

Szenario-Methode zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz

Exemplarische Studie zur Entwicklung
der sprachlich-kommunikativen Kompetenz am Arbeitsplatz

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

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

von
Anna Svet, M.A.
geboren am 19.11.1985
in Cupcini, Republik Moldau

Gutachter:

1. Prof. Dr. Hermann Funk, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Prof. Dr. Jürgen Bolten, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag der mündlichen Prüfung: 12. März 2019

Danksagung

Das Verfassen einer Dissertation ist ein langer Weg, auf dem mich viele Akteur*innen begleitet, unterstützt und stets ermuntert haben. Ich möchte diese Gelegenheit nun nutzen und mich herzlich bei allen bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hermann Funk, Lehrstuhlinhaber am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena, für die intensive und konstruktive Betreuung meiner Arbeit. Meinen herzlichen Dank spreche ich auch meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Jürgen Bolten, Lehrstuhlinhaber für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, aus.

Die Idee einer Promotion zum Thema der Szenario-Methode ist im Rahmen meiner Mitarbeit im Projekt 'Deutsch am Arbeitsplatz 2' entstanden. Daher möchte ich mich bei der Projektleiterin Dott. Matilde Grünhage-Monetti und dem ganzen Team dafür bedanken, dass sie mich ins Team aufgenommen und mir dadurch umfangreiche Einblicke im Bereich der Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Deutschunterrichts – von der Akquise bis zur Evaluation – ermöglicht haben.

Frau Dr. Christina Kuhn möchte ich für den fachlichen Austausch und die Ratschläge zum Thema ausdrücklich danken.

Darüber hinaus möchte ich mich bei Wilhelmine Berg, Programmbereichsleiterin berufsbezogenes Deutsch an der VHS Braunschweig, sowie Frau Ursula Flegel, Kursleiterin VHS Braunschweig, herzlich bedanken. Ohne ihre Unterstützung wäre die praktische Erprobung und Durchführung des exemplarischen Kurses im ausgewählten Unternehmen nicht möglich gewesen. Die Erprobung des Kurses wurde dabei erst durch die finanzielle Unterstützung des IQ-Programms ermöglicht. Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ zielt auf die nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ab. Daran arbeiten bundesweit 16 Landesnetzwerke, die von 5 Fachstellen zu migrationspezifischen Schwerpunktthemen unterstützt werden. Nicht zuletzt gilt mein Dank dem untersuchten Unternehmen¹, das sich auf das Experiment eingelassen hat, und der Durchführung des Pilotkurses zugestimmt hat.

Mein besonderer Dank geht auch an die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch und den Kolleg*innen in Hamburg, deren Ziel es ist, Wissen und Erfahrungen zur Durchführung

¹Zur Anonymisierung des Forschungsortes siehe Kapitel 5.3.2.

arbeitsplatzbezogener Deutschkurse zu bündeln und weiterzutragen (z.B. durch die Fortbildungsreihe 'Deutsch am Arbeitsplatz'), und die mir für Fragen der geübten Praxis im Bereich des berufsbezogenen Deutschunterrichts stets zur Verfügung standen.

Anne Sass und Gabriele Eilert-Ebke, die ich im Rahmen des Projektes „Deutsch am Arbeitsplatz“ kennengelernt und mit ihnen gearbeitet habe, möchte ich für die vielen Hinweise und konstruktive Gespräche zum Thema, sowie für die, durch die durchgeführten Interviews, gewonnenen fachlichen Einblicke in die Praxis, danken.

Dr. Sara Neuhauser, meiner Kollegin, möchte ich für die stetige Ermunterung und die Durchhaltewünsche vom ganzen Herzen danken.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinem Ehemann Andreas Kramer und meiner Tochter sowie der ganzen Familie bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Dissertation stets tatkräftig unterstützt und ermuntert haben.

Jena, im September 2020

Anna Svet

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung	1
2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen der heutigen Arbeitswelt	9
2.1 Trends und Veränderungen der Arbeitswelt	9
2.1.1 Globalisierung	11
2.1.2 Technologischer Wandel	13
2.1.3 Individualisierung der Arbeit	15
2.1.4 Wandel zur Wissens- und Informationsgesellschaft	16
2.1.5 Demografischer Wandel	18
2.2 Betriebliche Organisation und sprachlich-kommunikative Anforderungen im Zeitalter der Megatrends	20
2.3 Von Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Handlungskompetenz . .	24
2.3.1 Schlüsselqualifikationsdebatte	26
2.3.2 Aspekte des Kompetenzbegriffs	32
2.4 Berufliche Handlungskompetenz	38
2.5 Sprachlich-kommunikative Kompetenz	42
2.5.1 Kommunikative Kompetenz nach Hymes	44
2.5.2 Kommunikative Kompetenz nach Habermas	46
2.5.3 Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik . .	47
2.5.4 Fremdsprachliche kommunikative Kompetenz im Beruf nach Kuhn	52
2.6 Folgen des Strukturwandels der Arbeitswelt - Konsequenzen für die Arbeitnehmer*innen und Weiterbildung	54
3 Berufsbezogener Deutschunterricht und sprachlich-kommunikative Kompetenz	59
3.1 Zu Begriffsdefinitionen und Entwicklungstendenzen	59
3.1.1 English for Specific Purposes	60

3.1.2	Aspekte des berufsbezogenen Deutschunterrichts	62
3.1.3	Formen und Zielgruppen des berufsbezogenen Sprachunterrichts	66
3.1.4	Sprachlich-kommunikative Kompetenz am Arbeitsplatz als Lernziel des berufsbezogenen Sprachunterrichts	72
3.2	Didaktisch-methodische Prinzipien eines modernen Sprachunterrichts	74
3.2.1	Handlungsorientiertes Lernen im berufsbezogenen Sprachunterricht	80
3.2.2	Aufgabenorientiertes Lernen	83
3.3	Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings .	85
3.3.1	Sprachbedarfsermittlung als Grundlage des berufsbezogenen Sprachunterrichts	87
3.3.1.1	Kompetenzprofile zur Orientierung während einer Sprachbedarfsermittlung	95
3.3.1.2	Durchführung der Sprachbedarfsermittlung - Sammeln der Daten	96
3.3.2	Formulierung der Trainingsziele	97
3.3.3	Durchführung des berufsbegleitenden Sprachtrainings	100
3.3.3.1	Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit der authentischen Textsorten	101
3.3.3.2	Sensibilisierung der Lernenden für prosodische Merkmale	104
3.3.3.3	Chunks	106
3.3.3.4	Grammatikarbeit	108
3.3.3.5	Fachwortschatz	110
3.3.3.6	Lernerstrategien	111
3.3.3.7	Auswahl und Entwicklung der Lernmaterialien	113
3.3.4	Evaluation - Überprüfung der erreichten Lernziele	115
4	Theoretische Grundlagen und Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining	119
4.1	Grundlagen des Szenariobegriffes	119
4.1.1	Szenario-Technik als Instrument der strategischen Planung . .	121
4.1.2	Entwicklung des Szenario-Ansatzes im schulischen Fremdsprachenunterricht	124
4.1.3	Szenario-Methode im berufsbezogenen Sprachunterricht	127

4.2	Didaktisch-methodische Einordnung der Szenario-Methode im handlungsorientierten berufsbezogenen Sprachunterricht	130
4.2.1	Ebene der theoretischen Grundlagen	130
4.2.2	Ebene der didaktisch-methodischen Prinzipien	132
4.2.3	Ebene der methodischen Konzepte	134
4.3	Abgrenzung der Szenario-Methode von benachbarten handlungsorientierten Methoden: Fallstudie - Planspiel - Rollenspiel - Simulation .	137
4.3.1	Fallstudie	141
4.3.2	Planspiel	142
4.3.3	Rollenspiel	143
4.3.4	Simulation	143
4.4	Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitende Sprachtrainings	145
5	Methodik und Durchführung der Untersuchung	157
5.1	Konzeption der Untersuchung und Forschungsinstrumente	157
5.1.1	Forschungsdesign und Gütekriterien	158
5.1.2	Methoden der praktischen Studie	163
5.1.2.1	Szenarien als Messinstrument sprachlich-kommunikativer Kompetenzen	163
5.1.2.2	Qualitative Interviews als Datenerhebungsinstrument	166
5.2	Forschungsethik in der qualitativen Forschung	170
5.3	Durchführung der Untersuchung	172
5.3.1	Zugang zum Forschungsfeld	173
5.3.2	Transkription und Anonymisierung der erhobenen Daten . . .	173
5.3.3	Erster Teil der Untersuchung	175
5.3.3.1	Sprachbedarfsermittlung	177
5.3.3.2	Lernfortschrittsmessung mit Szenario	183
5.3.3.3	Retrospektive Interviews - Kursabschluss	189
5.3.4	Zweiter Teil der Untersuchung - Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse	196
6	Aufbereitung und Auswertung der praktischen Studie	207
6.1	Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten	207
6.1.1	Firmenprofil - Zusammenfassung der objektiven Bedarfe . . .	208

Inhaltsverzeichnis

6.1.2	Teilnehmendeninterviews - Zusammenfassung der subjektiven Bedürfnisse	213
6.1.3	Analyse der Stellenprofile im untersuchten Unternehmen sowie berufsbezogene Analyse der Stellenanzeigen	218
6.1.4	Anforderungsprofil 'Testingenieur*in' - sprachlich-kommunikative Anforderungen im exemplarischen Betrieb	219
6.2	Sprachtrainingsgestaltung und Entwicklung der Szenarien	228
6.3	Ergebnisse der Lernfortschrittsmessung	246
6.3.1	Sprachlich-kommunikative Fertigkeiten der Teilnehmenden vor dem Sprachtraining	247
6.3.2	Sprachlich-kommunikative Fertigkeiten der Teilnehmenden nach dem Sprachtraining	251
6.3.3	Lernzuwachs der Teilnehmenden - ein Vergleich der Leistungen vor und nach dem Sprachtraining	256
6.4	Auswertung der retrospektiven Interviews nach Kursende	260
6.4.1	Interviews mit den Kursteilnehmenden	260
6.4.2	Interview mit der Kursleiterin	264
6.4.3	Interview mit dem Betriebsleiter	269
6.5	Auswertung der Experteninterviews - Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings	271
7	Untersuchungsergebnisse und ihre Implikationen für die Praxis	285
7.1	Forschungsthesen	285
7.2	Ein Leitfaden für die Arbeit mit der Szenario-Methode	301
8	Zusammenfassung und Ausblick	307
	Literaturverzeichnis	315
	Anhang	345
	Anhang A - Sprachbedarfsermittlung im IT-Unternehmen	348
	Anhang B - Retrospektive Interviews	426
	Anhang C - Experteninterviews	456

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BULATS	Business Language Testing System
DaF/DaZ	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
DaA	Deutsch am Arbeitsplatz
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DSB	Deutsch für spezifische Bedarfe
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ERFA	Netzwerk Erfahrungsaustauschkreis Wirtschaft
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF-BAMF	ESF-BAMF-Programm
ESP	English for Specific Purposes
GAT 2	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	klein- und mittelständische Unternehmen
L1	erste Sprache, Muttersprache
TN	Teilnehmer
TRIM	Training for the Integration of Migrants into the Labour Market
QUEM	Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management
VHS	Volkshochschule
ZDFB	Zertifikat Deutsch für den Beruf
bzgl.	bezüglich

Inhaltsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
diesbzgl.	diesbezüglich
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
i. d. R.	in der Regel
ggf.	gegebenfalls
Kap.	Kapitel
o. Ä.	oder Ähnliches
s.	siehe
sic!	sic erat scriptum, so stand es geschrieben
u. a.	unter anderem
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

Abbildungsverzeichnis

2.1	Gegenseitiger Einfluss von Megatrends	10
2.2	Handlungsfelder der Unternehmenskommunikation nach Kuhn (2007, 20)	21
2.3	Berufliche Handlungskompetenz nach KMK (2007)	40
2.4	Matrixmodell der Sprachhandlungskompetenz und ihrer Bestandteile nach Funk (2018)	41
3.1	Planungsmodell der 'gegenläufigen' Pyramiden für den berufsbezogenen Sprachunterricht nach Funk (2001, 964)	65
3.2	L2-Vermittlung als Kontinuum nach Jung (2014, 42)	71
3.3	Zyklus der berufsbegleitenden Zweitsprachenförderung nach Sass und Eilert-Ebke (2014)	86
3.4	Bedarfe auf drei Ebenen in Anlehnung an Weissenberg (2012)	89
3.5	Modell des Fremdsprachenunterrichts in der Praxis nach Dudley-Evans und St. John (1998, 121)	90
3.6	Methoden der Sprachbedarfsermittlung auf vier Ebenen nach Weissenberg (2012, 12)	92
3.7	Präferenzen in konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit dargestellt nach Günther (1997)	102
3.8	Einordnung der authentischen Texte aus dem Projektkorpus 'Deutsch am Arbeitsplatz' entlang dem Kontinuum in Anlehnung an Koch und Oesterreicher (1985)	103
4.1	Denkmodell zur Darstellung von Szenarien nach Reibnitz (1992, 27)	123
4.2	Handlungsbedingungen fremdsprachlichen Lernens in Szenarien nach Piepho (2003, 96)	127
4.3	Lernmatrix zur Verteilung der Unterrichtsaktivitäten nach Funk (2010b, 944)	135

4.4	Lernmatrix zur Verteilung der Unterrichtsaktivitäten unter Anwendung der Szenario-Methode	137
4.5	Trainingszyklus des arbeitsplatzbezogenen Sprachtrainings mit Szenarien nach Sass und Eilert-Ebke (2014, 9)	146
4.6	Rückwärtsplanung nach Funk et al. (2014, 14)	147
4.7	Kursplanung mit der Szenario-Methode nach der Rückwärtsplanung .	148
4.8	Beispiel-Szenario 'Maschinenausfall'	149
5.1	Forschungsdesign der in der vorliegenden Arbeit geplanten Fallstudie	160
5.2	Schematische Darstellung der Erstellung eines Szenarios als Lernfortschrittsmessung nach Eilert-Ebke (2016)	165
5.3	Erster Teil der Untersuchung: Kursplanung und -durchführung in einem IT-Unternehmen	176
6.1	Themenverteilung für den Kurs mit der Szenario-Methode im untersuchten Unternehmen	231
6.2	Geplanter Szenarioverlauf	237
6.3	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN1 vor dem Kursbeginn	248
6.4	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN3 vor dem Kursbeginn	249
6.5	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN4 vor dem Kursbeginn	250
6.6	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN1 nach dem Kurs	252
6.7	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN3 nach dem Kurs	253
6.8	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN4 nach dem Kurs	255
6.9	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN1 vor und nach dem Kurs - ein Vergleich	256
6.10	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN3 vor und nach dem Kurs - ein Vergleich	257
6.11	Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN4 vor und nach dem Kurs - ein Vergleich	259

Tabellenverzeichnis

2.1	Schlüsselqualifikationen mit wesentlichen Einzelqualifikationen nach dem Modellversuch PETRA der Siemens AG (vgl. Klein 1990, 20) . . .	29
2.2	Schlüsselqualifikationen nach Schelten (1991, 147)	31
2.3	Lernzieltaxonomie zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz nach Funk (2018)	42
2.4	Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) in Anlehnung an das Goethe-Institut	50
3.1	Entwicklung des berufsbezogenen Deutschunterrichts nach Funk (2010a, 1145)	63
3.2	Formen und Ziele berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts nach Funk (2003, 176)	67
3.3	Zweitsprachfördermaßnahmen in Deutschland angelehnt an Kaufmann und Grünhage-Monetti (2003, 44)	70
3.4	Didaktisch-methodische Prinzipien zum Lehren von Fremdsprachen in Anlehnung an Sabo (2017, 38-52)	78
4.1	Szenario-Methode im direkten Vergleich zu den benachbarten handlungsorientierten Methoden	140
4.2	Rollenkarte des Beispiel-Szenarios 'Maschinenausfall' für Teilnehmer*in 1	150
4.3	Rollenkarte des Beispiel-Szenarios 'Maschinenausfall' für Teilnehmer*in 2	151
4.4	Kursplanungsraster nach Sass	152
4.5	Bewertungsschema für die Sprachhandlung 'Störung melden' aus dem Beispiel-Szenario 'Maschinenausfall'	153
4.6	Punkteverteilung für Lernfortschrittsmessung mit dreischrittigem Szenario nach Sass und Eilert-Ebke (2014)	154

