhanden sein:

- die korrekte Firmenbezeichnung mit Gesellschaftsform
- Postanschrift
- Ansprechpartner
- Telefon
- Fax
- Mailadresse
- Homepage
- Umsatzsteuer ID
- Bankverbindung
- Bei einer Gesellschaftsform, die dies erfordert: Handelsregisternummer und zuständiges Registergericht.

Dies alles lässt sich problemlos als Signatur in einem Mailprogramm speichern, sodass es mit jeder Mail automatisch versandt wird.

Geschäftliche Mail, geschäftlicher Brief

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine geschäftliche Mail, die als seriös gelten soll, sich eng an der Form des Geschäftsbriefes in Schriftform und damit an den Vorgaben der DIN 5008 orientiert. Wer im geschäftlichen Kontakt über das Internet ernst genommen werden will,

der sollte sich an diese konservativen Regeln halten, auch wenn es im hektischen Getriebe eines modernen Geschäftsbetriebes nicht immer ganz einfach ist.

Beispiel:

Von:	Max Mustermann
An:	Maria Muster
Cc:	
Bcc:	
Betreff:	Frage zu ...
<p>Sehr geehrte Frau Muster,</p> <p>zu der Frage xy habe ich im Netz folgende Antwort gefunden: Stimmt das? Können Sie mir das bitte bestätigen? Ich muss nämlich meinen Kollegen bis nächsten Dienstag Bescheid geben.</p> <p>Mit freundlichen Grüßen Max Mustermann</p>	

Muster:

Von:	Name des Absenders
An:	Name des Empfängers
Cc:	Name des Empfängers einer Kopie
Bc:	Name des Empfängers einer Kopie (nur für Absender sichtbar)
Betreff:	Thema
	Angehängte Datei
<p>Anrede</p> <p>Anknüpfung an Vorhergehendes/Bezug Darstellung des Sachverhaltes Evtl. Frage Bitte um Antwort Dank</p> <p>Gruß Name des Absenders</p> <p>Weitere Informationen zum Absender</p>	

Gebrauchsanweisung: Excel

Einführung

Excel ist ein Programm zur Tabellenkalkulation. Wie der Name schon sagt, ist es eine Tabelle, mit der kalkuliert, also gerechnet werden kann.

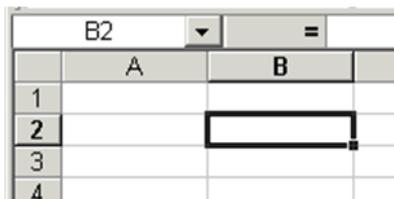
Jede Tabelle besteht aus einer festgelegten, gleichbleibenden Anzahl von Spalten und Zeilen. Die Breite der Spalten kann unterschiedlich sein, wobei die Breite einer Spalte für das gesamte

Tabellenblatt von oben bis unten gleich bleibt. Das gleiche gilt für die Höhe der Zeilen.

Die Spalten werden mit Buchstaben benannt, beginnend mit "A". Die Zeilen mit Zahlen, beginnend mit "1".

Aus den Spalten und Zeilen ergeben sich Zellen, in die man Werte eingeben kann. Jede Zelle hat eine eindeutige Adresse, die sich aus dem Buchstaben für die Spalte und der Zahl für die Zeile zusammensetzt.

Im nachfolgenden Beispiel ist die Zelle B2 markiert. Sie sehen das im Adressfeld ganz links oben über dem Spaltenkopf der Spalte "A".



	A	B
1		
2		
3		
4		

Excel starten:

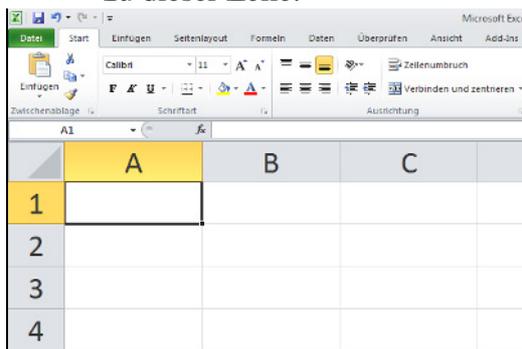
1. Klicken Sie auf *Start* und wählen Sie *Alle Programme*.
2. Unter dem Menüeintrag *Microsoft Office* finden Sie das *Excel*-Symbol. Klicken Sie auf das Symbol oder den Programmnamen.
3. Excel startet und präsentiert sich mit einer leeren Tabelle.

Menüs und Menüoptionen:

1. Die Menüleiste bietet neun Menüs an: *Datei*, *Start*, *Einfügen*, *Seitenlayout*, *Formeln*, *Daten*, *Überprüfen*, *Ansicht* und *Add-Ins*.
2. Wenn Sie auf ein Menü klicken, dann sehen Sie alle Menüoptionen.
3. Wenn Sie auf eine der angebotenen Optionen klicken, öffnet sich ein Dialog. Ein Dialog ist eine Auswahl unter dem betreffenden Menüpunkt.

Zellen, Zeilen und Spalten:

1. Nach dem Start präsentiert Excel eine leere Tabelle, der Zellzeiger (schwarze Rahmen) steht links oben um die erste Zeile (A1).
2. Der Mauszeiger hat die Form eines Kreuzes, wenn er auf einer Zelle steht.
3. Klicken Sie auf eine andere Zelle, wird diese markiert, der Zellzeiger (Rahmen) springt zu dieser Zelle.



	A	B	C
1			
2			
3			
4			

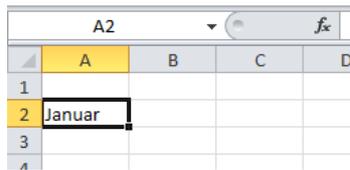
Table anlegen:

Sie füllen die einzelnen Zellen der Spalten mit Daten und Zahlen und können damit ganz ohne Aufwand rechnen. Versuchen Sie's mit der nächsten Aufgabe, indem Sie eine Übersicht über Ihre Urlaubstage erstellen.

Erstellen Sie eine Übersicht über Ihre Arbeitstage 2013 und verteilen Sie Ihre Urlaubstage!

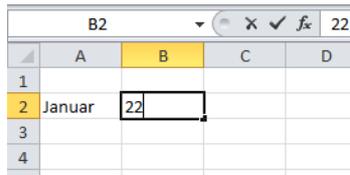
Schreiben Sie zuerst die Monate des Jahres 2013 in die Reihe A.

Sie gehen folgendermaßen vor: Schreiben Sie „Januar“ in die Zelle A2. Zeigen Sie nun mit der Maus auf die Zellzeiger (Rahmen) unten rechts. Wenn Sie jetzt das Füllkästchen nach unten bis A13 ziehen, erhalten Sie eine Monatsreihe.



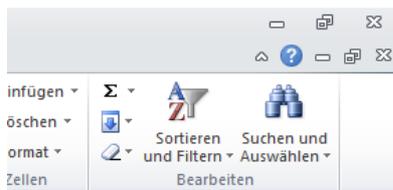
	A	B	C	D
1				
2	Januar			
3				
4				

Schreiben Sie nun die zugehörigen Arbeitstage Ihres Bundeslandes (hier: Saarland) in die Spalte B: Füllen Sie B2 bis B13 mit den jeweiligen Arbeitstagen (siehe Übersicht).



	A	B	C	D
1				
2	Januar	22		
3				
4				

Gehen Sie anschließend mit der Maus in die Zelle B14 und markieren Sie das Feld, indem Sie es anklicken. Der Zellzeiger steht auf B14. Nun bewegen Sie die Maus im Menü *Start* auf die Option „ Σ “-Summe. Das ist das dritte Symbol von rechts in der Optionenleiste.



Wenn Sie es anklicken, wird die Reihe B2-B13 markiert. Drücken Sie nun die Entertaste 

Die Gesamtsumme an Arbeitstagen wird Ihnen nun in B14 angezeigt.