5.1	Auflistung der verwendeten Transkriptionszeichen	175
5.2	Interview-Leitfaden der Sprachbedarfsermittlung mit den Kursteilnehmenden	180
5.3	Interview-Leitfaden der Sprachbedarfsermittlung mit der Betriebsleitung	182
5.4	Retrospektiver Interview-Leitfaden mit den Kursteilnehmenden . . .	191
5.5	Retrospektiver Interview-Leitfaden mit der Kursleiterin	194
5.6	Retrospektiver Interview-Leitfaden mit dem Betriebsleiter	195
5.7	Leitfaden für ein Experteninterview mit Gabriele Eilert-Ebke	199
5.8	Leitfaden für ein Experteninterview mit Anne Sass	200
6.8	Kursplanungsraster für den berufsbezogenen Kurs im untersuchten IT-Unternehmen	235
6.9	'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarten für Schritt 1 'Small Talk'	239
6.10	'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarten für Schritt 2 'Telefonat'	240
6.11	'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarten für Schritt 3 'Meeting'	241
6.12	'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarte für Schritt 4 'E-Mail'	242
6.13	'Kurzfristiger Test' - Rollenkarten für Schritt 1 'Small Talk'	243
6.14	'Kurzfristiger Test' - Rollenkarten für Schritt 2 'Telefonat'	244
6.15	'Kurzfristiger Test' - Rollenkarten für Schritt 3 'Meeting'	245
6.16	'Kurzfristiger Test' - Rollenkarte für Schritt 4 'E-Mail'	246
7.1	Leitfaden: Handlungsempfehlungen zur Arbeit mit der Szenario-Methode in berufsbezogenen Sprachtrainings	304

1 Einführung

Die durch Globalisierung und Technisierung gestiegenen Anforderungen in der heutigen Arbeitswelt haben unmittelbar zur Folge, dass einerseits die Arbeitsumfänge und das dafür benötigte Fachwissen für jeden Einzelnen größer und anspruchsvoller werden und andererseits die Arbeitnehmer*innen zunehmend auch bereit sein müssen, sich diesen Veränderungen anzupassen (vgl. Kaufmann 1996, 9f). Die Arbeitnehmer*innen werden mit neuen Arbeitsformen und Produktionsstrukturen konfrontiert. Der gesellschaftliche Strukturwandel bewegt sich immer mehr von der Industrie- hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft. Im Rahmen dieses Transformationsprozesses werden Betriebs- und Arbeitsorganisation dezentralisiert und Hierarchien flacher, sodass die Bedeutung von Klein- und Mittelständischen Unternehmen zunehmend steigt (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2004). Diese veränderte Arbeitsorganisation determiniert dabei die innerbetriebliche Arbeitskommunikation und somit auch die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an alle Beschäftigten (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009, 9). Darüber hinaus werden andere Kompetenzen verlangt, wie etwa berufliche Flexibilität und Mobilität, Handlungs- und interkulturelle Kompetenz sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (vgl. Kuhn 2007, 9f). Der voranschreitende demografische Wandel in den entwickelten westeuropäischen Industrieländern verursacht dabei Zuwanderung ausländischer junger Arbeitskräfte in eben diese Länder (vgl. Gerster et al. 2008, Rump und Eilers 2011a), u. a. auch nach Deutschland. Dies erfordert stärkere Qualifizierung und (Weiter-)Bildung der zugewanderten Arbeitskräfte. Denn neben den beruflichen Fähigkeiten ist berufliche kommunikative Kompetenz gefragt. Für die nicht-muttersprachlichen Erwerbstätigen stellt dies eine zusätzliche Herausforderung dar, die sie meistern müssen. Fremdsprachliche und kommunikative Kompetenz erfährt in diesem Prozess einen größeren Stellenwert als je zuvor, um Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu erhalten, einen Arbeitsplatz zu sichern und sich im Beruf weiterentwickeln zu können (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 178). Trotz der geschilderten Entwicklungen und veränderten Anforderungen an die Arbeitnehmer*innen, sind in

1 Einführung

der unternehmerischen Praxis noch deutliche Diskrepanzen in diesem Kontext festzustellen. Einerseits lagern die Unternehmen, die ihrer Pflicht nachgehen und für Weiterbildungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer*innen sorgen möchten, häufig die Sprachfördermaßnahmen an externe Bildungsträger aus und gewähren hierbei oft keine Einblicke in die Abläufe der Unternehmen, sodass die Sprachfördermaßnahmen vollkommen an den Bedürfnissen der Erwerbstätigen vorbei laufen (vgl. Cai 2017). Andererseits besteht die Überzeugung, dass die erfolgreiche Kommunikation am Arbeitsplatz v.a. von vorhandenem Fachwortschatz und perfekten Grammatikkenntnissen abhängt. So werden “Sprachlehren und -lernen [immer noch] weitgehend auf die Vermittlung und Aneignung der Regeln eines formalen Systems reduziert” (Berg und Grünhage-Monetti 2009, 9). Die sprachlich-kommunikative Kompetenz als Ziel einer Sprachfördermaßnahme wird hierbei vernachlässigt (vgl. Grünhage-Monetti 2010b, 9f). Darüber hinaus ist “die Ausbildung von Lehrkräften für dieses Arbeitsfeld in der Regel unzureichend”, da anstatt einer ‘Angebotsportionierung’ eine Nachfrage-orientierte Didaktik erforderlich ist (vgl. Funk 2011, 137).

Angesichts der eingangs beschriebenen sich nachhaltig vollziehenden Veränderungen sowie der spezifischen Anforderungen an die fremdsprachliche und kommunikative Kompetenz (vgl. Kuhn 2007, 50), muss die (Weiter)Qualifizierung der Erwerbstätigen derart gestaltet werden, dass die Arbeitnehmer*innen in der Lage sind, am Arbeitsplatz kommunikativ zu handeln. Diesen Anforderungen scheint ein berufsbezogener Sprachunterricht dann gerecht zu werden, wenn seine inhaltlichen Ausgangs- und Zielpunkt die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz abbilden (vgl. Weissenberg 2010, 16). Dabei gehen die Anforderungen über die Ebene der reinen Vermittlung von Sprachnormen hinaus. Nur durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren lässt sich - unter Berücksichtigung betrieblicher Kommunikationskultur und -gewohnheiten sowie soziokultureller Umgebung im Rahmen einer sprachlichen (Weiter)Qualifizierung - die notwendige sprachliche und kommunikative Kompetenz erwerben, die für das berufliche kommunikative Handeln von Bedeutung ist. In diesem Kontext wird deutlich, dass der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht sich angesichts dieser Anforderungen nicht mehr nur im Rahmen der Fachsprache bewegen kann (vgl. Kaufmann 1996, 12). Darüber hinaus ist heute die traditionelle Sprachvermittlung durch das ausschließliche Lesen von Fachtexten, das Training des Fachwortschatzes (vgl. Funk 2001, 965) und der Erklärung von grammatischen Bildungsregeln (vgl. Kuhn 2007, 219), so wie dies häufig noch der Fall ist, als eher problematisch anzusehen. Das sprachliche Lernen muss konkrete

berufliche Anforderungen mit kommunikativen Situationen verbinden (vgl. Kuhn 2007, 220). Darüber hinaus sollen sich die Erwerbstätigen als Teilnehmer*innen der Kommunikationsprozesse im Unternehmen verstehen und selbständig sprachlich-kommunikative Strategien entwickeln, um Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen am Arbeitsplatz fortlaufend zu erwerben. So kommt auf einen berufsbezogenen Sprachenunterricht neben der reinen Sprachvermittlung eine zusätzliche Aufgabe der Vermittlung von Lernerstrategien und Wissensmanagement sowie die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz hinzu, sodass die Arbeitnehmer*innen in die Lage versetzt werden, sich lebenslang neues Wissen anzueignen und dieses in den beruflichen Situationen adäquat zu verwenden (vgl. Klepp 2005, Kuhn 2007, Funk und Kuhn 2010).

Die zum Verfassenszeitpunkt der Arbeit durchgeführten Forschungsprojekte zu den Themen 'Integration der Arbeitnehmer*innen und ihre Sprachentwicklung am Arbeitsplatz'² kamen dabei zum Ergebnis, dass Themen, Szenarien und Aufgaben Kernelemente einer vielfältigen Kommunikation am Arbeitsplatz sind (vgl. Klepp 2005, 49) und dass durch die Verwendung der Szenario-Methode³ die Möglichkeit besteht, die Handlungsorientierung im berufsbezogenen Deutschunterricht in den Vordergrund zu rücken (vgl. Grünhage-Monetti 2000). Das Einbinden der für die Szenarien entwickelten Aufgaben ermöglicht dabei eine zielgerichtete handlungsorientierte Sprachvermittlung sowie die Vorbereitung der Erwerbstätigen auf ihren Arbeitsalltag. Hierbei wird die Ansicht vertreten, dass solch ein Sprachunterricht Hilfestellung leisten kann, indem authentische Situationen thematisiert, Vorgehensweisen durchgespielt und entsprechende Redemittel gelernt werden. Darüber hinaus ermöglicht der Einsatz von Szenarien eine niveauübergreifende und kontextgebundene Vermittlung bestimmter Textsorten, der Fähigkeit zur Beurteilung situativer Kontexte und eines entsprechend angemessenen Sprachhandelns, sowie die Thematisierung interkultureller Aspekte (z. B. prosodische Merkmale) der mündlichen Kommunikation (vgl. Grünhage-Monetti 2010b). Dabei können auch potenzielle Vorgehensweisen im jeweiligen Kontext angesprochen werden, die ein tatsächliches Durchführen solcher

²z. B. Odysseus - Zweitsprache am Arbeitsplatz - Sprachbedarfe und -bedürfnisse von Arbeitsmigrant/-innen: Konzepte des Sprachenlernens im berufsbezogenen Kontext, DIE, 2000 (Koordinatorin: M. Grünhage-Monetti), TRIM Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour market and the Local Community, DIE, 2005 (Koordinatoren: M. Grünhage-Monetti/Ch. Holland/P. Stablewski-Cavus); Deutsch am Arbeitsplatz 1 und 2 (2007-2013) (Kooperation von Deutschem Institut für Erwachsenenbildung; Friedrich-Schiller-Universität-Jena, Volkshochschule Braunschweig)

³In den oben erwähnten Forschungsprojekten wurde Szenario-Methode als T(hemen)-S(zenario)-A(ufgabe)-Ansatz oder Szenario-Ansatz genannt (vgl. Klepp 2005, 49).

1 Einführung

Sprachhandlungen bewirken, z. B. Fragen der Hierarchie am Arbeitsplatz, Interessensvertretung und Einbeziehen der eigenen Persönlichkeit (vgl. Szablewski-Cavus 1996, 37). Angesichts der Projekterkenntnisse bietet die Szenario-Methode außerdem die Möglichkeit der interdisziplinären und multidimensionalen Nutzung. So ähnelt diese Methode in der Anlage der Komplexität in privaten und beruflichen Alltagssituationen und eignet sich daher besonders zur Förderung von beruflicher Handlungskompetenz, um Lernende zu befähigen, sich in variierenden Situationen kompetent zu verhalten (vgl. Eilert-Ebke und Sass 2012, 2). Die Erkenntnisse der Projekte 'Deutsch am Arbeitsplatz' 1 und 2 sind in eine 'Kursleiterqualifizierung berufsbezogener DaZ-Unterricht' sowie in eine Fortbildungsreihe für planend-disponierendes Personal 'Deutsch am Arbeitsplatz - neue DaZ-Lernangebote für Betriebe entwickeln' eingeflossen, welche die Planung und Durchführung berufsbezogener Sprachfördermaßnahmen u. a. mit der Szenario-Methode behandeln.

In der Praxis sind verstärkte Diskussionen um Projekte zur Szenario-Methode zu beobachten. So wird die Szenario-Methode in ausgewählten betriebsinternen Sprachtrainings bereits praktiziert⁴. Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren Lehrwerke mit Berufsbezug herausgegeben, denen Szenarien zugrunde liegen, z. B. 'Perspektive Deutsch, Kommunikation am Arbeitsplatz'⁵. Auf der Grundlage von Szenarien wurden im Berufsbereich 'Pflege' Empfehlungen zur Lernfortschrittsmessungen entwickelt (s. Eilert-Ebke 2016). Im Projekt 'Bedarfsermittlung Deutsch für Lehrkräfte aus aller Welt' werden Szenarien entwickelt, welche für Anerkennungsverfahren der Zeugnisse aus dem Heimatland verwendet werden⁶.

Während die in den letzten Jahrzehnten durchgeführten Forschungsprojekte, die Kommunikation am Arbeitsplatz untersucht haben, sowie den Erfolg des berufsbezogenen Sprachunterrichts durch die Anwendung der handlungsorientierten Methoden suggerieren, gibt es aktuell keine wissenschaftlichen Untersuchungen zur tatsächlichen Auswirkung des Einsatzes der Szenario-Methode auf die Förderung der Handlungskompetenz der Erwerbstätigen. Die vorliegende Arbeit möchte diese Lücke schließen und Forschungsempfehlungen und Praxiserfahrungen in Bezug auf die Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings verbinden. Die Arbeit zielt dabei auf die wissenschaftlich fundierte Untersuchung der Fragen ab, *inwieweit die Szenario-Methode berufliche Handlungskompetenz fördern*

⁴Beobachtet an der VHS Braunschweig, welche einen eigenständigen Bereich für berufsbezogenen Deutschunterricht hat.

⁵Näher dazu unter: <https://www.klett-sprachen.de/perspektive-deutsch/r-388/204>

⁶Dieses Projekt wurde von Anne Sass in zahlreichen Gesprächen mit der Verfasserin erwähnt.

kann und in welcher Form diese im berufsbegleitenden Sprachtraining eingesetzt wird. Dies stellt zugleich die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit dar.

Aus dem oben Dargestellten wird ersichtlich, dass die vorliegende Arbeit einen fachdidaktischen aktuellen Bezug anstrebt, und dass sie einen Beitrag zur Erforschung des Forschungs-Praxis-Transfers leisten möchte. Um die formulierte Forschungsfrage in ihrer Breite und Tiefe beantworten zu können, ist das Ziel der Arbeit zunächst durch eine Literaturrecherche eine kontextbezogene Bestandsaufnahme auf wissenschaftlicher Basis darzustellen, methodisch-didaktische Ansätze zur Konzeption, Planung und Durchführung eines berufsbezogenen Sprachunterrichts⁷ zu beschreiben sowie diese auf die Implementierung der Szenario-Methode zu transferieren. Um die aus dem theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis überprüfen zu können, wird im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit eine exemplarische Studie konzipiert und durchgeführt, welcher ein qualitativer explorativ-interpretativer Forschungsansatz zugrunde liegt. Hierbei wird in einem ausgewählten Unternehmen ein berufsbegleitendes Sprachtraining unter Anwendung der Szenario-Methode geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die darüber hinaus durchgeführten Experteninterviews sollen dabei die Erkenntnisse der exemplarischen Studie ergänzen und eine Art Rahmen zur Arbeit mit der Szenario-Methode aufstellen. Die vorliegende Arbeit umfasst sieben Kapitel.

Kapitel 2 geht auf die durch das Zusammenspiel von verschiedenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen veränderten Organisationsstrukturen sowie die gestiegenen Anforderungen an die Mitarbeiter*innen ein. Hierbei wird der Zusammenhang zwischen Organisationsstruktur und der sprachlich-kommunikativen Anforderungen an die Erwerbstätigen dargestellt. In diesem Kontext wird der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz diskutiert sowie deren Entwicklung bzw. Förderung im Zuge der Debatte um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen betrachtet. Da die sprachlich-kommunikative Kompetenz Teil der beruflichen Handlungskompetenz ist, wird die sprachlich-kommunikative Kompetenz aus verschiedenen Theorieperspektiven beschrieben und auf deren Grundlage eine Arbeitsdefinition der sprachlich-kommunikativen Kompetenz entwickelt und dargelegt. Abschließend werden in diesem Kapitel Konsequenzen für die Erwerbstätigen sowie für die Weiterbildung im Allgemeinen und den berufsbezogenen Sprachunterricht im Spe-

⁷Funk (2010a) betont hierbei, dass die für das Fach konstitutive DaF/DaZ-Unterteilung im berufsorientierten Deutschunterricht auf Grund der vielfältigen Motivationen und differenzierten Formen global-komplementärer Produktion und Dienstleistung deutscher Firmen, sowie Arbeitsmigration, ihre Bedeutung verliert (s. Kap. 3.1.2).

1 Einführung

ziellen diskutiert.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit den Grundlagen des berufsbezogenen Deutschunterrichts. Zunächst werden die Entwicklungstendenzen eines berufsbezogenen Unterrichts sowohl im englisch- als auch im deutschsprachigen Raum dargestellt sowie seine Formen und Zielgruppen skizziert, was erlaubt, den berufsbezogenen Deutschunterricht möglichst aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben. Die im Anschluss ausgeführten Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts werden auf den berufsbezogenen Deutschunterricht übertragen und somit seine Ziele und Aufgaben klar umrissen. Abgeleitet aus den identifizierten Prinzipien und Zielen werden anschließend die Elemente der Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings beleuchtet und die einzelnen Schritte von der Sprachbedarfsermittlung bis hin zur Lernfortschrittsmessung näher beschrieben.