Je nach Alter haben Arbeitnehmer und Azubis unterschiedlich viele Urlaubstage. Bitte verteilen Sie Ihre Arbeitstage auf die Monate April, Juli, Oktober und Dezember in der Spalte C.

Nun müssen Sie die Reihe C2-C13 extra mit der Maus markieren: Markieren Sie C2 und halten Sie die linke Maustaste gedrückt, bis Sie auf C13 sind. Dann bewegen Sie die Maus wieder aus das „ Σ “-Symbol und klicken es an. Die Summe Ihrer Urlaubstage erscheint am Ende der Reihe.

So können Sie kontrollieren, ob Sie alle Urlaubstage im Jahr 2013 nehmen werden.

Excel beenden:

1. Bevor Sie Excel beenden, schließen die Datei mit einem Klick auf das Kästchen mit dem Kreuz rechts oben am Fenster.
2. Sind die letzten Änderungen noch nicht gespeichert, erscheint eine Meldung.
3. Mit Klick auf *Ja/Speichern* speichern Sie Ihre Änderungen.

Anzahl der Arbeitstage pro Monat in Deutschland je Bundesland

Bundesland	Anzahl im		Anzahl pro Monat											
	Jahr	Jan.	Feb.	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug.	Sep.	Okt.	Nov.	Dez.	
Baden-Württemberg	250	22	20	20	21	19	20	23	22	21	22	20	20	
Bayern ohne Mariä Himmelfahrt	250	22	20	20	21	19	20	23	22	21	22	20	20	
Bayern mit Mariä Himmelfahrt	249	22	20	20	21	19	20	23	21	21	22	20	20	
Bayern (nur Augsburg)	248	22	20	20	21	19	20	23	20	21	22	20	20	
Berlin	252	22	20	20	21	20	20	23	22	21	22	21	20	
Brandenburg	251	22	20	20	21	20	20	23	22	21	21	21	20	
Bremen	252	22	20	20	21	20	20	23	22	21	22	21	20	
Hamburg	252	22	20	20	21	20	20	23	22	21	22	21	20	
Hessen	251	22	20	20	21	19	20	23	22	21	22	21	20	
Mecklenburg-Vorpommern	251	22	20	20	21	20	20	23	22	21	21	21	20	
Niedersachsen	252	22	20	20	21	20	20	23	22	21	22	21	20	
Nordrhein-Westfalen	250	22	20	20	21	19	20	23	22	21	22	20	20	
Rheinland-Pfalz	250	22	20	20	21	19	20	23	22	21	22	20	20	
Saarland	249	22	20	20	21	19	20	23	21	21	22	20	20	
Sachsen ohne Fronleichnam	250	22	20	20	21	20	20	23	22	21	21	20	20	
Sachsen mit Fronleichnam	249	22	20	20	21	19	20	23	22	21	21	20	20	
Sachsen-Anhalt	251	22	20	20	21	20	20	23	22	21	21	21	20	
Schleswig-Holstein	252	22	20	20	21	20	20	23	22	21	22	21	20	
Thüringen ohne Fronleichnam	251	22	20	20	21	20	20	23	22	21	21	21	20	
Thüringen mit Fronleichnam	250	22	20	20	21	19	20	23	22	21	21	21	20	

Videocast

Übersicht

Alle, die etwas präsentieren oder zum Erlernen darstellen möchten, können einen Screencast oder Videocast produzieren. Erforderlich ist eine Aufnahmesoftware, ein Mikrofon oder Kamera und eine Webseite wie z. B. YouTube, um den Screencast zu publizieren. Dazu gehört auch der Wille, eigene Ideen einem breiten Publikum zu präsentieren.

Bevor Sie mit der Aufzeichnung beginnen, sollten Sie sich ein paar grundsätzliche Gedanken machen:

1. **Inhalt ist wichtig:** Haben Sie nichts zu präsentieren, dann brauchen Sie keinen Videocast. Wenn Sie jedoch einen Prozess, Ablauf oder eine bestimmte Technik zeigen möchten, dann ist ein Videocast genau das richtige. Ein Thema zu wählen, von dem man wenig oder gar keine Ahnung hat, ist unsinnig.
2. **Thema aufteilen:** Es ist für den Zuschauer leichter zu verstehen, wenn Informationen in kleinen Portionen angeboten werden. Sie sollten daher überlegen, ob es möglich ist, das Thema Ihres Videocasts aufzuteilen.
3. **Planung:** Den Ablauf können Sie planen. Dazu orientieren Sie sich am besten an einem Skript (Ablaufplan).
4. **Länge eines Videocast:** So kurz wie möglich, aber so lang wie notwendig. Das Video sollte alle Informationen enthalten, die vermittelt werden müssen. Dazu braucht man ein Skript.
5. Also, spitzen Sie zuerst den Bleistift und tragen in das Skript ein, was und wie Sie Ihren Inhalt gerne präsentieren wollen.

Fragen zu Orientierung für das Skript:

1. Was wird vorgestellt?
- 2.

Was sieht man?	Was wird gesagt?	Was hört man noch?	Wo wird gedreht?

Beispiel:

Arbeitsplatz auf Schienen; <http://www.youtube.com/watch?v=Q4AzJ4XITow>, 31.1.2013, 2:50 Minuten

Was sieht man?	Was wird gesagt?	Was hört man noch?	Wo wird gedreht?
Jessica geht zwischen Waggons, Namen von Jessica	Wie kam ich zu dem Beruf	Geräusche	Güterbahnhof
Jessica als Lokführerin beim Telefonieren	Letzte Worte der Verabschiedung bei Telefonat mit x	Fahrgeräusche aus der Lokführerkabine	
Sie betätigt Instrumente	Ausbildungsvertrag, erzählt von Möglichkeiten im Beruf		
Sie ist auf die Strecke konzentriert, dreht	Seit wann sie Lokführerin ist		Im Lokführerhaus, während der Fahrt

einen Block mit Notizen um			
Blinkende Armaturen, Blick auf Schienen; Kamera von der Seite	Vorteile des Berufs, Bewertung ihres Berufswunsches		
Arbeit zwischen den Waggons	Bericht über tägliche Arbeit		Im Güterbahnhof
Waggons auf der Gegenfahrbahn	Wie beendet sie die Arbeit	Zuggeräusche	Während der Fahrt
Beim Säubern	Was noch alles zu tun ist		Auf den Schienen
Einfahrt in den Rangierbahnhof			Aus dem Lokführerhaus: Sicht auf Rangierbahnhof
Verlassen des Bahngeländes	Feierabend	Autogeräusche	Gegenüberliegende Straßenseite
Abspann		Waggongeräusche im Hintergrund	

Jedes Skript hat die gleiche Struktur:

1. Einleitung: Begrüßen Sie den Zuschauer und stellen Sie sich mit Ihrem Namen vor. Wenn jemand das Video auf einer Drittanbieter-Website wie z. B. YouTube sieht, muss der Kontext ersichtlich sein.
2. Die inhaltliche Darstellung erfolgt nach Ihrem Skript.
3. Verabschieden: Geben Sie zuletzt Ihren Namen und eventuell Ihre Daten an, wenn Sie sich verabschieden.

Rap

Ein paar grundlegende Hinweise zum Songwriten:

Die Sprache bzw. Wortwahl ist bei einem Rap maximal durchschnittlich, meistens schlecht. Komplizierte grammatikalische Konstruktionen oder Fremdwörter haben in einem Rap nichts verloren! Auch der Inhalt eines Rap ist einfach. Es geht zwar um ein bestimmtes Thema, welches von allen Seiten beleuchtet wird, doch geschieht es aus der persönlichen Sicht des Songwriters.

Ganz wichtig: Es wird kein Blatt vor den Mund genommen! Alle Empfindungen und Gefühle des Interpreten werden im Verhältnis eins zu eins in den Rap eingebaut. Denkt der Schreiber des Rap beispielsweise ein übles Schimpfwort, so wird dieses Wort auch genauso in den Rap übernommen.

Um den Text eines Songs richtig gut rappen zu können, muss der Text flüssig sein. Es dürfen keine holprigen Worte eingebaut werden. Die Sätze müssen sehr kurz sein und sollten nicht

permanent mit Bindewörtern verbunden werden. Stattdessen sollte der Schreiber eines Songs lieber einen Punkt setzen und einen weiteren kurzen Satz anfügen.

Die Sätze beginnen abrupt und plötzlich, ohne Einleitungen wie beispielsweise “Es war einmal...” oder andere Worte wie “zuerst, dann, als Nächstes, anschließend” usw.

Der Sänger bringt mit seinem direkten Einstieg in das Geschehen ganz deutlich zum Ausdruck, dass genau das jetzt aktuell seine Situation ist, die auf irgendeine Art und Weise verarbeitet werden muss. Da die Inhalte eines Rap meistens provokant sind, bleibt kein Platz für dichterische Umschreibungen. Je direkter die Sprache, umso verständlicher ist der Inhalt für den Hörer. Denn der Schreiber muss sich darüber im Klaren sein, dass der Text mit hoher Geschwindigkeit gerappt wird, sodass dem Hörer nicht viel Zeit zum Nachdenken bleibt, was eventuell gemeint sein könnte. Aus diesem Grund müssen verschachtelte Sätze vermieden und in kurze Sätze mit klarer, eindeutiger Botschaft umgewandelt werden.

Wer sich mit Texten von Raps auseinandersetzt, wird merken, dass manche Raps das Stilmittel des Reims nutzen. Andere hingegen kommen völlig ohne dieses Stilmittel aus. Dem Schreiber bleibt es selbst überlassen, ob er Reime einbauen möchte oder nicht. Verwendet er jedoch Reime, so sollte sich der Text auf gar keinen Fall durchgängig reimen wie in einem Gedicht. Stattdessen ist darauf zu achten, dass sich hin und wieder das letzte Wort einer Zeile mit dem letzten Wort der darauffolgenden Zeile reimt.

Rap-Texte schreiben – Anleitung

Was man braucht: Papier, Stift, Zeitaufwand: circa eine Stunde, Schwierigkeit: mittel

1. Zunächst einmal wird für den Rap ein geeignetes Thema benötigt. Idealerweise etwas, mit dem Außenstehende auch etwas anfangen können und das nicht zu persönlich ist. Häufig werden in Raps Themen zur Gesellschaftskritik aufgegriffen, z. B. das Aufzeigen bestimmter Missstände in Politik und Gesellschaft. Aber auch Drogen, Kriminalität und Gewalt spielen eine Rolle.
2. Hat man sich auf ein bestimmtes Thema grob festgelegt, muss dieses ausgestaltet werden. Dazu sollte man sich Notizen anfertigen zu Gedanken, die einem im Zusammenhang mit dem Thema einfallen. Auch ein Brainstorming kann hilfreich sein.
3. Da es im Rap auch Reime gibt, die als Sprechgesang vorgetragen werden, kommt es ganz besonders auf die Intonierung an. Häufig wird der Paarreim als Stilmittel verwendet, da er einfach und vor allem eingängig ist.
4. Rap als „Musik der Straße“ selbst vor allem auf umgangssprachliche Formulierungen, Slang und wenig komplexe Satzkonstruktionen. Oft werden auch Kraftausdrücke und Schimpfwörter eingebaut, um bestimmte Textpassagen besonders kraftvoll wirken zu lassen.
5. Um ein Gefühl für den Text und die Möglichkeit von Fehlern bei der Intonierung zu bekommen, ist es hilfreich, den Text laut vorzurappen.
6. Einsteiger, die noch nicht viel Erfahrung in der Erstellung eigener Raptexte haben, sollten zunächst einmal bekannte Raps auswendig lernen und dann einen eigenen Text zu dem jeweiligen Beat entwickeln. So entwickelt man auch ein gewisses Gefühl für die Takte. Des Weiteren ist viel Übung notwendig, um gute Rap-Texte selbst zu schreiben.

Beispiel – Anleitung

Ein Rapbeat ist meistens nun so strukturiert, dass sich folgendes Textschema ergibt:

- 1. Part – 16 Zeilen
- Hook – 8 Zeilen
- 2. Part – 16 Zeilen
- Hook – 8 Zeilen
- 3. Part – 8 Zeilen

Was ist jetzt eine Zeile? Als Zeile wird der Satz bezeichnet, welcher zwischen 2 Taktschlägen steht.

Beispiel:

*Ich liebe dich noch immer, [Taktschlag] doch langsam wird mir klar [Taktschlag]
Alles was Sie sagst, [Taktschlag] nichts davon ist wahr [Taktschlag]*

Das Beispiel besteht aus 2 Rapzeilen. Manche sagen statt "Rapzeilen" auch "Lines" oder "Bars".

Ihre Texte müssen immer so geschrieben sein, dass die Zeilen in den Takt passen. Dafür entwickeln Sie mit der Zeit ein gewisses Gefühl. Also keine Sorge, falls Sie noch nicht ganz verstehen, wie das gehen soll :-)

Was ist eine Hook oder ein Part?

Eine Hook (auch Refrain genannt) ist der Abschnitt, welcher sich in jedem Rap-Lied immer wiederholt. Manche Rap-Lieder sind auch ohne Hook, doch gerade dieser Hook nun prägt sich beim Hörer am besten ein, und sollte daher immer genutzt werden. Auch sollten Sie in der Hook die Hauptmessage Ihres Themas packen, damit auch jeder versteht, was Sie mit Ihrem Song mitteilen möchten.

Ein Part ist der Bereich, in dem Sie über irgendetwas genauer erzählen/rappen. Je nach Ihrem Thema, können Sie jetzt einer alten Liebe nachtrauern oder eine sozialkritische Meinung vertreten, oder einfach nur sagen, wie toll Sie sind. Hier ist Ihre Kreativität gefragt!

Hilfe: Sie können gerne Songs auf www.myspace.com/dmnoctem anhören und sie als Hilfestellung nehmen, um herauszufinden, wo dort eine Rapzeile ist, wo die Hook liegt, und wo der Part anfängt. Je öfter Sie so etwas üben, umso besser verinnerlichen Sie die ganze Thematik.

Reime:

Man benutzt oft Reime in einem Text, weil die Intonierung damit besser auf dem Beat klingt. Der komplette Text hört sich flüssiger an und wirkt somit nicht so stockend. Die meisten Rapper legen sehr viel Wert auf gute und viele Reime, doch es ist auch möglich, ohne Reime flüssig zu rappen. Dafür sollte aber man aber schon etwas mehr Erfahrung haben :-)

Was ist jetzt ein guter Reim?

Falls Sie bisher in Ihrem Leben schon einige Gedichte gelesen haben oder im Deutschunterricht aufmerksam waren, dann dürften Sie Reime kennen wie:

Haus – Maus

Halt – kalt

Noch beeindruckender wird es, wenn Wörter sich mehrfach reimen. Man nennt dies auch Doppelreim:

Feuermelder – Steuergelder

Feuer reimt sich auf Steuer und Melder reimt sich auf Gelder. Das ist ein Doppelreim, und so etwas setzen sich die meisten Rapper als Voraussetzung für eine gute Zeile. Jetzt liegt es erst einmal an Ihnen!

Versuchen Sie, jeden Tag mindestens einen Text zu schreiben über ein Thema, das Ihnen vorschwebt. Sie brauchen jetzt noch keinen Beat, sondern erst einmal ein Gefühl für das Texteschreiben. Sagen Sie beim Schreiben selber die Sätze leise vor sich hin und prüfen Sie, ob es flüssig klingt und bereits einen gewissen Rhythmus aufweist.