Die theoretischen Grundlagen sowie die praktische Umsetzung der Szenario-Methode in einem berufsbegleitenden Sprachtraining werden im anschließenden Kapitel 4 dargestellt. Eingangs wird der Szenario-Begriff aus der wirtschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Perspektive beschrieben, um diesen im weiteren Verlauf für das berufsbegleitende Sprachtraining präzisieren zu können. Danach wird der Versuch unternommen, die Szenario-Methode didaktisch-methodisch auf der Ebene der theoretischen Grundlagen, der didaktisch-methodischen Prinzipien sowie der methodischen Konzepte einzuordnen, um diese im Anschluss von benachbarten handlungsorientierten Methoden abgrenzen zu können. Darauf aufbauend wird die Implementierung der Szenario-Methode in Form eines Trainingszyklus in den berufsbegleitenden Sprachtrainings diskutiert und veranschaulicht.

Nachdem die Arbeit mit der Szenario-Methode im Kapitel 4 vorwiegend theoretisch diskutiert wurde, skizziert das Kapitel 5 das gewählte methodische Design der praktischen Studie, welche dem qualitativen explorativ-interpretativen Ansatz folgt. Dabei handelt es sich um ein exemplarisches berufsbegleitendes Sprachtraining - unter praktischer Anwendung der Szenario-Methode - in einem ausgewählten Unternehmen, in dessen Kontext der Lernerfolg der Teilnehmenden gemessen wird. Hierbei werden in diesem Kapitel die Untersuchungsinstrumente beschrieben und ihre Auswahl für die vorliegende Arbeit begründet. Im Anschluss werden die Rahmenbedingungen sowie die 'Stolpersteine' bei der Durchführung der praktischen Untersuchung dokumentiert und argumentiert.

Im darauffolgenden Kapitel 6 erfolgt eine schrittweise Auswertung und Darlegung der Ergebnisse der durchgeführten praktischen Studie. Die Ergebnisse der Sprachbe-

darfsermittlung fließen dabei in ein Lernendenprofil ein, auf dessen Grundlage das berufsbegleitende Sprachtraining geplant sowie Szenarien entwickelt werden. Der mittels der entwickelten Szenarien gemessene Lernerfolg der Teilnehmenden wird in Form von Netzdiagrammen dargestellt und beschrieben. Die retrospektiven Interviews legen im Anschluss die subjektive Einschätzung der Lernfortschritte seitens der Teilnehmenden, der Kursleiterin sowie des Betriebsleiters dar. An dieser Stelle wird auch auf Aspekte der Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings unter Anwendung der Szenario-Methode aus verschiedenen Perspektiven eingegangen. Durch die Interviews mit den Expertinnen Anne Sass und Gabriele Eilert-Ebke, welche eine langjährige praktische Erfahrung in der Anwendung der Szenario-Methode aufweisen, wird das Bild zur Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining ergänzt und vervollständigt.

Im Kapitel 7 erfolgt die zusammenfassende Gesamtdarstellung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der im Kapitel 5 formulierten Forschungsthese. Hierbei werden die Ergebnisse der praktischen Studie mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil konfrontiert und begründet. Des Weiteren werden mögliche Herausforderungen bei der Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining skizziert sowie die Rahmenbedingungen aufgeführt, welche die Arbeit mit der Szenario-Methode begünstigen. Abschließend werden die aus der theoretischen Auseinandersetzung sowie der praktischen Studie resultierenden Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit der Szenario-Methode in Form eines Leitfadens formuliert.

2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen der heutigen Arbeitswelt

2.1 Trends und Veränderungen der Arbeitswelt

Seit den 90er Jahren sind alle modernen Gesellschaften in einem ökonomischen und sozio-kulturellen Wandel begriffen (vgl. Bauer 2005, 1) und die westlichen Industrieländer sehen sich zunehmend einem immer schärfer werdenden globalen Wettbewerb um Märkte ausgesetzt. Leiharbeiten, Teilzeitjobs und befristete Arbeitsverträge, atypische Beschäftigungsverhältnisse, Rente mit 70, Flexibilität, Mobilität - sind Phänomene, die die neue Arbeitswelt mit sich bringt. Diese bedingen ihrerseits neue Anforderungen an die Erwerbstätigen des neuen Wirtschaftszeitalters, welches von diesen Phänomenen geprägt ist (vgl. Opaschowski 2013, 203).

Die Arbeitswelt befindet sich im Umbruch. Auslöser für die gekennzeichneten Entwicklungen sind u. a. die Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialbeziehungen. Hierbei werden diese von den rasanten Entwicklungszyklen der Informations- und Telekommunikationstechnik getrieben. Die technische Revolution ermöglicht ihrerseits die weltweite Vernetzung der Märkte, neue Kooperationen sowie länderübergreifende Geschäftsmodelle. Als Konsequenz dieser Entwicklungen werden neue, innovative Organisationskonzepte und Arbeitsformen realisiert, wie z. B. Home-Office (vgl. Bullinger und Bauer 2001, 3).

Diese Veränderungen bündeln treibende Kräfte des Wandels, welche auf ökonomischen und soziokulturellen Grundströmungen basieren⁸ (vgl. Heß 2008, 3). In diesem Kontext stellt sich die Frage, mit welchen Strukturveränderungen sich die Industrie-

⁸In der vorliegenden Arbeit werden die Trends beschrieben, welche für die Entwicklungen in der beruflichen Weiterbildung im Allgemeinen sowie für den Fremdspracherwerb relevant erscheinen, ohne tiefer auf die Herkunftsfragen einzugehen.

länder derzeit konfrontiert sehen und welche Herausforderungen dadurch für die Arbeitsmärkte entstehen. Die Trends, wie Globalisierung, demografischer und technologischer Wandel, die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, Tertiarisierung der Wertschöpfung und Individualisierung von Arbeit und Gesellschaft (vgl. Rump und Biegel 2011, Hardege und Klös 2008, Eichhorst et al. 2013), werden immer im Rahmen einer bestimmten Zeitspanne gesehen, strahlen auf viele Lebensbereiche gleichzeitig aus, sind allgegenwärtig und haben einen globalen Charakter, auch wenn sich ihre Wirkung in den einzelnen Kulturen und Regionen unterschiedlich schnell entfaltet (vgl. Heß 2008, 3). Die vorbenannten Trends beeinflussen sich dabei gegenseitig, was zu einzelnen verstärkten oder abgeschwächten Effekten führen kann (vgl. Abb. 2.1) (vgl. Rump und Biegel 2011, 45).

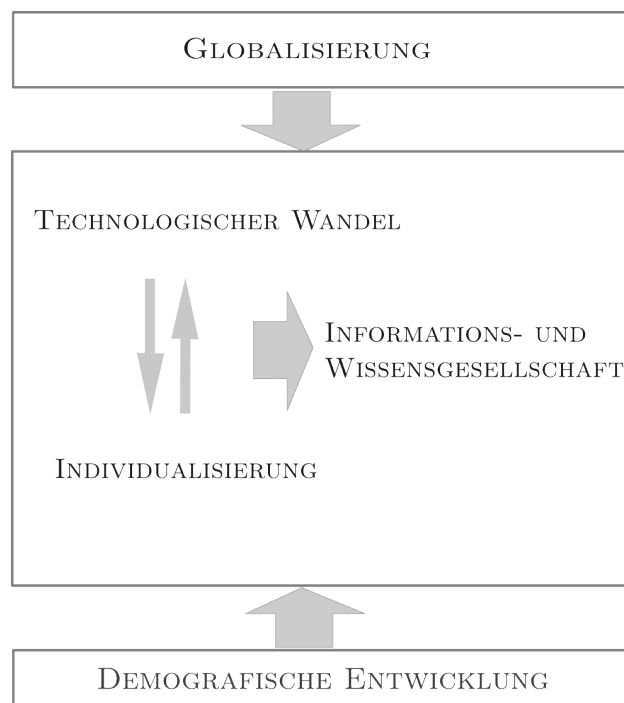


Abbildung 2.1: Gegenseitiger Einfluss von Megatrends

Die in der Abbildung 2.1 dargestellten Trends und ihr Zusammenspiel stellen an Unternehmen fundamentale Anforderungen, wie z. B. die Anpassung der Produktions- und Organisationssysteme. Somit beziehen sich die Herausforderungen für die Erwerbspersonen u. a. auf ihre Qualifikationen (vgl. Hardege und Klös 2008, 19).

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen und Konsequenzen des strukturel-

len Wandels und die damit verbundenen Herausforderungen für die Beschäftigten aufgezeigt und näher beschrieben.

2.1.1 Globalisierung

Rump und Biegel (2011, 52) nennen Globalisierung⁹ als eine der wichtigen wirtschaftlichen Entwicklungen¹⁰. Dabei wird diese als fortschreitender Prozess angesehen und weist wirtschaftliche, kulturelle, ökologische, politische sowie arbeitsorganisatorische¹¹ und kommunikationstechnische¹² Dimensionen auf (vgl. Andres 2004, 31ff). Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft ist durch intensivere Arbeitsteilung und nationale Spezialisierungen gekennzeichnet. Getrieben von dem technischen Wandel ist es heutzutage möglich, die Waren dort zu produzieren, wo dies am kostengünstigsten ist (vgl. Hardege 2008, 14f). Die Globalisierung bedeutet “den globalen Handel mit Produkten und Dienstleistungen, aber auch das Verschmelzen der ganzen Weltgesellschaft zu einem einzigen System [...]” (Rump und Biegel 2011, 53).

Durch die internationale Arbeitsteilung und gestiegenes Wirtschaftswachstum profitieren die Konsumenten von einer Ausweitung des Warenangebots zu günstigen Preisen (vgl. Weber 2007). Die kundenspezifische Produktion gewinnt eine immer größere Bedeutung (vgl. Eichhorst et al. 2013, 3) und erfordert Spezialisierungen auf bestimmte Produktionen (vgl. Weber 2007). Die Unternehmen nutzen dabei das volle geistige Potenzial der einfachen Mitarbeiter, ebenso wie das der Manager, und organisieren die Arbeitsprozesse “dezentral mit ungewöhnlich gleichgerichteten Arbeitsprinzipien wie strikter Kunden- und Qualitätsorientierung, Gruppenarbeit und sorgfältiger Planung der Aktivitäten” (Bösenberg und Metzen 1995, 9). Die diesbezügliche Spezialisierung der Produktion löst zugleich Veränderungen innerhalb der Arbeitsorganisation aus (vgl. Eichhorst et al. 2013, 4), die die Betriebe vor große Herausforderungen stellen (vgl. Bauer 2005, 2). Dies betrifft sowohl die externe Kooperationsfähigkeit als auch die interne Organisation der Arbeitsabläufe

⁹In der vorliegenden Arbeit wird Globalisierung im Wesentlichen auf wirtschaftliche Prozesse sowie auf Veränderungen im gesellschaftlichen Bereich beschränkt. Der Begriff wird jedoch auch in anderen Bereichen, wie z. B. Politik, Psychologie etc. verwendet (vgl. Andres 2004, 25f).

¹⁰Während 2014 sich über 1.500.000 Suchergebnisse nach dem Wort ‘Globalisierung’ bei Google ergeben haben, erscheinen 2017 bereits 4.940.000 Suchergebnisse.

¹¹z. B. flexible Arbeitszeiten, flexible Produktionsstätten, erhöhte Anforderungen an Flexibilität der Arbeitnehmer*innen (Arbeit im Ausland) etc. Näher in Andres (2004, 31ff)

¹²Vereinfachung der Kommunikationsmöglichkeiten über Internet, E-Mail, Handy etc. Näher in Andres (2004, 31)

und Kommunikation (vgl. ebd.). Das Eingehen auf die Kunden und ihre persönlichen Wünsche erfordert von den Unternehmen Umstrukturierungen. So kann die Ablösung der traditionellen Arbeits- und Organisationsstrukturen durch projektbezogene Arbeiten in realen oder virtuellen Teams zum Unternehmenserfolg beitragen (vgl. Kuhn 2007, 25).

Veränderungen in der ökonomischen Struktur führen zu wirtschaftlichen Verschiebungen hin zum tertiären Sektor (vgl. Trinczek 2011, 607) und dazu, dass die Dienstleistungsangebote auch im industriellen Bereich eine wirtschaftlich immer wichtigere Rolle einnehmen (vgl. Hardege 2008, 12). Ein Beispiel dafür sind produktbegleitende Serviceleistungen. Zu denken ist hier u. a. an den Logistiksektor, das Sicherheits- und Reinigungsgewerbe sowie die haushaltsnahen Dienstleistungen (vgl. Trinczek 2011, 607). Angesichts der voranschreitenden Abwanderung der Massenproduktion in andere Länder, des steigenden Bedarfs an verschiedenen Services rund um den Ein- und Verkauf sowie der Entwicklung zu wissensintensiven Produkten, ist damit zu rechnen, dass sich der Trend zur Tertiarisierung weiter fortsetzt - so Rump (2004, 4). Neben den vielfältigen Chancen, die die Globalisierung bietet, wie z. B. Vernetzung der Unternehmen, Entstehung neuer Geschäftsmodelle, Ausbreitung des Produktangebots etc., besteht die Gefahr, dass "in der Tendenz vor allem die geringqualifizierten zu Globalisierungsverlierern werden könnten" (vgl. Hardege 2008, 16).

In diesen Zusammenhang deutet Opaschowski darauf hin, dass "[ü]ber das Ökonomische hinaus der Prozess der Globalisierung auch folgenreich für die kulturelle, soziale und Werteentwicklung [ist]" (Opaschowski 2002, 55). Die Kultur wird dabei den global operierenden wirtschaftlichen Interessen untergeordnet. Infolge der Globalisierung werden regionale Kulturen durch "zunehmend global vereinheitlichtes und per Internet vielfach auch global verfügbares Angebot an Waren und Dienstleistungen" (Rump und Eilers 2011b) und virtuelle Vernetzung beeinflusst. Betroffen sind solche Bereiche wie Fast Food, soziale Netzwerke, Mode, Musik, Fernsehunterhaltung, Jugendaustausch etc. So geht Opaschowski (2002, 55) der Frage nach, ob und inwieweit es zu Konfrontationen verschiedener Kulturen und kultureller Werte kommen kann, wenn z. B. ein Produkt als Träger einer konsumorientierten Massenkultur gerecht werden soll. Durch globale Einflüsse müssen sich lokale Traditionen rechtfertigen, um sich entgegen dieser Einflüsse aufrecht zu erhalten. Die Globalisierung soll in diesem Fall für die Entstehung der posttraditionalen Gesellschaft

verantwortlich gemacht werden¹³ (vgl. Opaschowski 2002, 56).

Durch den technologischen Wandel, v.a. durch die Entwicklungen im Bereich der Kommunikations- und Datentechnologie, wird Globalisierung weiter verstärkt. Wichtig für die vorliegende Arbeit erscheinen v.a. die Fragen, welche sprachlich-kommunikativen Veränderungen am Arbeitsplatz durch die Globalisierung hervorgerufen werden.

2.1.2 Technologischer Wandel

Der globale Wandel wird zudem entscheidend durch die rasanten Entwicklungen in der Mikroelektronik und der Informations- und Telekommunikationstechnik beeinflusst (vgl. Bullinger und Bauer 2001, 3). Dabei sind die Entwicklungen v.a. in Informations-, Kommunikations- sowie Mobiltechnologie im Kontext der Arbeit und Freizeit relevant (vgl. Rump und Biegel 2011, 50). Diese durchdringen neben dem beruflichen Bereich auch das Privatleben der Beschäftigten. Die beobachtbare Ausbreitung dieser Technologien ermöglicht nicht nur die Zusammenarbeit und Kooperation der Unternehmen, sondern schafft räumliche und zeitliche Unabhängigkeit bei der Aufgabenbewältigung (vgl. Rump 2009, 3). Somit tragen diese zur Zeitersparnis bei. "Die Nutzung technologischer Hilfsmittel verschafft den Menschen häufig mehr Zeit, die dann für andere Arbeits- oder Freizeitbeschäftigungen genutzt werden kann"¹⁴ (Rump und Biegel 2011, 51).