Versuchen Sie, so viele Doppelreime wie möglich einzusetzen, aber ohne vom Thema abzuweichen. Auch keine Panik, falls Ihnen bei manchen Wörtern gar keine Reime einfallen. Mit der Zeit bildet sich in Ihrem Kopf ein riesiges Reimearsenal, und Sie wissen zu jedem Wort immer einen passenden Reim.

Am besten legen Sie sich ein Notizbuch an für eine geordnete Übersicht und schreiben dort täglich Ihre Texte rein.

Viel Glück!

Beispiel: <http://www.musiker-board.de/hiphop-rap/467884-eigener-rap-text-bewertung-verbesserung-bitte.html>, Stand 28.1.13

Strophe 1:

Früh aufsteh´n, um zur Schule zu geh´n,
in der Klasse hocken und die schlechten Noten seh´n,
zu Lange Schule haben, bis um drei oder vier,
das macht schlechte Laune und dann streiten wir.

Strophe 2:

Auf der Straße steh´n, Menschen streiten seh´n,
wie sie angelogen werden und sich nicht versteh´n,
sich Wörter an den Kopf werfen, ein Hin und Her,
alle bekommen´s und das nervt mich sehr!

Refrain:

Von morgens bis abends, der ganze Stress,
die Probleme und der Schmerz,
ich sag das nervt!
Die Menschen, die sich streiten und nichts versteh´n, wie sie lügen und das alles,

ich sag das nervt!
(es nervt!)

Strophe 3:

Zuhause angekommen, werd ich angeschrie'n,
meine Eltern nerven und ich muss ins Zimmer flieh'n,
immer nur dasselbe, und sonst nichts mehr,
sie mach'n eh nur Stress und mir das Leben schwer!

Strophe 4:

Freunde die ein'ausnutzen und für jeden Scheiß benutzen,
Menschen die die Luft mit schlechten Wörtern verschmutzen.
manche haben's leicht auf dieser Welt, and're schwer,
und daran sind oft and're Schuld, das ist nicht fair!

- Refrain -

Abends im Bett lieg'n und einfach keinen Schlaf kriegen,
weil zu viele Gedanken in mei'm Kopf rumflieg'n,
ich bin total kaputt und denke an morgen,
da geht alles von vorn' los mit meinen Sorgen!

- Refrain -

ich würde eher so ne hook nehmen: 😊
den ganzen tag in der schule erleben wir nur stress
jeder macht mal fehler doch der lehrer behält recht
schlechte noten obwohl man immer lernt
ist der tag vorbei fängt es morgen wieder an was mich nervt

Beispiele:

<http://www.youtube.com/watch?v=RZTZj7JRhC0>

<http://www.youtube.com/watch?v=NBPfLTMixR0>

<http://www.youtube.com/watch?v=wVsc1IM0fbo>

knack attack:

<http://www.joiz.ch/videos/watch?bclid=1046591944001&bctid=1047659579001>

Homepage

Einführung

Das Layout ist für eine Website und ihren Erfolg sehr wichtig. Unter dem Layout versteht man unter anderem auch eine Struktur, die immer klar und deutlich für den User erkennbar sein sollte.

Sicherlich sind Ihnen auf Ihrem Weg durch das Internet schon einige Websites untergekommen, bei denen Sie nach einem bestimmten Link oder einem spezifischem Thema gesucht haben, sie

jedoch nicht finden konnten oder eher nach langem Suchen gefunden haben. Einige Websites überladen Ihre einzelnen Seiten so, dass ein angenehmes Surfen nicht mehr möglich ist.

Sie sollten bei der Erstellung Ihrer Website darauf achten, dass Sie eine klare Struktur einhalten.

Stellen Sie sich Ihre Website wie eine gut gemachte TV-Zeitschrift vor. Lassen sich Einträge leicht und schnell finden, werden Sie sicherlich wieder auf dieser Zeitschrift zurückgreifen. Sollten Sie jedoch einmal eine Zeitschrift erwischt haben, bei der Sie womöglich mehrere Minuten brauchen, um das richtige Programm zu finden, werden Sie diese Zeitung bei der nächsten Auswahl bestimmt nicht mehr in Betracht ziehen. Nicht anders verhält sich der User bei einer Website, in der schlecht zu navigieren ist.

Aufbau

Webseiten bestehen zumeist aus strukturiertem Text, in dem Bilder und andere Multimediaelemente eingebunden sein können. Webseiten werden meist aus dem Internet geladen, können aber auch auf einem lokalen Speichermedium, zum Beispiel einer Festplatte, abgelegt sein. Die Gesamtheit der Webseiten eines Internetauftritts wird als Website, Webpräsenz, Webauftritt, Internetpräsenz oder umgangssprachlich auch als Homepage bezeichnet.

Rezeption von Webseiten

Besucher, die über eine Suchmaschine auf eine Webseite kommen, halten dort vorzugsweise nach ihrem Suchwort (Schlüsselwort) Ausschau. Webseiten werden anders wahrgenommen als gedruckte Textseiten. Eye-Tracking-Versuche, bei denen die Augenbewegung des Lesers verfolgt wird, zeigten, dass die meisten Besucher einer Webseite den Text überfliegen (scannen) und dabei mit den Augen zunächst den oberen Rand und dann den linken Rand des Inhaltsbereichs abtasten. Es entsteht ein Z- oder F-förmiger Bereich, der von den meisten Besuchern angeblickt wird.

Aus diesen Tatsachen ergeben sich besondere Anforderungen für das Layout:

Ganz oben sollte, wie auch üblich, der Kopf einer Website sein, aus dem klar hervorgeht, um welche Website es sich handelt und welchen Themenschwerpunkt sie hat.

Als nächstes ist eine Navigationsleiste interessant. Diese kann sich an verschiedenen Punkten einer Website befinden, sollte jedoch immer auf allen Unterseiten an der gleichen Stelle zu finden sein. Somit benötigt der User weniger Zeitaufwand für die Suche nach den richtigen Links. In der Regel befinden sich die Navigationsleisten an der rechten Seite einer Website oder direkt unter dem Website-Kopf.

Der eigentliche Text bzw. Inhalt sollte immer in der Mitte des Bildschirms zu finden sein.

Am linken Rand haben Sie je nach Gestaltung der Website noch Platz für eventuelle Werbung. Hier können Sie zum Beispiel kleine Textanreißer unterbringen, die Sie dann mit Links zu Unterseiten versehen.

Am Ende einer jeden Website befindet sich der Fußbereich oder auch Footer genannt. Hier sollten Sie nur allgemeine Angaben unterbringen, wie zum Beispiel das Copyright oder interne Links wie z. B. ein Link zum Impressum oder zu einer Kontaktseite.

Mitarbeiterzeitung

Infos und Tipps zur Mitarbeiterzeitung

Die Mitarbeiterzeitung gibt es in vielen mittelständischen und größeren Unternehmen. In erster Linie ist die Mitarbeiterzeitung ein Instrument zur internen Kommunikation.

Das bedeutet, die Mitarbeiterzeitung versteht sich als Informationsquelle für die Mitarbeiter und hält sie über Entwicklungen, Entscheidungen und aktuelle Ereignisse auf dem Laufenden.

Im Idealfall fungiert die Mitarbeiterzeitung als eine Art Bindeglied zwischen der Geschäftsleitung und dem Personal. Eine der Hauptaufgaben der Mitarbeiterzeitung ergibt sich aus dem Betriebsverfassungsgesetz. Es schreibt vor, dass die Mitarbeiter regelmäßig Informationen über die aktuelle Lage des Unternehmens erhalten müssen. Das kann die Mitarbeiterzeitung übernehmen, indem sie beispielsweise über Entscheidungen der Geschäftsführung, geplante Änderungen und andere Neuigkeiten aus dem Unternehmen wie beispielsweise Stellenangebote, Veranstaltungen, Messen oder bestandene Prüfungen von Azubis berichtet.

Eine Mitarbeiterzeitung ist jedoch mehr als ein reines Informationsblatt.