Mit der zunehmenden Integration der neuen Technologien ist zu erwarten, dass sich die Arbeitsprozesse und -strukturen immer mehr von den traditionellen Arbeitsformen unterscheiden. Zugleich verändert sich das Lebensumfeld vieler Menschen und es entsteht ein Handlungsfeld für die Gestaltung der Arbeitswelt mit entsprechenden Konsequenzen für die Beschäftigten. Die räumliche Mobilität der Mitarbeiter wird durch virtuelle Arbeitsprozesse ergänzt (vgl. Rump 2009, 4). Schon Anfang des 21. Jahrhunderts stellen Bullinger und Bauer (2001, 7f) die Tendenz fest, dass Home-Office-Arbeit, bedingt durch den technischen Fortschritt, die zukünftige Arbeitsform sein wird. Dieser Trend führt nicht nur zur gesteigerten Mobilität, Flexibilität

¹³D.h. wenn die Regionen und ihre Kultur dann an Bedeutung gewinnen, wenn die Grenzen der Schlüsselindustrien jeder Volkswirtschaft nicht mehr tragen. Dadurch entstehen regionale Wirtschaftsräume (Glokalisierung). Dabei sollten die Regionen auf ihre Stärken aufbauen und diese weltweit 'vermarkten' (vgl. Heß 2008, 11)

¹⁴Jedoch sehen sich viele Erwerbstätige dem Problem gegenüber stehen, dass diese Zeit anderweitig mit den neuen Technologien verbracht wird. Rump und Biegel (2011, 51) sprechen in diesem Fall von Verschleudern der Zeit dabei, um die Technik auf dem Laufenden zu halten, wie z. B. Reparatur oder Aktualisierung.

und Produktivität der Arbeitnehmer*innen, sondern vielmehr zur Arbeitsteilung mit Maschinen und Computern. Menschen werden zunehmend bei anspruchsvollen Aufgaben durch automatisierte Geräte unterstützt (vgl. Bullinger und Bauer 2001, 8). Die Bertelsmann Stiftung (2013) hat im Jahr 2013 eine repräsentative Arbeitnehmer*innenumfrage in Bezug auf neue Technologien und die Veränderungen am Arbeitsplatz durchgeführt. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Befragten bereits Erfahrungen mit innovativen Technologien am Arbeitsplatz gemacht hat und dies durchaus positiv empfindet. Es ist tendenziell zu erkennen, dass je jünger die Arbeitnehmer*innen sind, desto offener sie für die Implementierung neuer Technik am Arbeitsplatz sind (vgl. Bertelsmann Stiftung 2013). Im Jahre 2018 ist ein starker Digitalisierungsdruck sowohl auf der politischen und wirtschaftlichen Ebene, als auch auf der bildungspolitischen Ebene zu beobachten. Stärkere Vernetzung der Unternehmen unter einander und zunehmende Automatisierung der Arbeitsprozesse beeinflussen die Unternehmensorganisation (s. Kap. 2.2). Unter dem Schlagwort 'Arbeiten 4.0'¹⁵ werden die neuen Arbeitsformen im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Arbeitswelt gefordert. So gewinnen Subcontracting, Arbeitnehmerüberlassung oder Freelancing zunehmend an Bedeutung (vgl. Röhrborn 2016). Von den Mitarbeiter*innen werden in diesem Kontext nicht nur die Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien erwartet, sondern weitere Soft Skills, wie Flexibilität und Mobilität, virtuelle Teamarbeit, Offenheit gegenüber neuen Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitsprozesse etc. (s. Kap. 2.6)

Auch wenn die Digitalisierung und Modernisierung der Arbeitsabläufe von vielen Mitarbeiter*innen positiv empfunden werden, ist der technologische Wandel auf der anderen Seite, genauso wie internationale Arbeitsteilung, ambivalent. "Produktinnovationen verdrängen herkömmliche Produkte, Prozessinnovationen steigern die Arbeitsproduktivität und Maschinen machen Arbeitskräfte überflüssig" (Weber 2007). Der technische Fortschritt wird für den Verlust der Arbeitsplätze verantwortlich gemacht. Hierbei sind wiederum überwiegend die geringqualifizierten Beschäftigten betroffen. Diese Ambivalenz ist auch in der Tendenz erkennbar, dass die Erwerbstätigen in einem Zustand der Dauerbelastung leben, da sie durch Informations- und Kommunikationstechnologien immer erreichbar sein müssen. Dies löst die Verantwortung bei den Menschen aus, mehrere Aufgaben gleichzeitig zu tun, wie z. B. auf dem Weg zur Arbeit die E-Mails zu beantworten oder die nächste Besprechung

¹⁵Die Versionsnummer soll symbolisieren, welche Veränderungen (industrielle Revolutionen) es nun gab und dass jetzt ein neues Zeitalter eintritt (Upload Magazin vom 15.02.2016 <https://upload-magazin.de/blog/12887-arbeiten-4-0/>).

vorzubereiten (vgl. Rump und Biegel 2011, 52). Beachtet werden muss, dass diese Entwicklungen nicht rein zu Rationalisierungszwecken genutzt werden können, sondern die Arbeit auch nach den Bedürfnissen und Wünschen der Erwerbstätigen gestaltet werden kann (vgl. Bullinger und Bauer 2001, 9).

Globalisierung, die Expansion der unternehmerischen Tätigkeiten auf dem internationalen Markt sowie die durch den technologischen Wandel getriebenen Entwicklungen führen somit zu neuen Arbeitsformen und zur Individualisierung der Arbeit. Als Schlussfolgerung werden die Erwerbstätigen mit neuen Anforderungen konfrontiert.

2.1.3 Individualisierung der Arbeit

Atypische Beschäftigungsverhältnisse¹⁶ sowie neue Arbeitsformen, getrieben durch technologischen Wandel, haben in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Dazu zählen Teilzeitbeschäftigung, (Solo-)Selbstständigkeit, geringfügige und befristete Beschäftigung sowie Zeitarbeit. Die Unternehmen sehen darin die Möglichkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen und dadurch ihre Existenz zu bewahren (vgl. Hardege 2008, 18). Die Mitarbeiter*innen dagegen sehen sich einer immer größeren Zahl von Optionen in allen Lebensbereichen gegenüber (vgl. Rump und Biegel 2011, 59). Die so genannte 'Multioptionsgesellschaft' bietet einerseits zahlreiche Chancen zur Lebensgestaltung, bedeutet allerdings auch die Herausforderung, aus den verschiedenen Möglichkeiten zu wählen, eine Entscheidung zu treffen und nicht selten auch Risiken einzugehen. Dadurch entstehen individuelle Lebens- und Arbeitsbiografien, in denen (Weiter-)Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt und flexible Arbeitszeitmodelle Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer fördern (vgl. Düll et al. 2013, 87). Von dieser Situation profitieren insbesondere die Frauen¹⁷, die Teilzeitbeschäftigung als Möglichkeit zur Vereinbarung von Beruf und Familie wahrnehmen¹⁸. Darüber hinaus können neue Arbeitsformen als Sprungbrett zur Selbstver-

¹⁶Das Statistische Bundesamt definiert eine Beschäftigung als atypisch, wenn sie von dem Normalverhältnis abweicht (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2012, 57). Normalverhältnis kennzeichnet sich durch fehlende Befristung, durch Vollzeittätigkeit, Sozialversicherungspflicht und tarifliche Absicherung (vgl. Hardege 2008, 18)

¹⁷Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales kommt in dem 2012 veröffentlichten Bericht zur 'Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit' zum Ergebnis, dass die Teilzeitarbeit mit einem Anteil von 86 Prozent von den Frauen dominiert wird (vgl. Online unter: <http://www.bildungsspiegel.de/bildungsnews/arbeitsmarkt/2175-studie-atypische-beschaeftigung-ist-geschlechtsspezifisch.html>)

¹⁸In der Trendforschung wird die Meinung vertreten, dass die zunehmende Vertretung der Frauen in der Arbeitswelt u. a. durch die Angleichung des Qualifikationsniveaus und Bildungsstandes, sowie die Aufhebung des traditionellen Rollenverhältnisses bedingt ist. Hinzu kommt der prag-

wicklung genutzt werden (vgl. Hardege 2008, 20; Rump und Biegel 2011). Allerdings sieht Hardege (2008, 20) für die Erwerbstätigen in den unsicheren atypischen Beschäftigungsformen die Gefahr, dass “sich langfristig ihre Qualifikation und Produktivität und damit ihre Beschäftigungsmöglichkeiten verringern”, da die Arbeitgeber weniger Motivation haben, in die Weiterbildung dieser Arbeitskräfte zu investieren. Jedoch ergeben sich daraus Chancen, einer Beschäftigung nachzugehen und individuelle Arbeitsbiografien zu gestalten. Hierbei sollte versucht werden, die Flexibilitätsbedürfnisse von beiden Seiten - Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen - besser zu berücksichtigen (vgl. Hardege 2008, 19ff). Infolge tiefgehender Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt werden die Menschen mehr für ihre eigene Bildung und Weiterbildung verantwortlich (vgl. Bullinger und Bauer 2001, 10). Eine zentrale Rolle spielen hierbei Qualifizierungsmaßnahmen wie Erwerb von Kompetenzen (s. Kap. 2.3) und Wissensmanagement am Arbeitsplatz.

2.1.4 Wandel zur Wissens- und Informationsgesellschaft

“Bedingt durch die Digitalisierung und die Durchdringung aller Lebens- und Arbeitsbereiche mit neuen Kommunikationstechnologien verändern sich die Prozesse der Wissensgenerierung und der Informationsvermarktung so rasch wie nie zuvor.” (Spree 2004, 222).

Im Zuge der Globalisierung und technologischen Entwicklungen erkennen die Unternehmen zunehmend das Wissen als Wettbewerbsfaktor (vgl. Deutschmann 2003, 9; Lack 2004, 10) und versuchen rechtzeitig damit zu beginnen, unter Berücksichtigung des Zeitfaktors vorhandenes Wissen zu identifizieren, neues Wissen zu entwickeln und für die Weitergabe und mögliche Verteilung des Wissens zu sorgen¹⁹ (vgl. Deutschmann 2003, 10). Hierbei ist es wichtig, die vorgegebenen Strukturen zu beachten, diese umzusetzen und die Trends schneller zu erkennen (vgl. Lack 2004, 11). In der Informations- und Wissensgesellschaft mit ihrer Fülle von materiellen und geistigen Produkten hängt der Erfolg des Unternehmens davon ab, “wie es ihnen gelingt, die Ressource Wissen zu mobilisieren und nutzbar zu machen” (Linde

matische Umgang der Frauen mit Unsicherheiten und Instabilitäten am Arbeitsmarkt und im privaten Bereich (vgl. Rump und Eilers 2010, 26f).

¹⁹Die qualitative Analyse und Entwicklung der Zukunftsszenarien zeigt die Entwicklungstendenzen von Düll et al. (2013) zu Wissensmanagement als Überbegriff für die systematische Erfassung, Ordnung, Verknüpfung der vorhandenen Information sowie Kategorisierung, Systematisierung und Verknüpfung von Wissen bis hin zur künstlichen Intelligenz (vgl. Düll et al. 2013, 30)

2004, 156). In diesem Zusammenhang sprechen Rump und Biegel (2011, 55) von der Aufteilung des Arbeitsmarktes in zwei Teile. Zum einen wird die Arbeitswelt durch Rationalisierung und Standardisierung der Arbeitsplätze und -bedingungen beschrieben, die durch Routinearbeiten und Arbeitsverdichtung ergänzt werden. Zum anderen wird die Arbeitswelt durch Wissen und Kompetenzen in Verbindung mit Flexibilität und Mobilität, Schnelligkeit und Wendigkeit gekennzeichnet. Im zweiten Fall implizieren die Arbeitsplätze hohe Wissensintensität und -komplexität (vgl. Rump und Biegel 2011, 55). Für beide Arbeitswelten ist aber ein hohes Maß an Wissen und Kompetenz typisch, die die Werkzeuge für die tägliche Arbeit darstellen (vgl. ebd.).

Bei einer Wissensgesellschaft²⁰ rücken Bildungs- und Lernprozesse in den Vordergrund, wodurch diesen in Unternehmen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Unternehmen müssen über das neueste Know-How verfügen, um konkurrenzfähig auf dem Markt zu bleiben (vgl. Deutschmann 2003, 29). Als Stichpunkt ist hier Wissensmanagement²¹ zu erwähnen. Unter Wissensmanagement sollte man hierbei nicht nur reine Daten und dekodierte Informationen verstehen, sondern die Fähigkeit, diese in Verbindung mit Erfahrungen und Erwartungen zu bringen sowie nach innen oder nach außen zu kommunizieren (vgl. ebd.). Schließlich geht es darum, dass die Produkte durch ihre Qualität und Anwendbarkeit den Konsumenten überzeugen. Dabei ist jedoch wichtig, die Bedürfnisse und Anwendung des ermittelten Wissens darauf rechtzeitig zu erkennen (vgl. Lack 2004, 13).

Für die erfolgreiche Umsetzung des Wissensmanagements in Unternehmen sind eine Reihe von Voraussetzungen zu schaffen. Ausgebaute technische Infrastruktur des Unternehmens ermöglicht hierbei Wissenserwerb, -transfer, -verteilung, -speicherung sowie Aufbau von Wissensnetzwerken. Darüber hinaus ist es wichtig, dass der Wissensmanagement-Ansatz in der Unternehmenskultur durch Führungskräfte implementiert werden muss. Seitens der Erwerbstätigen ist nicht nur das

²⁰Über Informationsgesellschaft spricht man im Zusammenhang mit der Entwicklung der Informationsökonomie, z. B. Fernsehen, Computer, Internet etc. Jedoch werden die Begriffe Wissen und Information nicht gleichgesetzt, obwohl über Informationen Wissen gewonnen wird und mittels Wissen lassen sich Informationen entschlüsseln (vgl. Tully 2004, 643f).

²¹Unter 'Management' wird generell die Leitung sozio-technischer Systeme verstanden. Wissen wird in Zusammenhang mit Begriffen Daten und Informationen verwendet, besitzt aber gleichzeitig eine Art Mehrwert diesen gegenüber. Diesen Mehrwert gewinnt Wissen erst nach der erfolgreichen Umsetzung, wenn dies zur Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens beiträgt. 'Wissensmanagement' bringt Menschen und Sachmittel zusammen, um erfolgskritisches Wissen im Unternehmen zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit einzusetzen. Anzumerken ist, dass im Fokus nicht jede Art von Wissen steht, sondern nur solches, das Geschäftsprozesse und Ergebnisse nachhaltig verbessert (vgl. Linde 2004, 157f).

nötige Bewusstsein notwendig, sondern auch Kompetenzen, wie z. B. Teamfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, sowie die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit Wissensinhalten (vgl. Deutschmann 2003, 61ff) (s. Kap. 2.3).

Die Abwanderung einfacher Produktion und Dienstleistungen in andere Länder führt zu einem Anstieg des Wissensanteils der Wertschöpfung. Dieser Übergang erfordert eine andere Organisation der Arbeit sowie eine andere Herangehensweise an Wissensaneignung. Dies würde die Teilhabe an den globalen Strömen und Innovationen, Wissen und Handel sowie an einer tiefgreifenden Vernetzung ermöglichen. Der Zugang zu Menschen als Träger von Wissen, Fähigkeiten und Innovationskraft ist hierbei ein wichtiger Aspekt (vgl. Arbeitskreis Junge Außenpolitiker 2013, 3).

2.1.5 Demografischer Wandel

Ein in der einschlägigen Literatur heiß diskutiertes Thema ist der demografische Wandel, der sich nachhaltig auf die Gesellschaft auswirkt. Dabei sind die Folgen fast in allen Wirtschaftsbereichen zu erkennen. Veränderungen im Rollenverständnis²², hohe Lebenserwartungen und niedrige Geburtenraten²³ führen dazu, dass der Altenquotient²⁴ immer noch steigt. Zunehmend empfinden die Unternehmen die demografischen Entwicklungen für die Arbeitswelt und Personalpolitik als Herausforderung, "immer mehr Generationen am Arbeitsplatz gerecht zu werden sowie [...] die Employability alternder Belegschaften zu sichern" (Rump und Eilers 2011a, 211). Darüber hinaus wirkt sich die Verschiebung der Alterungskultur in betroffenen Branchen unterschiedlich aus. Zum einen beobachtet man den Rückgang des Nachfrageverhaltens, zum anderen verändert sich die strukturelle Nachfrage (vgl. Rump und Eilers 2011a, 214). Diese Verschiebungen des Nachfrageverhaltens bedingen Anpassungen auf den Produkt- und Dienstleistungsmärkten und zugleich Veränderungen in der Arbeitswelt²⁵. Nachgefragt sind zunehmend Arbeitskräfte im Gesundheits-

²²Dazu zählen gestiegenes Bildungsniveau, zunehmende Beschäftigungsunsicherheit, steigende Lebenshaltungskosten etc. (vgl. Rump und Eilers 2011a)

²³Seit 2015 ist die Geburtenrate in Deutschland zwar gestiegen und liegt aktuell bei 1,5 Kindern je Frau. Allerdings ist dadurch das Schrumpfen und die Alterung der deutschen Gesellschaft nicht gestoppt. (Frankfurter Allgemeine vom 15.05.2017 <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/geburtenrate-in-deutschland-bleibt-unter-eu-durchschnitt-15016359.html>)

²⁴Verhältnis der Bevölkerung im Erwerbsalter - zwischen 20 und 65 Jahren - zur Bevölkerung im Rentenalter - 65 Jahre und älter (vgl. Rump und Biegel 2011, 50).

²⁵Aus demografischer Sicht beeinflussen folgende Faktoren die Märkte: die Einkommensverteilung zwischen Erwerbstätigen und Rentnern, durchschnittliche Haushaltsgröße, Konsumneigung der

sektor, im Wellnessbereich, sowie bei haushaltsnahen Dienstleistungen (vgl. ebd.). Die strukturellen Veränderungen führen dabei nachhaltig zu steigenden Qualifikationsanforderungen. Gerster et al. (2008, 8) postulieren, dass “dem steigenden Bedarf an gut qualifizierten Arbeitskräften mit Hoch- und Fachhochschulabschluss eine sinkende Nachfrage nach Personen mit geringer Qualifikation gegenüber[steht]”. Hieraus kristallisieren sich zwei erkennbare Tendenzen: Zum einen besteht ein Risiko an Mangel von hochqualifizierten Arbeitskräften, zum anderen wird die Nachfrage an geringqualifizierten Arbeitnehmer*innen weiter sinken. Bei den beiden vorgenannten komplementären Entwicklungen besteht die Gefahr, dass die betrieblichen Aktivitäten behindert werden und es der Personenkreis ohne entsprechend qualifizierenden Abschluss auf dem deutschen Arbeitsmarkt immer schwerer haben wird (vgl. Gerster et al. 2008, 8f).

Ebenfalls von zunehmender Relevanz in diesem Kontext ist die voranschreitende Überalterung der erwerbstätigen Bevölkerung in vielen Industrieländern²⁶ und die zugleich zunehmende Verjüngung in zahlreichen aufstrebenden Weltregionen. Diese gegensätzlichen Entwicklungen lösen demografische Wanderbewegungen aus. Die Zuwanderung von jungen Arbeitskräften in die Industrieländer, welche Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit in den Industrieländern positiv beeinflussen würde²⁷, erfordert zugleich zusätzlichen Bedarf an Qualifizierung und (Weiter-)Bildung der zugewanderten Arbeitskräfte (vgl. Gerster et al. 2008, 8; Rump und Eilers 2011a, 214; Arbeitskreis Junge Außenpolitiker 2013). Hierbei erscheint die bessere Integration der älteren Arbeitnehmer*innen in die Arbeitsprozesse besonders wichtig, da sie mit ihren Erfahrungen und ihrer Arbeitsmoral über wichtige Kompetenzen verfügen. Durch die Zusammenarbeit mit jüngeren Arbeitnehmer*innen kann hierbei wertvolles Know-how gesichert und Lücken im Dienstleistungsbereich können teilweise geschlossen werden (vgl. Hardege 2008, 8ff).

einzelnen Altersklassen, altersabhängige Präferenzstruktur (vgl. Rump und Eilers 2011a, 213).

²⁶Davon betroffen sind u. a. Deutschland, Spanien Italien, wo die Geburtenraten noch unterdurchschnittlich sind. Frankreich galt lange Zeit als Vorreiter für die hohe Geburtenrate unter den Industrieländern in Europa, ist aber in den letzten Jahren auch von der sinkenden Geburtenrate betroffen (Zeit Online vom 14.02.2018 <https://www.zeit.de/2018/08/geburtenrate-frankreich-weniger-kinder>; Badische Zeitung vom 21.01.2018 <http://www.badische-zeitung.de/wirtschaft-3/geburtenrate-in-frankreich-sinkt-kann-deutschland-vorbild-werden--148405789.html>). In Großbritannien hingegen ist die Geburtenrate gestiegen, was jedoch auf die wachsende Bevölkerung zurückzuführen sei (RP online vom 18.08.2013 https://rp-online.de/panorama/ausland/baby-boom-im-vereinigten-koenigreich_aid-15064945).

²⁷gezielte Steuerung der Migration vorausgesetzt (Arbeitskreis Junge Außenpolitiker 2013, 3).

2.2 Betriebliche Organisation und sprachlich-kommunikative Anforderungen im Zeitalter der Megatrends

Durch das Zusammenspiel der im Kapitel 2.1 dargestellten Megatrends verändern sich nicht nur die Produktionsprozesse sondern auch die Unternehmenskultur²⁸. Diese Veränderungen zeichnen sich z. B. durch “stärkere Autonomie von Betriebseinheiten, fach- und funktionsübergreifende Kooperationen im industriellen Produktionsprozess, Gruppenarbeit sowie flachere Hierarchien mit einer Dezentralisierung von Kompetenzen und Verantwortung” aus (Düll et al. 2013, 35). Betriebe und Unternehmen, als Handlungsgemeinschaften (Grünhage-Monetti 2010b), sind auf interne Kommunikation angewiesen, die eine Grundlage für alle Arbeitsabläufe bildet und einen hohen Anteil des wirtschaftlichen Handelns ausmacht (vgl. Brünner 2000, 7). Neben der Informationsvermittlung ist die Kommunikation eine Darstellungs- und Ausdrucksform des sozialen Individuums bzw. einer sozialen Gruppe. Kommunikation schafft damit soziale Beziehungen und gewinnt in der Unternehmenskultur zunehmend an Bedeutung²⁹ (vgl. Kuhn 2007, 18). Brünner (2000, 8ff) spricht hierbei von der Wirtschaftskommunikation bzw. betrieblicher Kommunikation, die er in die kooperationsbezogene und -unabhängige Kommunikation unterteilt. Die kooperationsbezogene Kommunikation (auch Arbeitskommunikation) dient zur Abwicklung verschiedener Arbeitsprozesse innerhalb sowie außerhalb der Unternehmen, währenddessen die kooperationsunabhängige Kommunikation (auch Sozialkommunikation genannt) hauptsächlich zur Knüpfung und Pflege sozialer Kontakte genutzt wird³⁰ (vgl. Brünner 2000, 8ff). Dabei findet die betriebliche Kommunikation sowohl

²⁸Dabei ist unter Unternehmenskultur mehr als ein ‘gutes Betriebsklima’ zu verstehen, sie beschreibt die Gesamtheit aller in einem Unternehmen gelebten Werte, Normen und Handlungen. Seit den 70er Jahren beschäftigt sich die Forschung mit dem potenziellen Einfluss der Unternehmenskultur auf den wirtschaftlichen Erfolg. Näher dazu in den von Bertelsmann Stiftung durchgeführten Studien ‘Erfolg durch Unternehmenskultur’: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Executive_Summary_deut_final.pdf; http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_26523__2.pdf

²⁹In der Kommunikation finden Normen und Werte, sowie gemeinsame Denkweisen der Mitarbeiter ihren Ausdruck. (vgl. Kuhn 2007, 18)

³⁰Kooperationsunabhängige Kommunikation kann außerdem der beruflichen Kommunikation dienen, wenn diese zum Zweck und im beruflichen Kontext eingesetzt wird, wie z. B. Small Talk, persönliche Themen in Verkaufsgesprächen, bei Verhandlungen etc, die zum Ziel haben, Kontakt zu den Kunden zu pflegen.

2.2 Betriebliche Organisation und sprachlich-kommunikative Anforderungen

in formellen als auch in informellen Kontexten³¹ statt (vgl. Brünner 2000, 11ff). Kuhn (2007, 19) macht darauf aufmerksam, dass die Unternehmenskommunikation zunehmend vom Wettbewerb geprägt wird, Alleinstellungsmerkmale zu kommunizieren und von potenziellen Kunden wahrgenommen zu werden. Dabei spielt für Unternehmen nicht nur die Positionierung am Markt, sondern auch die Gesellschaft eine entscheidende Rolle. So findet neben der internen Betriebskommunikation auch eine externe Kommunikation mit verschiedenen Zielgruppen – z. B. Dialog mit der Gesellschaft und/oder mit dem Markt - statt (vgl. Abb. 2.2).

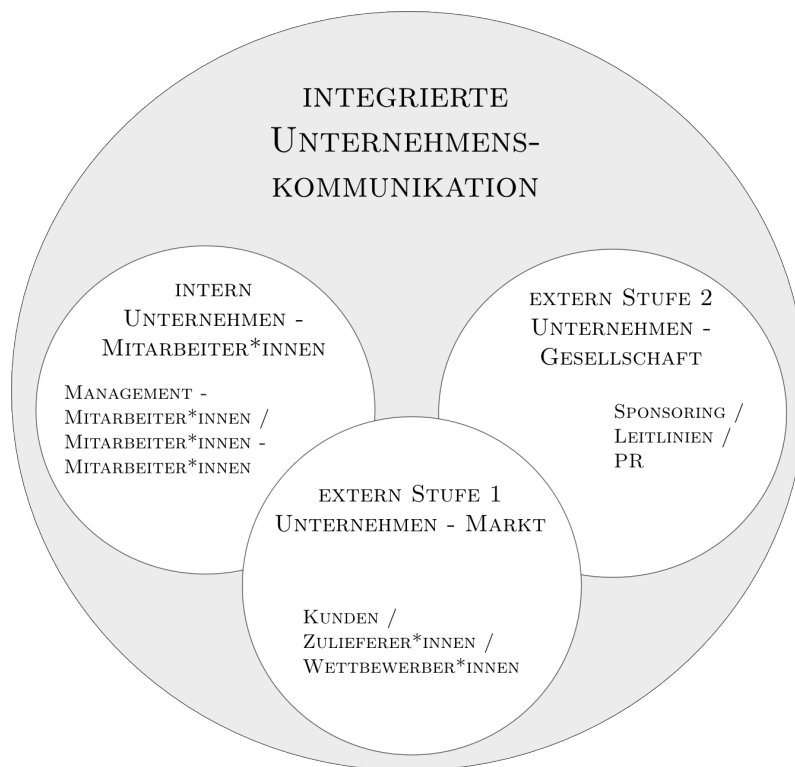


Abbildung 2.2: Handlungsfelder der Unternehmenskommunikation nach Kuhn (2007, 20)

Die Studiengruppe des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' (2007-2009) fand während der Durchführung von ethnographischen Interviews in ausgewählten Betrie-

³¹Brünner (2000, 11-17) unterscheidet weitere Dimensionen der betrieblichen Kommunikation, wie z. B. fachinterne und -externe, sachlich-technisch bezogene und hierarchisch-wirtschaftlich bezogene, eigenständige und subsidiäre Kommunikation. Näher dazu in Brünner (2000, 11-17)

ben³² heraus, dass die “Arbeitsplatzkommunikation als soziales Handeln von globalen und organisationsbezogenen Prozessen der Arbeitswelt abhängig” ist (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009, 9) und präzisierte diese Auswirkungen in Hinblick auf die sprachlich-kommunikativen Praktiken und Anforderungen am Arbeitsplatz (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 182f). In diesem Kontext stellt die Studiengruppe fest, dass sich bei Veränderungen der Arbeitsorganisation die Kommunikation sowie die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an alle Beschäftigten verändern (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009, 9). Dabei scheint der Zusammenhang der Arbeitsorganisation und der sprachlich-kommunikativen Anforderungen historisch bedingt zu sein. In den Zeiten der Industriegesellschaft³³, die durch stark hierarchisierte (Groß-)Unternehmen mit funktionaler Arbeitsorganisation gekennzeichnet war, lag Sprechen, Lesen oder Schreiben eher in der Verantwortung der Vorgesetzten, währenddessen sprachlich-kommunikative Praktiken bei den Arbeiter*innen am Fließband eher als kontraproduktiv empfunden wurden und unsichtbar waren (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2004, 11f). Der Wandel zur Wissens- und Informationsgesellschaft, charakterisiert durch einen expandierenden Dienstleistungssektor und durch eine steigende Bedeutung des informellen Lernens (vgl. Kap. 2.1), hat neue sprachlich-kommunikative Anforderungen auf allen Hierarchieebenen hervorgerufen, so Berg und Grünhage-Monetti (2009, 9). Die Technologisierung der Prozesse in den Betrieben sowie dezentrale Formen der Arbeitsorganisation (z. B. Teamarbeit, Jobrotation), querfunktionale Kooperationen von Beschäftigten, flachere Hierarchien, Qualitätssicherung, Zertifizierungen sowie kontinuierliche Verbesserungsprozesse erfordern eine aktive Teilnahme aller Beschäftigten in den Unternehmen an der Arbeitsplatzkommunikation. Mit dem Einfluss der wirtschaftspolitischen Verände-

³²Das Forschungsprojekt ‘Deutsch am Arbeitsplatz. Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung’ zielte auf die Ermittlung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Arbeitsplätzen mit hohem Anteil von Beschäftigten mit Deutsch als Zweitsprache ab. Dabei wurde authentische Kommunikation unter Berücksichtigung betrieblicher Organisationsstrukturen und Inhalte im Hinblick auf die Weiterentwicklung der berufs- und arbeitsplatzbezogenen Zweitsprachenförderung dokumentiert und analysiert (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009). Die Studiengruppe des Projektes hat erste empirische Grundlagen für die Weiterentwicklung der DaF-/DaZ-Didaktik und Methodik für Beschäftigte geschaffen. Aus diesem Grund fließen die Ergebnisse der ethnographischen Interviews sowie der sprach-didaktischen Analyse an den entsprechenden Stellen der vorliegenden Arbeit ein. Näheres zum Projekt in Berg und Grünhage-Monetti 2009, 7ff; Grünhage-Monetti 2010a; Grünhage-Monetti und Svet 2014, 177ff.

³³Baethge und Baethge-Kinsky (2004, 11f) beschreiben in ihrer Publikation den gesellschaftsstrukturellen Wandel als den Weg vom Fordismus zum Postfordismus, in den Sozialwissenschaften ist es üblich diesen Weg als von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft bzw. zur Wissens- und Informationsgesellschaft zu bezeichnen (Berg und Grünhage-Monetti 2009, 20).

rungen sowie kommunikationstechnologischen Innovationen erweitern sich nicht nur die Märkte und Unternehmensstrukturen, sondern auch die (fremd-)sprachlichen Kommunikationsanlässe und -bedürfnisse innerhalb der Unternehmen (vgl. Kuhn 2007, 11), sodass die Sprachkompetenz der Erwerbstätigen zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Hall 2008, 218). Die Herausforderung betrieblicher Kommunikation besteht oft darin, dass diese in einer Fremd- bzw. Zweitsprache³⁴ erfolgen müsste, denn die Verantwortung für bestimmte Prozesse wurde auf das ausführende Personal verlagert (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009, 10). Die Studiengruppe des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz' stellt während ihrer Untersuchung eine Reihe von Tendenzen fest, durch welche der Einfluss der Arbeitsorganisation auf die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen deutlich wird. Durch die Arbeit im Team sind die Beschäftigten herausgefordert, sich eine eigene Meinung zu bilden, einen Konsens zu finden sowie eigene Stellungnahmen zu argumentieren. Durch die zunehmende Kontrolle und Dokumentation der Arbeitsprozesse erhöhen sich die Anforderungen hinsichtlich der Verschriftlichung der Kommunikation am Arbeitsplatz. Praktische Beispiele hierfür sind z. B. das Ausfüllen von Formularen, Verfassen von Qualitätsprotokollen, aber auch das Begründen und Beschreiben eigenen Handelns bei Fehlern. Durch zunehmende Kundenkontakte und stärkere Kundenorientierung sind die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mehr gefordert, auf Fragen und Aufforderungen sowie Beschwerden einzugehen, eine Dienstleistungsmentalität zu praktizieren und eigene Kompetenzen und Zuständigkeiten nach außen zu kommunizieren (vgl. Kimmelman und Berg 2013, 91f; Grünhage-Monetti und Svet 2014, 182f). Die immer komplexer werdenden internen und externen Bestimmungen und Verordnungen werden den Beschäftigten in Schulungen vermittelt, an denen sie obligatorisch teilnehmen müssen (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009, 11).