So soll sie auch das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Motivation fördern, indem sie die Mitarbeiter als Teil der Gemeinschaft wertet und ihnen Betriebsinterna zukommen lässt.

Hinzu kommt, dass sich die Mitarbeiter ernst genommen fühlen, insbesondere wenn sie ihre eigenen Themenvorschläge einbringen können, und neben informativen Meldungen auch skeptische und kritische Stimmen zugelassen werden. Im Zusammenhang mit einer gelungenen und erfolgreichen Mitarbeiterzeitung gilt es, einige Punkte zu beachten.

Die Mitarbeiterzeitung ist für die Mitarbeiter gedacht.

Das bedeutet, inhaltlich sollte sich die Mitarbeiterzeitung mit solchen Themen beschäftigen, die für die Mitarbeiter von Bedeutung sind.

Es geht also nicht nur darum, die Mitarbeiter über Unternehmensentscheidungen und geschäftliche Dinge zu informieren, sondern sie als Teil des Unternehmens einzubeziehen. Ein reines Informationsorgan, das die Mitarbeiter nüchtern informiert, das die Geschäftsleitung über alles andere stellt, nur über positive Entwicklungen berichtet, kritische Aussagen nicht zulässt oder die bereitgestellten Informationen zensiert, wird nicht den gewünschten Erfolg bringen.

Die Mitarbeiterzeitung sollte keine Kundenzeitung sein.

Grundsätzlich muss die Leserschaft einer Mitarbeiterzeitung nicht nur aus der aktuellen Belegschaft bestehen. Genauso kann die Mitarbeiterzeitung auch an ehemalige Mitarbeiter im Ruhestand, an Geschäftspartner, an wichtige Kunden und an Teilhaber und Aktionäre verschickt werden.

Aber die Mitarbeiterzeitung muss eine echte Mitarbeiterzeitung bleiben, die in erster Linie der internen Kommunikation dient und sich mit dem beschäftigt, was gerade im Unternehmen passiert und für das Unternehmen von Bedeutung ist.

Die Mitarbeiterzeitung sollte inhaltlich interessant sein.

Grundvoraussetzung ist zunächst, dass diejenigen, die die Artikel verfassen, in den Informationsfluss eingebunden sind und auf alle relevanten Informationen zurückgreifen können. Zudem müssen die Autoren frei schreiben dürfen. Das bedeutet, es sollte auch erlaubt sein, unangenehme Themen anzusprechen oder sich kritisch zu äußern.

Zudem sollten alle Mitarbeiter die Möglichkeit haben, sich an der Zeitung zu beteiligen. Können Mitarbeiter eigene Beiträge, Fotos, Artikel oder Kommentare einreichen, wird die Mitarbeiterzeitung zu einem echten Kommunikationsmittel und das Zusammengehörigkeitsgefühl nebenbei automatisch gefördert. Bei einer Mitarbeiterzeitung kommt es allerdings weniger auf journalistisches Können an.

Das bedeutet, die Beiträge müssen nicht journalistisch perfekt sein, sondern es kommt vielmehr auf einen klaren, flotten Schreibstil an, der zu dem Unternehmen passt und von den Lesern verstanden wird. Zudem sollten die Beiträge nicht zu lang sein, denn mehrseitige Texte werden nur selten gelesen.

Die Mitarbeiterzeitung sollte mehrere Rubriken haben.

Grundsätzlich sinnvoll ist, die Mitarbeiterzeitung in mehrere Rubriken zu gliedern und dieses System beizubehalten.

- **Meldungen zum Unternehmen;** hierzu gehören Berichte über die aktuelle Lage, geplante Aktivitäten oder PR-Aktionen, Vorstellungen von Abteilungen, Produkten und Verfahren oder wichtige Entscheidungen der Unternehmensführung.
- **Meldungen zu Betriebsinterna;** hier können beispielsweise neue oder langjährige Mitarbeiter vorgestellt, interne Zusammenhänge erläutert oder es kann über Betriebsversammlungen berichtet werden.
- **Meldungen zum Unternehmensumfeld;** in diesem Themenbereich kann es um Wettbewerber, Messen und Veranstaltungen, gesellschaftliche Ereignisse, Branchennews oder politische und rechtliche Aspekte gehen.
- **Interne Meldungen;** hierzu gehören beispielsweise Stellenangebote, Kleinanzeigen, Mitteilungen der Mitarbeiter oder auch Geburtstage, Jubiläen und andere persönliche Ereignisse.
- **Unterhaltung.** Um die Mitarbeiterzeitung aufzulockern, sollte auch die Unterhaltung nicht zu kurz kommen. Dafür bieten sich beispielsweise Rätsel, Witze oder Veranstaltungstipps an.

Die Mitarbeiterzeitung sollte auch optisch überzeugen.

Prinzipiell sollte eine Mitarbeiterzeitung ähnlich aufgemacht sein wie eine ganz normale Zeitung. Das bedeutet, auch die Mitarbeiterzeitung braucht einen interessanten, griffigen Titel und ein ansprechendes Layout.

Zudem gilt auch für die Mitarbeiterzeitung, dass Bilder, Grafiken und Fotos eher trockene Sachverhalte aufwerten können. Als Grundregel gilt aber, dass im Zweifel eine schlichte Aufmachung, die aktuelle Inhalte in regelmäßigen Abständen enthält, besser ist als ein teures Hochglanzprodukt, das nur sehr selten erscheint.

Die Mitarbeiterzeitung sollte regelmäßig erscheinen.

Am besten ist ein monatliches Erscheinen. Da dies jedoch viel Zeit und ein hohes Engagement erfordert, werden in vielen Unternehmen Mitarbeiterzeitungen quartalsweise ausgegeben.

Weniger als vier Ausgaben pro Jahr sollten es nicht sein, denn auch eine Mitarbeiterzeitung lebt von Aktualität. Berichte, Geschichten und Meldungen von Ereignissen, die bereits Monate zurückliegen, sind oft nicht mehr interessant. Bei besonderen Ereignissen und Anlässen kann es außerdem sinnvoll sein, eine Sonderausgabe zu veröffentlichen.

Die Mitarbeiterzeitung sollte an die Mitarbeiter verschickt werden.

Statt die Mitarbeiterzeitung auszulegen, sodass sich jeder Mitarbeiter bei Interesse eine Zeitung mitnehmen kann, ist es oft sinnvoller, die Zeitung an die Privatadresse des Mitarbeiters zu schicken. Dies ist die persönlichere Variante und die Mitarbeiterzeitung erreicht den Mitarbeiter an dem Ort, an dem er auch Zeit und Gelegenheit hat, die Zeitung zu lesen.

Wie jede Publikation muss sich auch die Mitarbeiterzeitung von den Interessen der Adressaten leiten lassen: Was wollen - was sollen die Mitarbeiter über das Unternehmen, seine Schwierigkeiten und seine Erfolge wissen?

- Märkte und Meinungen
- Neue Produkte
- Neue Strategien
- Neue Gesichter
- Große Aufträge
- Große Erfolge
- Freizeitaktivitäten
- Schulungen und Weiterbildung
- Soziale Leistungen und Einrichtungen
- Der Blick in die Abteilungen
- Besondere Mitarbeiter

Schreiben Sie einen Beitrag für die Mitarbeiterzeitung zu einem Thema Ihrer Wahl.

Mögliche Themen könnten sein:

- „Was würde ich machen, wenn ich Chef wäre“
- Filiale/Abteilung vorstellen
- Leistungen
- Aktionen, die stattfinden, wie z. B. Feste, Turniere etc.
- Azubiprojekte
- Azubi-Fahrt, Fußball etc.