Durch diese Ausführungen wird deutlich, dass sprachlich-kommunikative Kompetenz ein zentraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ist (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009, 13; Grünhage-Monetti 2010b, 62; Kimmelman und Berg 2013). Um sich den neuen Organisations- und Kommunikationsbedingungen anzupassen, sind sprachlich-kommunikative Kompetenzen der Erwerbstätigen für den Unternehmenserfolg von entscheidender Bedeutung. Weiterhin lassen “[i]nternationa-

³⁴Infolge des demografischen Wandels und Migration in Deutschland sind die Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund in klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) damit konfrontiert, die Kommunikationsabläufe und -prozesse meist auf Deutsch zu beherrschen und auszuführen.

le Unternehmenszusammenschlüsse, grenzüberschreitende Projektarbeit oder auch Migration [...] im Arbeitsalltag Menschen mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Sprachen, Religionen, Weltwissen, Wertvorstellungen und daraus resultierenden sozio-kulturellen Handlungsmaximen aufeinander treffen” (Kuhn 2007, 62). Angesichts der gestiegenen Kommunikationsanlässe (auch in Fremdsprachen) in und außerhalb der Unternehmen sind die Erwerbstätigen mehr denn je gefordert, mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthandlungen konstruktiv umgehen zu können und somit ihre interkulturelle Kompetenz unter Beweis zu stellen. Aufgrund der technologischen, technischen und v.a. der arbeitsorganisatorischen Entwicklungen wird offenbar, dass eine Vermittlung berufsfachlicher Qualifikationen zur Bewältigung der veränderten Arbeitsanforderungen alleine nicht mehr ausreicht. Durch die Kompetenzentwicklung suggeriert man, den Schlüssel für eine verbesserte Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu haben, sowie den einzelnen Individuen eine Fülle an Optionen und Chancen zur Verfügung zu stellen (vgl. Reutter 2009, 37ff).

Bevor die Folgen für die berufliche Weiterbildung im Allgemeinen und für den berufsbezogenen Sprachunterricht im Speziellen dargelegt werden, sollen zunächst die in der vorliegenden Arbeit vorkommenden Begriffe definiert und beschrieben werden. Im Folgenden wird auf die Debatte zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzentwicklung eingegangen, in deren Rahmen die berufliche Handlungskompetenz dargelegt wird. Hierbei wird im Speziellen die sprachlich-kommunikative Kompetenz aufgegriffen und behandelt.

2.3 Von Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Handlungskompetenz

Wie im Kapitel 2.1 beschrieben, betrifft der Prozess internationaler Verflechtung im Zuge der technologischen Fortschritte zunehmend alle Bereiche von Wirtschaft, Politik und Kultur (vgl. Bahl 2009a, 5). Der wirtschaftliche Wandel manifestiert sich in der Notwendigkeit, “*Unternehmen als selbstorganisierende Systeme* zu begreifen oder sie zu solchen umzugestalten [...]” (Erpenbeck und Heyse 1996, 15)(Hervorhebung im Original). Die wirtschaftspolitischen sowie arbeitsorganisatorischen Veränderungen induzieren für die einzelnen Beschäftigten die Anforderung nach lebenslangem Lernen, nach mehr Flexibilität, Eigeninitiative sowie Anpassung an die veränderten Bedingungen. Somit sind auch die Lernenden als selbstorganisiertes

2.3 Von Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Handlungskompetenz

System anzusehen (vgl. Erpenbeck und Heyse 1996, 16). Um im internationalen Wettbewerb mithalten zu können, entscheiden sich Unternehmen zunehmend dazu, ihre Organisation und Führungsphilosophie auf die Kompetenzentwicklung der Arbeitskräfte auszurichten (vgl. Erpenbeck und Heyse 2007, 29). Große Konzerne versuchten die Tendenzen früh aufzugreifen³⁵ und erkannten, dass handwerkliche Geschicklichkeit in den Hintergrund rückt und somit bestimmte persönlichkeitsbezogene Eigenschaften eine höhere Bedeutung gewinnen, die damals als "Schlüsselqualifikationen" bezeichnet wurden (vgl. Klein 1990, 11). Die berufspädagogischen Diskussionen werden lange vom Schlüsselqualifikationskonzept geprägt (vgl. Wilsdorf 1991, 51). Die Ablösung des Qualifikations- und Schlüsselqualifikationsbegriffs durch den Begriff der Kompetenz signalisiert einen grundsätzlichen Wandel im Verständnis, was Aufgabe von Bildung und Weiterbildung sei (vgl. Reutter 2009, 47). Mit diesem Perspektivenwechsel von Qualifikation zur Kompetenz findet der Prozess der Individualisierung statt und der Kompetenzbegriff gewinnt an Bedeutung, da es für die Unternehmensführung wichtig erscheint, das Potenzial der Mitarbeiter*innen genau zu kennen, um realistische Unternehmensstrategien entwickeln zu können (vgl. Grootings 1994, 7). Dabei ist das Ziel jeglicher beruflicher Kompetenzentwicklung die Förderung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Erpenbeck und Heyse 1996, 19).

Aktuelle Debatten zum Kompetenzkonzept beinhalten Ambivalenzen, indem auf der einen Seite ein hoher Anspruch an die Berufsbildung artikuliert wird, und diese im Sinne einer individuellen Kompetenzentwicklung gestaltet werden muss. Auf der anderen Seite steht "die Erwartung an Einzelnen als Produktivkraft, sich reibungslos wechselndes Spezialwissen zu erschließen" (Bahl 2009b, 19), um die Verwertbarkeit der Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten (vgl. Bahl 2009b, 19). Reutter (2009, 47) deutet hierbei darauf hin, dass der Erhalt bzw. die Erweiterung individueller Kompetenzen u. a. eine individuell zu bewältigende Aufgabe sei, wenn es eine Frage der Selbststeuerungskompetenzen ist.

Im Folgenden werden Diskussionen um die Einführung und Förderung von Schlüsselqualifikationen und um die Etablierung beruflicher Handlungskompetenzen darge-

³⁵In den 80er und 90er Jahren führen verschiedene Unternehmen, u. a. Daimler Benz AG, Ford-Werke AG, Hoesch-Stahl AG etc., in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Modellversuche in der beruflichen Bildung durch, die die Förderung von Schlüsselqualifikationen einschließen. Die Siemens AG formuliert eigene fachliche und berufsübergreifende Anforderungen an künftige Facharbeiter*innen und versucht im Rahmen der Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA) berufsübergreifende Fähigkeiten bzw. Schlüsselqualifikationen zu fördern (vgl. Klein 1990, 14).

stellt, mit dem Ziel, Schlüsse für die Modifizierung der Aufgabenbereiche des Sprachunterrichts im Speziellen zu ziehen.

2.3.1 Schlüsselqualifikationsdebatte

Der Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Diskussionen um die Schlüsselqualifikationen liegt im Jahr 1974. Damals veröffentlichte Mertens (1974) seinen Aufsatz "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft", der auf große Resonanz stieß (vgl. Bahl 2009b, 19), und hat damit "einen berufs- und erwachsenenpädagogischen Stein ins Rollen gebracht, der bis heute noch nicht zum Stillstand gekommen ist" (Siebert 1999, 27).

Bei der Entwicklung seiner Thesen geht Mertens (1974, 36f) von arbeitsmarktpolitischen Überlegungen sowie "eingehenden und differenzierten wissenschaftlichen Einblicken in die Ausgleichs- und Friktionerscheinungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem" aus. Kritisiert werden von ihm mangelnde beschäftigungsunabhängige Bildungsziele und die Versuche, Arbeitsplatzanforderungen für die Auslegung von Curricula genauer zu erkunden (Mertens 1974, 37). Mertens erkennt sowohl in der Arbeitswelt als auch im privaten Bereich ein Entwicklungspotenzial als Charakteristikum der modernen Gesellschaft, welche facettenreiche Veränderungen mit sich bringt (vgl. Graichen 2002, 54). Mit seinem Plädoyer für Schlüsselqualifikationen legt er einen Bildungsansatz vor, die Menschen auf den dynamischen Wandel dieser modernen Gesellschaft angemessen vorzubereiten - auf "Unvorhersehbares". Er nimmt sich der Flexibilisierung der Bildungsinhalte an und verlangt, "die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung" zu machen (Mertens 1974, 39). Das Mittel sieht er in sogenannten "Schlüsselqualifikationen" (vgl. Bahl 2009b, 20), die die Qualifikationen von Arbeitskräften flexibilisieren (vgl. Reetz 1999b, 32). Mertens (1974, 40) definiert Schlüsselqualifikationen dabei wie folgt:

"Schlüsselqualifikationen sind [...] solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens".

Hinsichtlich der “Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen” sowie “nachweislichen Unbestimmtheiten der Qualifikationsverwertung auf dem Arbeitsmarkt” wirft Mertens (1974, 36) die Frage über neue Kriterien zu einem optimalen Bildungskanon auf und erarbeitet vier Typen von Schlüsselqualifikationen: *Basisqualifikationen* (z. B. Denkschulung), *Horizontalqualifikationen* (z. B. Informationsnutzung), *Breitenelemente* (z. B. Spezialkenntnisse, die allgemein wichtig geworden sind) und *Vintagefaktoren* (z. B. Inhalte, die die Bildungsdifferenz zwischen den Generationen angeben sollen) (vgl. Reetz 1999b, 32). Diese, als übergeordnete Bildungsziele benannten Schlüsselqualifikationen, sollten den genannten Ausgangsanforderungen gerecht werden (vgl. Neubert 2004, 148) und Instrumente zum problemlosen Umgang mit wechselndem Spezialwissen sein (vgl. Graichen 2002, 55). Dabei stellt Mertens (1974, 40) die These auf, dass die Schlüsselqualifikationen größere Bedeutung erhalten, “je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft”. Da die Schlüsselqualifikationen selbst einem Wandel unterliegen, sind lebenslanges Lernen und Wechseln sozialer Rollen gefragt. Hierbei soll der Mensch im Stande sein, solche Methoden zu erwerben, die ihm ermöglichen, sich stets aktuelles Wissen anzueignen. So kann der Mensch die Entwicklungsprozesse besser verstehen und Probleme lösen (vgl. Graichen 2002, 56). Hierbei definiert Reetz (1990, 17) den Begriff ‘Qualifikation’ als eine Beziehung zwischen dem Menschen und seiner situativen Umwelt. Ausgehend davon, dass die Verbindung zwischen Menschen und Umwelt durch das Handeln hergestellt wird, postuliert er, dass die Person eine Handlungsfähigkeit erlangt, indem er sich mit der Situation handelnd auseinandersetzt und sie gestaltet. So zeigen sich die Qualifikationen immer in der Beziehung zu konkreten Arbeitsanforderungen - “durch Einsetzbarkeit der Person und damit durch Verwertbarkeit ihres Leistungspotentials” (Reetz 1990, 17). Schlüsselqualifikationen kennzeichnen sich demnach durch Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als eine höhere Form der Handlungsfähigkeit und sind dabei persönlichkeitsbezogen, situationsübergreifend, abstrakt und komplex (vgl. ebd.).

Für eine erfolgreiche Umsetzung seines Konzepts³⁶ plädiert Mertens (1974, 43) für ein flexibles Baukastensystem und somit “den Pflichtkanon dieser Schlüsselqualifikationen mit einer Auswahl von Spezialisierungs-, Vertiefungs- und Komplementärkursen zu kombinieren” (Bahl 2009b, 22). Mertens (1974, 43) erklärt dabei die Schulung für Schlüsselqualifikationen als eine Kernaufgabe des Bildungssystems, die durch

³⁶Das Schlüsselqualifikationskonzept sollte gegen enge fach- und berufsbezogene Auslegung schulischer Bildungsgänge kämpfen und durfte den Bildungsansatz der neunziger Jahre mitprägen. Davon wurde u. a. eine Revolutionierung der Schule in dem Sinne erwartet, dass die Schwächen des z. B. kaufmännischen Unterrichts überwunden werden können (vgl. Beck 1993, 23).

'integrierte Planung für alle traditionellen Bildungswege', 'Qualifikationsplanung' sowie 'weite Gestaltungsspielräume' ermöglicht wird. In der weiteren Diskussion zu Schlüsselqualifikationen wird von Beck (1993, 22) die Tatsache angemerkt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen, die im Rahmen der Erstausbildung erworben wurden, jedoch nur kurzfristig funktionsfähig sein können. "Umdenken hinsichtlich der Bildungszeit auf die Phasen der Erstausbildung und der Erwachsenenbildung" (Mertens 1974, 43) ist notwendig, damit die Mitarbeiter langfristig handlungsfähig bleiben können sowie über ein breites Repertoire an Schlüsselqualifikationen verfügen (vgl. Beck 1993, 23).

In der Diskussion der 80er Jahre wurde den Schlüsselqualifikationen wachsende Bedeutung zugeschrieben - als Antwort auf die zunehmenden Strukturveränderungen des Beschäftigungssystems in Richtung Flexibilität und Mobilität. Jedoch fokussierte sich diese primär auf die methodisch-didaktischen Vorschläge zu Mertens' Konzept. Bei der Umsetzung dieses Konzepts wurde kritisch bewertet, dass die bestehenden Inhalte nicht durch abstraktes Schlüsselwissen ersetzt werden und die angestrebten Schlüsselqualifikationen nicht an komplexen Arbeitsaufgaben und ohne Bezug auf bestimmte Arbeitsprozesse vermittelt werden können (vgl. Reetz 1999b, 32). Daran ist Mertens' Plädoyer für eine umfassende Reform des Bildungssystems gescheitert (vgl. Bahl 2009b, 23). Im Hinblick auf die gegenwärtige Diskussion um die Modularisierung der Bildungsgänge sowie Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (s. Kap. 2.3.2) sind die von Mertens dargelegten Gedanken ziemlich aktuell (vgl. Bahl 2009b, 23).

In den späteren 80er Jahren erfahren die Auflistung der Schlüsselqualifikationen (s. Tab. 2.1) und der Modellversuch des PETRA-Projektes der Siemens AG (s. Klein 1990) große Beachtung in den theoretischen Arbeiten und in der Ausbildungspraxis (vgl. Huisinga 1990, 260). Hierbei werden die Schlüsselqualifikationen als berufs- und fachübergreifende Fähigkeiten verstanden, welche die beruflichen Qualifikationen ergänzen (vgl. Klein 1990, 17).

Dimension	Zielbereich	Wesentliche Einzelqualifikationen
Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	Arbeitsplanung, Arbeitsführung, Ergebniskontrolle	Zielstrebigkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Selbststeuerung, Selbstbewertung, Systematisches Vorgehen, Rationales Arbeiten, Organisationsfähigkeit, Flexibles Disponieren, Koordinationsfähigkeit

2.3 Von Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Handlungskompetenz

Kommunikation und Kooperation	Verhalten in der Gruppe, Kontakt zu anderen, Teamarbeit	Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sachlichkeit in der Argumentation, Aufgeschlossenheit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Integrationsfähigkeit, Kundengerechtes Verhalten, Soziale Verantwortung, Fairneß, Hilfsbereitschaft
Anwenden von Lern-techniken und geistigen Arbeitstechniken	Lernverhalten, Auswerten und Weitergeben von Informationen	Weiterbildungsbereitschaft, Einsatz von Lerntechniken, Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen, Analogieschlüsse ziehen können, formallogisches Denken, Abstrahieren, vorausschauendes Denken, Transferfähigkeit, Denken in Systemen, z. B. in Funktionsblöcken, Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln, problemlösendes Denken, Kreativität
Selbständigkeit und Verantwortung	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	Mitdenken, Zuverlässigkeit, Selbstdisziplin, Qualitätsbewusstsein, Sicherheitsbewusstsein, eigene Meinung vertreten, umsichtiges Handeln, Initiative, Entscheidungsfähigkeit, Selbstkritikfähigkeit, Erkennen eigener Grenzen und Defizite, Urteilsfähigkeit
Belastbarkeit	psychische und physische Beanspruchung	Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Aufmerksamkeit, Umstellungsfähigkeit

Tabelle 2.1: Schlüsselqualifikationen mit wesentlichen Einzelqualifikationen nach dem Modellversuch PETRA der Siemens AG (vgl. Klein 1990, 20)

Hierbei gliedert der Modellversuch des PETRA-Projekts die Schlüsselqualifikationen in vier Lernstufen - Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Problemlösen. Auf

2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen der heutigen Arbeitswelt

dieser Grundlage werden die Lernenden in ihren Schlüsselqualifikationen gefördert, indem sie über “Lernstufen hin bis zur vollkommenen Beherrschung in der jeweils angestrebten Einzelqualifikation” geführt werden (PETRA vgl. Klein 1990, 26). Somit entsteht eine Taxonomie der Schlüsselqualifikationen³⁷. Darüber hinaus wird im Rahmen des PETRA-Projekts die Verknüpfung von Organisationsformen und Lehr-/Lernmethoden hervorgehoben, durch deren gezielten Einsatz die Schlüsselqualifikationen gefördert werden können (vgl. Klein 1990, 56).

Schelten (1991, 145f) seinerseits bezeichnet die Schlüsselqualifikationen als extrafunktionale Qualifikationen oder als Qualifikationen hoher Reichweite, welche einen berufsfeld-übergreifenden Charakter haben. Dabei umfassen die Schlüsselqualifikationen materiale Kenntnisse und Fertigkeiten sowie formale, personale und soziale Fähigkeiten (s. Tab. 2.2).

Materiale Kenntnisse und Fertigkeiten	Berufspraktische Kenntnisse und Fertigkeiten großer Breitenwirkung: Meßtechnik, Arbeitsschutz, Maschinenwartung, Arbeitsanweisungen in Form von Zeichnungen auf Handlungsplänen umsetzen können, Fehler und Störungsursachen suchen und erkennen können, ökonomisch und mit Überblick arbeiten können, Lesen, Anwenden und Erstellen von technischen Unterlagen, Planen und Steuern von Arbeits- und Bewegungsabläufen sowie Kontrollieren und Beurteilen der Ergebnisse. Allgemeinbildende Kenntnisse und Fertigkeiten: Kulturtechniken, Fremdsprachenkenntnisse, technische und wirtschaftliche Allgemeinbildung
Formale Fähigkeiten (kognitiver Bereich)	Selbständige Denk- und Lernbefähigung: Analytisches Denken, synthetisches Denken, Kreativität, technisches Verständnis, Transferfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Beurteilungsvermögen, kritisches Denken
Formale Fähigkeiten (psychomotorischer Bereich)	Allgemeine berufsmotorische Befähigung: Koordinationsfähigkeit, Konditionsfähigkeit, Reaktionsschnelligkeit, manuelle Geschicklichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Gefühl für Material- und Werkzeugbehandlung

³⁷Die vollständige Taxonomie der Schlüsselqualifikationen kann an dieser Stelle aus platzsparenden Gründen nicht aufgeführt werden. Diese ist Klein (1990, 27ff) zu entnehmen.

2.3 Von Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Handlungskompetenz

Personale Fähigkeiten	Befähigung in Arbeitstugenden: Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Streben nach Arbeitsqualität, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Pflichtbewußtsein Befähigung mit einzelpersönlicher Betonung: Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Optimismus, Leistungsbereitschaft
Soziale Fähigkeiten	Befähigung, in Arbeitsgemeinschaften gruppenorientiertes Verhalten zu zeigen: Kooperationsbereitschaft, Kontaktfähigkeit, Toleranz, Fairneß, Aufrichtigkeit, Teamgeist

Tabelle 2.2: Schlüsselqualifikationen nach Schelten (1991, 147)

Hierbei betont Schelten, dass zu den Schlüsselqualifikationen solche materialen Kenntnisse und Fertigkeiten gehören, “die über den Einzelberuf und insbesondere über das Berufsfeld hinausgehen und auf inhaltlich und funktional verwandte Gebiete übertragen werden können” (Schelten 1991, 146). Aufgrund der unsicheren Arbeitsanforderungen im Zuge des raschen u. a. technischen Wandels hebt Schelten den Wert der Schlüsselqualifikationen hervor, welche auch ein Rüstzeug für das Lernen bilden und im Rahmen des Wandels nicht veralten (im Vergleich zu fachspezifischen sowie berufsfeldweiten Qualifikationen). Hierbei wird die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen als eine der zentralen Aufgaben der modernen Berufsbildung von Schelten angesehen, sodass dafür auch neue Formen und Wege gesucht und bestritten werden müssen (vgl. Schelten 1991, 148f). In diesem Zusammenhang deutet er darauf hin, dass v.a. durch Methoden eines handlungsorientierten Unterrichts, wie Planspiel, anwendungsorientiertes experimentelles Lernen nach der Fallmethode und Projektunterricht, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zunehmend ermöglicht wird. Diese Methoden erlauben, Situationen zu gestalten, “in denen die Lernenden an komplexen Aufgaben selbständig den Lernprozeß gestalten” (Schelten 1991, 159).

Wilsdorf (1991, 51) postuliert, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen dabei helfen kann, “das berufliche Bildungswesen in Zeiten des technischen Wandels neu zu orientieren und die Schwerpunkte des Lernens anders zu setzen”³⁸. Aktive Handlungsfähigkeit und Selbständigkeit (Wilsdorf 1991, 51), Fähigkeit zu selbständigem

³⁸Dabei soll es nicht nur um den technischen Wandel gehen, sondern über Veränderungen der Marktstrukturen und der Organisation der Unternehmen (Reetz 1999b, 35).

Planen, Durchführen und Kontrollieren (Bahl 2009b, 24) beschreiben die neuen Ziele der Berufsausbildung. Berufliche Handlungskompetenz im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen wird hierbei als Leitbegriff der fachlichen Diskussionen der 90er Jahre gesehen (vgl. Wilsdorf 1991, 41f; Reetz 1999b, 34f; Reetz 1999a).

Folgend werden die Aspekte des Kompetenzbegriffs umrissen, um danach die berufliche Handlungskompetenz im Einzelnen beschreiben zu können.

2.3.2 Aspekte des Kompetenzbegriffs

Aus der im vorigen Unterkapitel angerissenen Schlüsselqualifikationsdebatte haben sich in der Berufs- und Schulpädagogik Anfänge einer Diskussion um berufliche Handlungskompetenzen entwickelt. Ohne den Schlüsselqualifikationsbegriff auf objektiver Ebene zu ersetzen, löst die Diskussion um berufliche Handlungskompetenz dessen konzeptuelle Verarbeitung auf der subjektiven Ebene ab (vgl. Neubert 2004, 152). Als Ausgangspunkt dieses Veränderungsprozesses von Schlüsselqualifikationen, als objektive Kategorie, hin zu beruflicher Handlungskompetenz³⁹, als subjektive Kategorie, ist der Ansatz von Reetz (1990, 17f) anzusehen, indem er in Anlehnung an Heinrich Roth (1971) die "Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit" in den Mittelpunkt stellt. Reetz verfolgt die Absicht, die bestehenden Listen von Schlüsselqualifikationen überprüfbar zu machen und auf die Persönlichkeitspotenziale - Kompetenzen - zurückzuführen (vgl. Reetz 1999b, 38). Die Persönlichkeitsentwicklung sieht er dabei als maßgebenden Faktor für das menschliche Handeln an⁴⁰. Reetz (1999a, 35), nach Roth (1971, 388f), schlägt ein Modell für die Grundstrukturierung der Kompetenzen vor, die sich bis heute durch die pädagogische Kompetenzdiskussion zieht (vgl. Jenewein 2012, 46). Dabei geht es um ein Konstrukt aus Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz⁴¹ (vgl. Roth 1971, 388f). In der Phase der Konzeptuali-

³⁹Dabei weist Reetz (1990, 17) darauf hin, dass der Kompetenzbegriff in der Schlüsselqualifikationsdiskussion von Anfang an eine große Rolle spielt. Schon in seinen grundlegenden Beiträgen macht Reetz darauf aufmerksam, dass "die Zielformel der Schlüsselqualifikationen nicht nur qualifikations- und arbeitsmarkttheoretisch oder curriculumtheoretisch, sondern vor allem kompetenztheoretisch zu interpretieren sei" (Reetz 1999b, 34).

⁴⁰Mit der Einbindung der Schlüsselqualifikationen in das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung wird allen Beteiligten der Berufsbildung ein Grundkonzept nahegelegt, das anzeigt, dass alle Erziehungs- und Ausbildungsmaßnahmen über die kurzfristigen Qualifizierungsergebnisse hinaus langfristig auf Förderung des einzelnen Menschen angelegt sein sollten (vgl. Reetz 1994, 5).

⁴¹*Sach- und Methodenkompetenz*: allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit wie Abstraktionsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit; *Selbstkompetenz*: persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten wie moralische Urteilsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Initiative usw.; *Sozialkompetenz*: sozial- und marktkommunikative Fähigkeiten (vgl. Reetz 1999a, 35f).

sierung der Schlüsselqualifikationen und ihre Integration in die Berufsbildung sollten Bedeutung und Rolle des Fachwissens geklärt, das Konzept des handlungsorientierten Lernens entwickelt sowie der berufspädagogische Anspruch der Persönlichkeitsbildung als Zielvorstellung erweiterter Berufsbildung gesichert werden (vgl. Reetz 1994, 4f).

Der Kompetenzbegriff wird in der heutigen Berufsbildung kontrovers diskutiert, so dass es bis heute keine eindeutige Definition gibt (vgl. Westhoff 2012, 17). In der aktuellen Diskussion um den Kompetenzbegriff wird von einer Definition ausgegangen, die durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gestartete Forschungsprogramm “Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel - Strukturveränderung betrieblicher Weiterbildung”⁴² aus dem Jahr 1995 in die Diskussion eingebracht wurde (vgl. Neubert 2004; Arnold und Schüssler 2008, 53; Bahl 2009b). Die Erfahrungen aus dem Transformationsprozess und den durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen haben gezeigt, dass die individuelle Handlungsfähigkeit für das neue Umfeld jedoch nicht wesentlich verbessert werden kann, auch wenn die Aneignung berufsspezifischen Wissens und der Erwerb von Bildungsabschlüssen recht problemlos verlaufen ist (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 52). Die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) kommt zu dem Ergebnis, dass “die individuelle Handlungsfähigkeit in einem neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen System nur zu erlangen ist mit Hilfe veränderter Wertstrukturen, neuer Sozial- und Methodenkompetenz, neuer Erfahrungen und systemspezifischen Wissens [...]” (Arbeitsgemeinschaft QUEM 1996, 402f).

Der Paradigmenwechsel von Qualifikations- zum Kompetenzbegriff in der Berufsschul- und betrieblichen Ausbildung⁴³ ist als “Reaktion auf die

⁴²Die Entstehung des Programms reicht in das Jahr 1990 zurück, als sich aufgrund der Transformationsprozesse und der daraus resultierenden betrieblichen Weiterbildungsrealität und -forschung die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) gegründet hatte (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 52). Näheres zu Aufgaben sowie zu Arbeitsschwerpunkten der Arbeitsgemeinschaft unter http://www.abwf.de/main/home/frame_html.html (Zugriff am 6.07.2014)

⁴³In der betrieblichen Ausbildung dagegen wurde der Kompetenzbegriff erst später entdeckt. Vielmehr ging es um Fertigkeiten und Kenntnisse, “die durch die Betonung auf selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren zu vermitteln seien” (Jenewein 2012, 53). Den Schlüssel in der Überwindung der Ausgangssituation sah man einerseits durch Entspezialisierung beruflicher Lernprozesse und einer Betonung der Schlüsselqualifikationen (z. B. das Siemens-Konzept zur projekt- und transferorientierten Ausbildung PETRA), andererseits durch die Betonung handlungsorientierten Lernens. Am Beispiel der Ausbildungsordnung von Elektroberufen (2007) kann man erkennen, dass die Ausbildungselemente eher dem Qualifikationsbegriff zugeordnet und nach Kern- und Fachqualifikationen unterschieden werden, bis später gefordert wird: “Im Rahmen der berufsspezifischen Fachqualifikationen ist die berufliche Handlungskompetenz in

zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorhersehbarkeit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse unumgänglich geworden” (Westhoff 2012, 20). Traditionelle Qualifikationen - so Erpenbeck und Heyse - sind zentrale Zielgrößen der klassischen Weiterbildung und zugleich Leistungsparameter, die man jederzeit auf den Prüfstand stellen kann (vgl. Erpenbeck und Heyse 2007, 29). Das sind Positionsbestimmungen, die auch durch gezielte Maßnahmen zu verbessern sind. Allerdings müssen die Lernenden als selbstorganisierende Systeme begriffen werden. Bei selbstorganisierten, kreativen Subjekten sind die entsprechenden Entwicklungsprozesse auf Dispositionen - Kompetenzen - hervorzubringen. Kompetenzen sind also Dispositionsbestimmungen und in erster Linie subjektorientiert. Diese sind nicht direkt prüfbar, sondern lassen sich erst aus den Realisierungen von Dispositionen erschließen und evaluieren (vgl. Erpenbeck und Heyse 2007, 29). Während Arnold und Schüssler Argumente für die kompetenzorientierte Wende kritisch diskutieren, verweisen sie zugleich auf wesentliche Unterscheidungsmerkmale von Kompetenzen und Qualifikationen (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 55f):

- Während sich Kompetenz auf den einzelnen Menschen bezieht und somit auch subjektbezogen ist, orientiert sich Qualifikation stärker am gesellschaftlichen Bedarf und Erfüllung konkreter Nachfragen und ist objektbezogen.
- Während sich Qualifikation auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt, verfolgt Kompetenz einen ganzheitlichen Anspruch und nimmt Bezug auf die ganze Person.
- Der Kompetenzbegriff sieht Lernende als selbstorganisierende Systeme an, während beim Begriff 'Qualifikation' an der Fremdorganisation des Lernens festgehalten wird.
- 'Kompetenzlernen' öffnet das "sachverhaltszentrierte" (Erpenbeck und Heyse 2007) gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung.
- Der Kompetenzbegriff beinhaltet die Vielfalt unbegrenzter individueller Handlungsdispositionen, während Qualifikation auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen ist.

einem Einsatzgebiet durch Qualifikationen zu erweitern und zu vertiefen, die im jeweiligen Geschäftsprozess zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben befähigt" (§3 Ausbildungsordnung für Elektroberufe 2007, zitiert nach Jenewein 2012, 53).

Dabei kritisieren Arnold und Schüssler, dass der Kompetenzbegriff explizit als Gegenkategorie zum Qualifikationsbegriff behandelt und die Kompetenzentwicklung ihrerseits als komplettes Gegenbild zu einer traditionellen Weiterbildung angesehen wird. Im Zuge zahlreicher berufspädagogischer Debatten sei diese Aufstellung als Gegenkategorien unnötig, weil für fachliche Auseinandersetzung in Form von 'Annäherung durch Bedeutungsweiterung' und nicht 'Abgrenzung durch Differenz' plädiert wird (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 55).

So werden Kompetenzen als "menschliche Fähigkeiten [definiert], die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen" (Jenewein 2012, 47). Dabei umfasst diese Fähigkeit fachliche Qualifikationen - Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten - die für konkrete Geschäfts- und Arbeitsprozesse benötigt werden, sowie übergreifende Kompetenzen, wie z. B. die Fähigkeit, Arbeiten und Lernen selbständig zu planen, durchzuführen und auszuwerten, Erfahrungen zu reflektieren und weiterzugeben (vgl. Jenewein 2012, 55). Erpenbeck und Heyse machen darüber hinaus deutlich, dass Kompetenzen "von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert" werden (Erpenbeck und Heyse 2007, 163).

Dabei findet der Kompetenzbegriff in zahlreichen Fachdisziplinen Verwendung, wie z. B. in der Soziologie, den Arbeitswissenschaften, der Psychologie und Pädagogik, der Betriebswirtschaftslehre und Linguistik, sodass der Begriff 'Kompetenz' je nach dem wissenschaftlichen Kontext variiert (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 60ff). In der Linguistik wurden die Diskussionen um den Kompetenzbegriff, v.a. um die kommunikative Kompetenz, zunächst durch Arbeiten zur Sprechakttheorie von Austin (1962) und Searle (1969), und später im deutschen Sprachraum von den sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und soziolinguistischen Aspekten der Sprache in den Arbeiten von Hymes (1972) und Habermas (1971) beeinflusst (s. Kap. 2.5). Die Pädagogik ihrerseits arbeitet eigene semantische Spezifizierungen des Kompetenzbegriffs heraus⁴⁴ (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 61f). Dabei ist klar, dass es sich, wie auch bei den Begriffen Qualifikation, Fertigkeiten etc., nicht um eine endgültige Definition handeln kann⁴⁵. Um Kompetenzkonstrukte praktisch nutzbar zu machen,

⁴⁴Die Schwerpunktsetzung geht dabei von der Fragestellung nach Bildung und Erziehung des Subjektes aus (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 62).

⁴⁵Bei der Heterogenität der Aus- und Weiterbildung ist die Unterschiedlichkeit der Definitionen nicht überraschend, sondern stellt damit den Ausdruck der Differenziertheit bei der Bewältigung der Handlungsanforderungen der Institutionen und Individuen dar. Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind die Konnotationen vom Kompetenzbegriff aus der betriebswirtschaftlichen, pädagogischen sowie pragmalinguistischen Konnotation von Bedeutung. Näheres zu weiteren

sind detaillierte Bestimmungen erforderlich (vgl. Erpenbeck und Heyse 2007, 163). Im Zuge der Schlüsselqualifikationsdebatten (s. Kap. 2.3.1) werden die Kompetenzen zur erfolgreichen Berufs- und Lebensbewältigung aufgebaut und gefördert. Die dazu benötigte Handlungskompetenz wird dabei meist in die Fach-, Human-, Sozialkompetenzen differenziert (vgl. Arnold und Schüssler 2008, 63; Westhoff 2012, 21), die unter besonderer Berücksichtigung von Methoden- und Lernkompetenz zu vermitteln seien (vgl. Jenewein 2012, 50).