Berichtsheft

Name, Vorname:

Trainingsgruppe:

Name und Vorname _____

Aufgabe Nr. 1	Lesen:		Schreiben:	
Thema und Inhalt der Instruktion				

Unterschrift

<p>Für die Richtigkeit aller Angaben:</p> <p style="text-align: center;">_____ Auszubildender Unterschrift und Datum</p>
--

Rechercheaufgaben

1. Arbeitsunfähigkeit

Der Arbeitnehmer hat nach deutschem Recht die Pflicht, seine Erkrankung unverzüglich mitzuteilen und ihre voraussichtliche Dauer anzugeben.

Wenn diese Pflicht erfüllt ist, so sichert das die Entgeltfortzahlung im Krankheitsfall.

Je nach Arbeitsvertrag, Betriebsvereinbarung oder Tarifvertrag können hierbei zeitlich abweichende Regelungen gelten.

Selbst bei einer Erkrankung im Ausland, z. B. im Urlaub, muss grundsätzlich eine AU-Bescheinigung dem Arbeitgeber auf seine Kosten schriftlich zugesandt werden. Vorher sind dem Arbeitgeber die Arbeitsunfähigkeit und die voraussichtliche Dauer umgehend per Telefon, Fax oder E-Mail mitzuteilen.

Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung

Die Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung (oder kurz: AU oder Krankschreibung) ist eine Bestätigung eines (Zahn-)Arztes über eine von ihm festgestellte Erkrankung des von ihm namentlich genannten Patienten, die den Kranken daran hindert, seine Arbeitsleistung zu erbringen.

Diese so genannte AU muss am ersten Tag der Erkrankung dem Arbeitgeber vorliegen, spätestens aber am vierten Tag, sonst besteht ein Grund zur außerordentlichen Kündigung.

2. Ausbildungsförderung

Die Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) ist eine Fördermaßnahme der Bundesagentur für Arbeit. Ein Auszubildender hat unter folgenden Bedingungen Anspruch darauf:

1. Er geht einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildung nach oder nimmt an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil einschließlich der Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses oder eines gleichwertigen Schulabschlusses.
2. Der Antragsteller wohnt während der Ausbildung nicht bei seinen Eltern und kann auch nicht dort wohnen, weil der Hin- und Rückweg von der Wohnung der Eltern zur Arbeitsstätte mehr als 2 Stunden dauern würde (mit öffentlichen Verkehrsmitteln).
3. Der Antragsteller ist über 18 Jahre alt oder verheiratet (oder war verheiratet) oder hat mindestens ein Kind und zieht in eine eigene Wohnung.

Außerdem müssen zusätzlich folgende Bedingungen beachtet werden:

1. Die Eltern des Auszubildenden dürfen nicht so viel Geld verdienen, dass sie ihn allein unterstützen könnten.
2. Wenn eine Ehe oder ein eheähnliches Verhältnis besteht, so wird das Einkommen des Partners unter Abzug von Freibeträgen mitberücksichtigt.

Nach der Bewilligung wird für einen Zeitraum von 18 Monaten gezahlt. Danach muss der Antrag bei der Agentur für Arbeit neu gestellt werden. Wenn der Auszubildende auswärtig untergebracht wird, so hat er Anspruch auf eine Familienheimfahrt im Monat.

3. Ausbildungsverkürzung

Die Dauer einer Berufsausbildung wird in den Ausbildungsverordnungen festgelegt. Sie beträgt je nach Berufsbild zwischen 24 und 42 Monaten.

Diese Ausbildungszeit kann bei einigen Berufen verkürzt werden, wenn ein Auszubildender vor Beginn der Ausbildung ein Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder eine Berufsfachschule besucht hat. Bei einer Verkürzung um zwölf Monate tritt ein Auszubildender dann direkt in das zweite Ausbildungsjahr ein.

Die Ausbildung kann verkürzt werden, wenn zu erwarten ist, dass wegen der Vorbildung und den Vorkenntnissen des Azubis das Ausbildungsziel in der verkürzten Ausbildungszeit erreicht werden kann.

Ein Antrag kann zu Beginn oder auch erst im Verlauf der Ausbildung gestellt werden.

Verkürzungsgründe können sein:

- a. Schulische Vorbildung, ohne dass die Voraussetzungen der Anrechnungsverordnungen vorliegen.
- b. Bereits absolvierte Praktika im Ausbildungsfeld.
- c. Qualifizierte Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme, die gleichzeitig auf eine Berufsausbildung vorbereitet.

4. Verlängerung der Ausbildung

In Ausnahmefällen kann die Ausbildungszeit auf schriftlichen Antrag des Auszubildenden verlängert werden. Der Auszubildende muss glaubhaft machen, dass es erforderlich ist, um das Ausbildungsziel zu erreichen.

Vor der Entscheidung wird der Auszubildende angehört; die Berufsschule kann angehört werden. Bei minderjährigen Auszubildenden müssen die gesetzlichen Vertreter zustimmen.

Mögliche Gründe für eine Verlängerung der Ausbildungszeit sind:

- schwere Mängel in der Ausbildung
- Nichterreichen der schulischen Leistungsziele
- längere Ausfallzeiten (z. B. wegen Krankheit)
- körperliche, geistige, seelische Behinderung des Auszubildenden, wegen der das Ausbildungsziel nicht in der vereinbarten Ausbildungszeit erreicht werden kann
- Betreuung des eigenen Kindes oder pflegebedürftiger Angehöriger
- verkürzte tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit.

5. Außerordentliche Kündigung

Durch eine außerordentliche Kündigung kann das Arbeitsverhältnis direkt (fristlos) oder mit Einhaltung einer 2-Wochen-Frist beendet werden.

Gründe für eine außerordentliche Kündigung sind z. B.

- Einstellungsbetrug
- dauernde oder anhaltende Arbeitsunfähigkeit
- beharrliche Arbeitsverweigerung
- beharrlicher Arbeitsvertragsbruch
- grobe Verletzung der Treuepflicht
- Verstöße gegen Wettbewerbsverbote usw.

Die außerordentliche Kündigung muss schriftlich erklärt werden.

Der Arbeitgeber kann eine außerordentliche Kündigung aussprechen, wenn der Auszubildende seine Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung (AU), seinen ‚Krankenschein‘, wiederholt zu spät einreicht. Des Weiteren kann er den Auszubildenden fristlos kündigen, wenn dieser eine Krankheit vortäuscht.

6. Gründe, die eine außerordentliche Kündigung nicht rechtfertigen

Ein Auszubildender sollte wissen, dass folgende Gründe nicht zu einer fristlosen Kündigung führen dürfen:

- Arbeitsmangel, jedenfalls im 3. Ausbildungsjahr
- außerbetriebliches Fehlverhalten, sofern es sich nicht auf den Betrieb auswirkt
- wachstums- oder entwicklungsbedingte Gesundheitsstörungen des Azubis, die jedoch die Berufsausbildung nicht wesentlich beeinträchtigen
- mangelhafte Leistungen bzw. Noten in der Berufsschule
- der Wunsch des Arbeitgebers nach einer dauerhaften Reduzierung des Personalbestands
- einmaliges „Schwänzen“ der Berufsschule
- leichte Straftaten ohne Bezug zum Ausbildungsverhältnis
- unverschämtes, freches Verhalten ohne beleidigenden Charakter.

7. Social Media am Arbeitsplatz

Viele Unternehmen nutzen inzwischen Social Media Netzwerke wie Facebook oder Xing. Das Internet im Unternehmen ist ein Betriebsmittel, deshalb kann der Arbeitgeber entscheiden, ob er die private Nutzung gestattet. Bei der privaten Nutzung von sozialen Medien kann der Arbeitgeber keine Vorgaben machen. Werden Internet und sozialen Medien im Betrieb unerlaubt oder übermäßig von Auszubildenden und Mitarbeitern genutzt, ist dies ein Pflichtverstoß und rechtfertigt zumindest eine Abmahnung.

Für die geschäftliche Nutzung der sozialen Medien kann der Arbeitgeber verbindliche Vorgaben machen.

Werden soziale Medien am Arbeitsplatz genutzt, egal ob privat oder geschäftlich, gilt generell:

- Das Internet ist kein rechtsfreier Raum. Hier müssen gesetzliche Vorschriften beachtet und eingehalten werden (z. B. das Wettbewerbs-, Urheber- und Markenrecht oder das Datenschutzrecht).
- Vertrauliche Informationen des Betriebs dürfen nicht nach außen getragen werden.
- Private Meinungen sind deutlich als solche zu kennzeichnen.
- Jeder Mitarbeiter ist für seine Einträge selbst verantwortlich.

8. Berufsausbildung im Ausland

- Auszubildende können Teile ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren, wenn dies dem Ausbildungsziel dient.
- Die empfohlene Höchstgrenze für die Länge des Auslandsaufenthaltes ist ein Viertel der festgelegten Ausbildungszeit.

- Der Auslandsaufenthalt wird als Bestandteil der Ausbildung anerkannt und unterbricht das Ausbildungsverhältnis nicht. Daher muss auch die Ausbildungsvergütung weiter gezahlt werden. Darüber hinaus laufen die Sozialversicherungen weiter.
- Der Arbeitgeber muss zustimmen. Gegebenenfalls sind auch die Beteiligungsrechte der Jugend- und Auszubildendenvertretung und des Betriebsrates zu beachten.

9. Duale Ausbildung

Duale Ausbildung bezeichnet das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland. Hierunter versteht man die parallele Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. Der praktische Teil der Ausbildung wird den Auszubildenden in den Betrieben vermittelt, den theoretischen Teil übernimmt die Berufsschule. Voraussetzung für eine Berufslehre im dualen System ist in Deutschland ein Berufsausbildungsvertrag.

Betriebliche Ausbildung

Grundlage für die betriebliche Ausbildung ist die jeweilige Ausbildungsordnung des Berufes. Die Ausbildung in den Betrieben findet an drei bis vier Tagen pro Woche statt, an ein bis zwei Tagen werden Berufsschultage angeboten. Alternativ wird auch ein sogenannter Blockunterricht durchgeführt. Das bedeutet, dass der Auszubildende für bis zu 8 Wochen am Stück nur in der Schule ist.

Die betriebliche Ausbildung wird oft durch eine überbetriebliche Ausbildung ergänzt. Diese überbetrieblichen Lehrgänge sollen die Ausbildungsdefizite ausgleichen, die durch die Spezialisierung vieler Betriebe entstanden sind. Die Dauer solcher Lehrgänge kann drei bis vier Wochen pro Jahr betragen.

10. Azubi-Knigge

Wenn Sie als Azubi eine Berufsausbildung beginnen, müssen Sie einiges beachten. Dieser kleine ‚Azubi-Knigge‘ bietet eine kleine Orientierungshilfe. Bei Umgangsformen können Auszubildende ruhig fragen und vor allem am Anfang beobachten, wie die Kollegen sich verhalten.

Grüßen

Grüßen sollte man jeden, dem man begegnet, sei es auf dem Flur oder in der Kantine. Auch auf der Toilette sollte man grüßen, aber auf gar keinen Fall die Hand geben. Wenn man als Azubi zu einer Gruppe stößt, gilt es, ein Gespür für die Situation zu entwickeln und danach zu handeln. Wenn man in der Runde unbekannt ist, sollte man sich mit Namen vorstellen.

Handy-Nutzung

Prinzipiell gilt: keine privaten Gespräche während der Arbeitszeit! Sollten Auszubildende einen wichtigen Anruf erwarten, sollten sie es vorher ankündigen.

Anrede

Kollegen werden immer so lange gesiezt, bis sie von sich aus das Du anbieten.

Pünktlichkeit

Unpünktlichkeit ist für Azubis absolut tabu, wenn sie nicht gleich am Anfang ihr Ansehen beim Chef ruinieren wollen.

Kleiderordnung

An manchen Arbeitsplätzen herrscht eine vorgeschriebene Kleiderordnung

z. B. in Werkstätten wegen der Arbeitssicherheit. Aber auch bei Banken oder Versicherungen sind für Männer meistens Anzüge und für Frauen ein so genannter Business-Dress vorgeschrieben.

11. Rechte von Auszubildenden

Die Rechte von Auszubildenden sind im Berufsbildungsgesetz geregelt (§§ 13-16 BBiG).

- Sie erhalten eine angemessene Vergütung, die mit fortschreitender Berufsausbildung, mindestens jährlich, ansteigt. Ein Anspruch auf Vergütung besteht während der Teilnahme am Berufsschulunterricht, an Prüfungen und an Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte.
- Sie haben Anspruch darauf, dass ihnen die Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich sind.
- Auszubildenden dürfen nur Verrichtungen übertragen werden, die dem Ausbildungszweck dienen.
- Sie erhalten kostenlos die Ausbildungsmittel, insbesondere Werkzeuge und Werkstoffe, die für die Berufsausbildung und zum Ablegen der Prüfungen erforderlich sind.
- Für den Besuch der Berufsschule, für die Teilnahme an Prüfungen und für Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte werden Auszubildende freigestellt.
- Am Ende der Ausbildung haben sie Anspruch auf ein Zeugnis, das Auskunft über Art, Dauer und Ziel der Berufsausbildung und über die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse geben muss.

12. Pflichten von Auszubildenden

Die Pflichten von Auszubildenden sind im Berufsbildungsgesetz geregelt (§§ 13-16 BBiG).

- Auszubildende müssen sich bemühen, die Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die zur Erreichung des Ausbildungsziels erforderlich sind.
- Die ihnen übertragenen Aufgaben haben sie im Rahmen der Ausbildung sorgfältig auszuführen.
- Sie müssen an Ausbildungsmaßnahmen, für die sie freigestellt werden (z.B. Berufsschulunterricht), teilnehmen.
- Den Weisungen des Ausbilders haben sie Folge zu leisten.
- Auszubildende müssen über Betriebs- und Geschäftsgeheimnisse Stillschweigen bewahren.
- Werkzeuge, Maschinen und sonstige Einrichtungen müssen pfleglich behandelt werden.
- Die für die Ausbildungsstätte geltende Ordnung ist zu beachten.

Sie müssen ein Fernbleiben von der Ausbildung unverzüglich melden und bei Krankheit ein ärztliches Attest vorlegen.

13. Urlaubsanspruch für Auszubildende

Jeder Auszubildende hat Anspruch auf bezahlten Erholungsurlaub. Das Urlaubsjahr ist immer das Kalenderjahr.

Grundlage für die Gewährung von Urlaub kann das Jugendarbeitsschutzgesetz, das Bundesurlaubsgesetz oder ein branchenbezogener Tarifvertrag sein.

Das Jugendarbeitsschutzgesetz gilt für Auszubildende, die zu Beginn des Kalenderjahres das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Der Jahresurlaub für Jugendliche staffelt sich nach dem Lebensalter zu Beginn des Kalenderjahres:

- Azubis, die unter 16 Jahren sind, erhalten 30 Werktage
- Azubis, die unter 17 Jahren sind, erhalten 27 Werktage
- Azubis, die unter 18 Jahren sind, erhalten 25 Werktage.

Das Bundesurlaubsgesetz gilt für Auszubildende, die zu Beginn des Kalenderjahres das 18. Lebensjahr bereits vollendet haben. Der Jahresurlaub beträgt mindestens 24 Werktage (oder 20 Arbeitstage).

Ist der Urlaub im Ausbildungsbetrieb tariflich geregelt, gilt diese Regelung. Sieht die Regelung bei jugendlichen Auszubildenden aber einen geringeren Urlaubsanspruch vor als das Jugendarbeitsschutzgesetz, so gilt die Regelung nach dem Jugendarbeitsschutzgesetz. Der Urlaub soll in der Zeit der Berufsschulferien gegeben werden.

14. Zeitpunkt des Urlaubs

Ein Azubi hat einen Anspruch darauf, seinen Jahresurlaub im laufenden Kalenderjahr zu nehmen. Die Übertragung desurlaubes in das nächste Jahr ist nur aus wichtigen Gründen möglich. Nimmt ein Azubi seinen alten Urlaub mit in das neue Jahr, muss er den Urlaub bis zum 31.03 des Folgejahres nehmen (§7 III BUrlG).

Leider gibt es aber häufig Probleme mit dem Zeitpunkt des Urlaubs. Das Bundesurlaubsgesetz sagt dazu, dass der Azubi sich mit seinem Ausbilder auf den Urlaubszeitpunkt einigen muss.

In der Praxis heißt das: Der Azubi stellt seinen Urlaubsantrag; der Ausbilder darf den Urlaub nur dann verweigern, wenn wichtige betriebliche oder soziale Gründe dagegen sprechen (§7 Bundesurlaubsgesetz). Ein häufiger und legitimer Grund sind dabei Betriebsferien. Wenn es also im Ausbildungsbetrieb festgelegte Betriebsferien gibt, muss sich auch der Azubi daran halten.

15. Arbeitsplatz und Drogen

Am Arbeitsplatz gilt ein generelles Drogenverbot. Doch riskanter Konsum von Alkohol, illegalen Drogen oder Medikamenten im Privatleben berührt auch die Tätigkeit am Arbeitsplatz. Suchtprobleme am Arbeitsplatz sind nicht ausschließlich Privatsache des Auszubildenden.

Es gibt auch andere, nicht an Drogen gebundene Süchte, die zu Schwierigkeiten am Arbeitsplatz führen können, wie z. B.

- Zigarettensucht: Jede Zigarette kostet 5-7 Minuten Arbeitszeit.
- Spielsucht: Spielsucht an Geldspielautomaten, in der Spielbank, aber auch Online-Spielsucht am Arbeitsplatz
- Essstörungen: Magersucht (Anorexie), Ess-Brechsucht (Bulimie)
- Abhängigkeiten von audiovisuellen Medien: Internetsurfen, zwanghaftes, übermäßiges Fernsehen, Computerspielen
- Sucht nach Extremsituationen, z. B. gefährliches Bergsteigen, riskantes Motorradfahren, verschiedene Trendsportarten.

Autoren

Prof. Dr. Lutz **Götze** (Prof. i. R.), geboren am 27.9.1943 in Schleffin/Pommern. Studium der Germanistik, Anglistik und Niederlandistik an der Karl Marx-Universität Leipzig, danach Lektor für deutsche Sprache in Conakry (Republik Guinea). Von 1968 bis 1981 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Goethe-Instituts e.V. München. Von 1981 bis 1992 Professor für "Deutsch als Fremdsprache" am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. 1992 Ruf auf den Lehrstuhl "Deutsch als Fremdsprache" der Universität des Saarlandes. 2009 Pensionierung. Lehr- und Forschungstätigkeiten in ca. 60 Ländern. Leitung des Mercator-Projekts "Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund" (2005-2009)

Dr. Thomas **Grimm**, geb. 1968, von 2006 bis 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität des Saarlandes, seitdem Akademischer Rat im Fach „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (von 2012-2014 Vertretung der Professur). Forschungsschwerpunkte: Differenzierung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, Übergang Schule – Ausbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Prof. Dr. Norbert **Gutenberg**, geb. 1951, Leiter des Fachgebiets Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität des Saarlandes, zahlreiche Publikationen zu Grundlagen der Sprechwissenschaft, Medienrhetorik, Lehrerbildung usw., beteiligt an mehreren interdisziplinären Projekten (Partnerdisziplinen: Erziehungswissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Jurisprudenz, Altphilologie), Mitherausgeber der Reihe 'Saarbrücker Schriften zur Rhetorik', Vorsitzender der Wissenschaftskommission der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Vorsitzender des Sprachenrats Saar.

Prof. Dr. Ulrike-Marie **Krause**, geb. 1971, Professorin für Bildungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Psychologiestudium in Hamburg, Promotion an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Habilitation an der Universität des Saarlandes; Forschungsschwerpunkte: empirische Bildungs- und Lehr-/Lernforschung.

Dr. Karin **Kröniger**, M. A., seit 2001 freiberufliche Kommunikationsberaterin, Trainerin und Coach. 1995 M.A. Linguistik, 2001 Geprüfte Sprechwissenschaftlerin/Sprecherzieherin (DGSS), 2008 Promotion in Linguistik/Sprechwissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: rhetorische und pädagogische Kommunikation, Wissensmanagement und Unternehmenskommunikation.

Dr. Patricia **Mueller-Liu**: Studium der Sinologie und Japanologie in Paris, London, Taipei und Kyoto. 1990 – 1993 Dozentin für Englisch und Deutsch als Fremdsprache, u.a. an der Tamkang Universität, Taipei. Studium der Phonetik und Allgemeinen Linguistik an der Universität des Saarlandes. 2004 Promotion. 2007 Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, 2014 Erstes Staatsexamen Deutsch/Englisch an der Universität des Saarlandes. Lehrbeauftragte am Lehrstuhl Deutsch- als Fremd- und Zweitsprache der Universität des Saarlandes.

Juniorprof. Dr. Babette **Park** ist studierte Diplom-Psychologin und hat im Jahr 2010 im Fach Pädagogische Psychologie promoviert. Sie ist seit 2012 Juniorprofessorin an der Universität des Saarlandes im Fachbereich Bildungswissenschaften. Mitarbeit an durch die DFG und das BMBF geförderten Forschungsprojekten u.a. zu kognitiven und affektiven Prozessen beim Lernen.

Dr. Thomas **Pietzsch**, geb. 1958, u. a. wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität des Saarlandes, Publikationen zur Sprechwissenschaft, Pädagogik, Lernmethodik usw., Dozent an der Akademie der Saarländischen Wirtschaft und Förderlehrer für das Fach Deutsch an Grundschulen.

Julia **Sand**, geb. Linsenmeier, geboren am 19.10.1984, 2004 Abitur am Deutsch-Französischen Gymnasium in Saarbrücken. Sie studierte Deutsch und Philosophie auf Lehramt für Gymnasium an der Universität des Saarlandes und schloss ihr Studium 2012 mit dem ersten Staatsexamen ab. Bis 2015 war sie im Landkreis Böblingen als Lehrerin und Projektkoordinatorin in der Jugendhilfe und kommunalen Jugendarbeit tätig; seit 2015 ist sie Bildungsbegleiterin am Bildungszentrum des TÜV.

Prof. Dr. Robin **Stark**, geb. 1965, geschäftsführender Professor der Fachrichtung Bildungswissenschaften an der Universität des Saarlandes, Leiter der Arbeitseinheit „Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung“, aktuelle Drittmittelprojekte (finanziert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft) zu Fragen der systematischen Analyse und Förderung komplexer Kompetenzen (u.a. wissenschaftliches Denken und Argumentieren in den Bildungswissenschaften, Diagnostizieren von Krankheitsbildern in der Medizin) auf der Grundlage von Varianten fehlerbasierten Lernens, zudem Studien zu Effekten problem- und lösungsbeispielbasierten Lernens.

Kai **Wagner**, M.A. geb. 1980, Studium der Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität des Saarlandes, Magister in Erziehungswissenschaft 2009, Promovend am Lehrstuhl für Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung (Prof. Dr. Stark), Universität des Saarlandes.

Dr. Katharina **Weber**, Studium der Germanistik und Sprechwissenschaft in Berlin und Landau. 2008 Magistra Artium. Von 2010 bis 2014 Akademische Mitarbeiterin am Institut für Germanistik in Landau (Literaturwissenschaft), von 2009 bis 2014 Lehrbeauftragte am Fachgebiet Sprechwissenschaft und Sprecherziehung der Universität des Saarlandes und 2009 Mitarbeiterin im Projekt LRS. 2014 Promotion an der Universität Koblenz-Landau.