In der Kompetenzdiskussion der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung bekommt der Kompetenzbegriff einen anderen Fokus. Hier wird das Spannungsfeld zwischen Kompetenz und Qualifikation, das aus der berufspädagogischen Sicht wichtig erscheint, nicht thematisiert. Es werden dagegen häufiger Kompetenzen beschrieben, die aus der berufspädagogischen Sicht eher den Qualifikationen zugeordnet werden können (vgl. Jenewein 2012, 61). Mit der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)⁴⁶ kehren hierbei drei zentrale Begriffe in den Fokus: Lernen bzw. Lernergebnisse, Kompetenz und Qualifikation. Dabei bezeichnet Lernen einen Prozess, der informell, z. B. in der Freizeit, und in formalen Arrangements, u. a. auch am Arbeitsplatz, abläuft. Die Lernergebnisse werden dann in drei Kategorien unterteilt: Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen. In der Arbeitsvorlage der Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005, 13) umfasst Kompetenz folgende Bereiche:

“i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen [...], das durch Erfahrung gewonnen wird; ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst” (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2005, 13).

Konnotationen in Arnold und Schüssler (2008, 60ff).

⁴⁶Im Jahr 2007 wurde zum Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen abgestimmt. Ein Qualifikationsrahmen ist ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. Dabei verfolgte das Europäische Parlament mit EQR das Ziel, Transparenz von Qualifikationen/Kompetenzen (Beschäftigungsfähigkeit), Anrechnung/Durchlässigkeit (Bildungsmobilität), Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (lebenslanges Lernen). Siehe <http://www.bibb.de/de/21696.htm>.

2.3 Von Schlüsselqualifikationen zur beruflichen Handlungskompetenz

Dabei ist “eine Qualifikation erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht”⁴⁷ (ebd.). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)⁴⁸ definiert seinerseits die Kompetenz als “Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden” (DQR 2011, 8). Im DQR wird die Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird allerdings als Querschnittskompetenz verstanden und findet in der DQR-Matrix keine Erwähnung (vgl. ebd.).

Der Übergang von Qualifikation zur Kompetenz ist eine Entwicklung, die in den 90er Jahren in ganz Westeuropa (auch wenn unter Verständigungsschwierigkeiten) herrschte (vgl. Grootings 1994, 5). Dabei umfassen die Lerninhalte nicht nur Sachwissen und Informationen, sondern auch Werte und darauf aufbauende Kompetenzen. Erpenbeck und Heyse weisen darauf hin, dass der Schwerpunkt innerhalb der Berufsausbildung sich von der beruflichen Ausbildung auf die lebenslange berufliche Weiterbildung in Richtung Kompetenzentwicklung verlagert und damit ein Übergang von klassischer beruflicher Weiterbildung zur beruflichen Kompetenzentwicklung stattfindet (vgl. Erpenbeck und Heyse 1996, 19). Und dieser Prozess ist unumgänglich gewesen, denn

“Werte und Kompetenzen sind für das Entscheiden und Handeln selbstorganisierender menschlich-gesellschaftlicher Systeme unerlä[ss]lich - [...] als [...] Teil ihrer Selbstorganisation” (Erpenbeck und Heyse 1996, 19).

Folgen für Qualifikation und Kompetenzen der Mitarbeiter sowie für ihre Aus- und Weiterbildung werden in der permanenten betriebswirtschaftlichen Innovation in-

⁴⁷Angesichts des in Deutschland vorliegenden Diskussionstands ist dies wenig nachvollziehbar, wenn impliziert wird, dass Kenntnisse und Kompetenzen zu unterscheiden sind, letztere dennoch durch Erfahrung gewonnenes Wissen enthalten. Die Ursache dieser Begriffsverwendung kommt offensichtlich aus einer undifferenzierten Übersetzung der englischen Fachbegriffe. Was im Deutschen mit Kompetenz und Qualifikation bezeichnet wird, hat im Englischen drei Entsprechungen ‘competencies’, ‘qualifications’ und ‘skills’ (vgl. Jenewein 2012, 64f).

⁴⁸DQR ist nationale Umsetzung des EQR. Dabei berücksichtigt er die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Das Ziel ist, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Nicht zuletzt trägt der DQR der Förderung von Mobilität der Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern bei (vgl. DQR 2011, 3). Näher zum DQR unter: <http://www.dqr.de/content/60.php>

nerhalb eines Wandels gesehen, durch die unternehmerische Ziele realisiert werden konnten, wie z. B. Gewinnerzielung und Betriebserhaltung, höchste Rationalität, hohe Marktanteile und Weiterentwicklung der Unternehmung (vgl. Bunk 1994, 13). Diese werden durch den großen Strukturwandel, also neue Technologien, Produktinnovation sowie flexible Organisation und dynamische Führung, zu erreichen versucht. Angesichts des Zusammenhangs zwischen Strukturwandel, Qualifikation und Kompetenz bewegen sich die Tendenzen des Wandels u. a. in Richtung komplexer Misch- und Gruppenarbeit, selbstgesteuerter und dispositiver Arbeit, Selbstorganisation und -kontrolle, sowie zu Eigenverantwortung. Dafür sind allein die Fachkompetenzen unzureichend, weil das berufliche Fachwissen exponentiell wächst und aktuelles Wissen immer schnell veraltet (vgl. Bunk 1994; Erpenbeck und Heyse 1996, 15). Zusätzlich werden Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, personale sowie sprachlich-kommunikative Kompetenz notwendig, die in beruflicher Handlungskompetenz zusammengefasst werden.

2.4 Berufliche Handlungskompetenz

Im Kontext des oben beschriebenen Wandels von Qualifikation zu Kompetenz wird das Ziel beruflicher Kompetenzentwicklung im Kern als Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz verstanden, die “die Integration kognitiver, emotional-motivationaler, volitiver und sozialer Aspekte menschlichen Handelns in Arbeitssituationen durch Weiterbildung [anzielt] und bewu[ss]t vermittelt” (Erpenbeck und Heyse 1996, 19). Die in der einschlägigen Literatur vorzufindende Einteilung (s. Bunk 1994, Erpenbeck und Heyse 1996, 2007, Gudjons 2008, Jenewein 2012, etc.) in vier Kompetenzbereiche - Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und personale Kompetenz - dient zur Beschreibung des Komplexes angeforderter Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei beinhalten *Fach-* und *Methodenkompetenz* spezifische berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten sowie kognitive Fähigkeiten, die situationsübergreifend und zur Problemstrukturierung bzw. -lösung sowie zur Entscheidungsfindung einsetzbar sind. *Sozialkompetenz* dagegen äußert sich in kommunikativen und kooperativen Verhaltensweisen. Notwendig sind hierbei Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Optimierung von Interaktions- und Gruppenprozessen, um Pläne und Ziele realisieren zu können. *Personale Kompetenz* enthält persönlichkeitsbezogene Dispositionen, wie z. B. Einstellungen, Werthaltungen und Motive, die das Arbeitshandeln beeinflussen (vgl. Erpenbeck und Heyse 1996, 19f). Dieses Kompetenzbündel wird

als Grundlage der Arbeitsfähigkeit der Erwerbstätigen verstanden. Hierbei ist der zentrale Gegenstand der Weiterbildung die integrative Vermittlung von Kompetenzen im arbeitsaufgabenorientierten organisierten Lernen (vgl. Erpenbeck und Heyse 1996, 32).

Der von der Kultusministerkonferenz (KMK) in den 1990er Jahren aufgenommene Kompetenzbegriff enthält die von Reinhard Bader vorgeschlagene Grundstrukturierung in drei Kompetenzbereiche: Fach-, Human- und Sozialkompetenz (vgl. Jenewein 2012, 50). Dabei hat Bader Methoden-, Lern- und Sprachkompetenz als Bestandteile aller drei Komponenten verstanden (vgl. Bader 1989 zitiert nach Bahl 2009b, 28). Dieses Modell bildet heutzutage eine Grundlage für die Entwicklung der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule (vgl. KMK 2007, 11; Jenewein 2012, 66). Das Ziel der Berufsausbildung ist dabei, “den Unterricht an einer [...] Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zum selbständigen Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt” (KMK 2007, 12). Handlungskompetenz, im Sinne des obersten Zieles, wird hierbei verstanden,

“als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz” (KMK 2007, 10).

Hierbei bezeichnet die *Fachkompetenz* die Fähigkeit, Aufgaben und Probleme mit Hilfe des fachlichen Wissens und Könnens zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen. Dabei ist es wichtig, dass das Individuum die Lösung auch beurteilt. Die *Humankompetenz* umfasst die Befähigung sowie die Bereitschaft, Entwicklungschancen und Anforderungen in der Familie, im Beruf und im öffentlichen Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, sowie sich als individuelle Persönlichkeit mit eigenen Lebensplänen zu entwickeln. Dazu gehören solche Eigenschaften wie z. B. Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein etc. Unter *Sozialkompetenz* werden Bereitschaft und Befähigung verstanden, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, sowie sich mit Anderen verantwortungsbewusst zu verständigen (vgl. KMK 2007, 11).

Bestandteil aller oben genannten Kompetenzen sind hierbei Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz (vgl. KMK 2007, 11). Methodenkompetenz bezieht sich dabei auf zielgerichtetes Vorgehen bei der Bearbeitung von

Aufgaben und Problemen, kommunikative Kompetenz auf das Verstehen und Gestalten der kommunikativen Situationen und Lernkompetenz auf das Beherrschen von Lerntechniken und Lernstrategien, sowie ihre Nutzung für lebenslanges Lernen (s. Abb. 2.3) (vgl. ebd.).

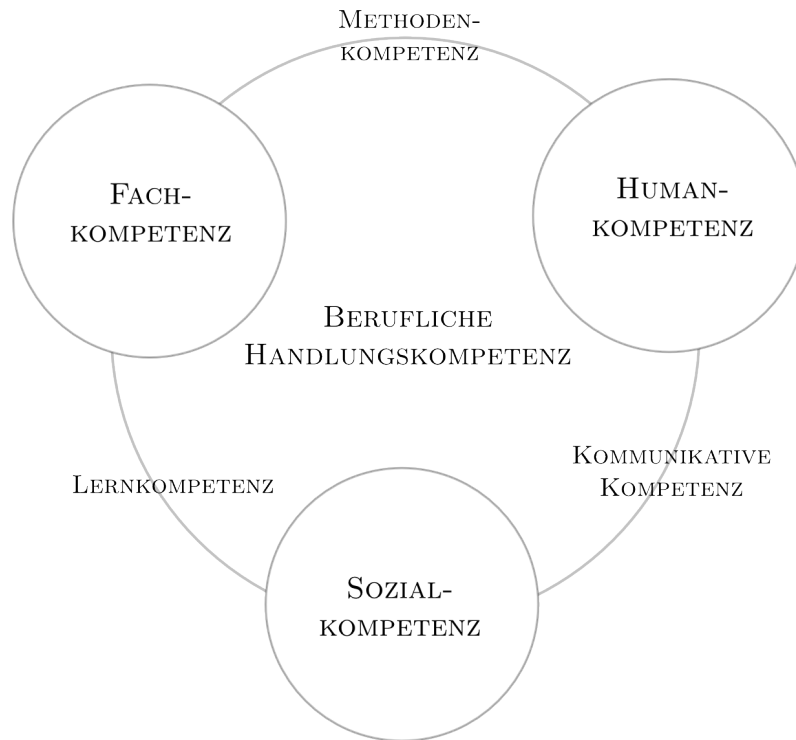


Abbildung 2.3: Berufliche Handlungskompetenz nach KMK (2007)

In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, “dass der durch die KMK verwendete Kompetenzbegriff aus einer kompetenzanalytischen und berufspädagogischen Perspektive stimmige Kategorien aufweist⁴⁹, die unter dem Aspekt der Kompetenzförderung mit konkreten Handlungsansätzen untersetzt werden können” (Jenewein 2012, 67).

Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, die sich in das vorgestellte KMK-Modell als fester Bestandteil aller Kompetenzfelder einordnen lassen, können dadurch als zentral betrachtet werden, da sie als dienendes Werkzeug zum einen die Wissensaufnahme, soziale Kontakte, aber auch Identität der Personen, zum anderen direkte Interaktion und die fachliche Zusammenarbeit, sowie Inklusion und Exklusion der Menschen steuern (vgl. Kimmelman und Berg 2013, 87). Hiermit gelten die

⁴⁹Im Vergleich zu EQR/DQR sowie Personalentwicklung und betrieblicher Weiterbildung

sprachlich-kommunikativen Kompetenzen als elementare Voraussetzung für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und haben große Bedeutung für die Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbstätigen (vgl. Settlemeyer und Widera 2015, 113). Trotz umfangreicher Darstellung der Bestandteile des vorgestellten KMK-Modells kann die ungleiche Gewichtung dieser Bestandteile der beruflichen Handlungskompetenz als kritisch angesehen werden, da Fach-, Human- und Sozialkompetenz in den Vordergrund gerückt werden, währenddessen Methoden-, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz zweitrangig sind. Hierbei wird die interkulturelle Kompetenz, welche in enger Verbindung mit der sprachlich-kommunikativen Kompetenz steht, nicht explizit behandelt.

Mit dem Ziel, die Lernenden in ihrer Sprachhandlungskompetenz für eine globalisierte und mehrsprachige Welt handlungsfähig zu machen, unterscheidet das Matrixmodell von Funk (2018) (s. Abb. 2.4) dabei drei Kompetenzfelder: Berufliche Sachkompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz. Da die berufliche Sachkompetenz alleine für das angemessene Handeln in der globalisierten Arbeitswelt nicht ausreicht, steht sie in enger Verbindung mit der interkulturellen und fremdsprachlichen Kompetenz. Hierbei werden die genannten Kompetenzfelder auf jeweils drei Kompetenzebenen - Haltungen und Einstellungen, deklarativ-referenzielles Wissen, Fertigkeiten/Methodenkompetenz - erweitert und können von einander nur schwer klar getrennt werden. Diese Erweiterung ermöglicht einerseits eine detaillierte Beschreibung beruflicher Kompetenzen der Mitarbeiter*innen. Andererseits verweist das Matrixmodell auf mögliche Einflussfaktoren des beruflichen Handelns und ihre Zusammenhänge (vgl. Funk, in Druck).

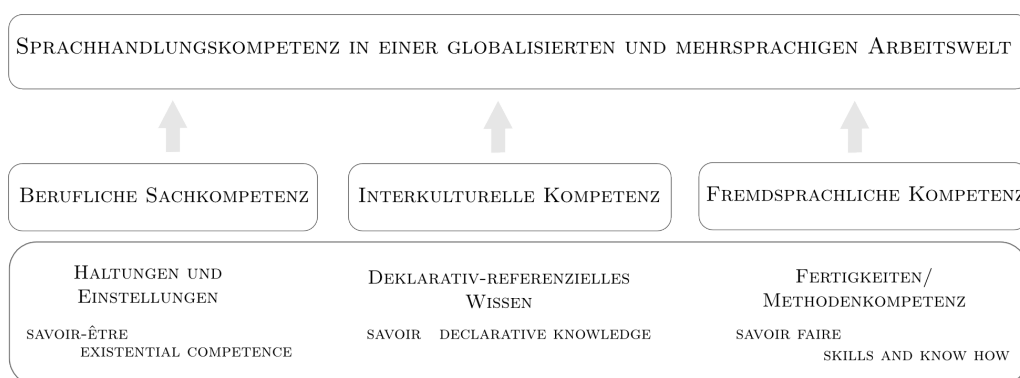


Abbildung 2.4: Matrixmodell der Sprachhandlungskompetenz und ihrer Bestandteile nach Funk (2018)

Darüber hinaus ermöglicht das Matrixmodell von Funk, aufgrund der festgestell-

ten zu entwickelnden Kompetenzen im jeweiligen Berufsfeld auf der didaktischen Ebene entsprechende Maßnahmen zu treffen, passende Methoden nach den Zielen auszuwählen sowie maßgeschneiderte Kurse zu modellieren. Als Grundlage kann hierbei die unten dargestellte Taxonomie dienen (s. Tab. 2.3).

Kompetenzfelder — Kompetenzebenen	Berufliche Sach- kompetenz	Interkulturelle Kompetenz	Fremdsprachliche Kompetenz
Haltungen und Einstellungen			
Deklarativ- referenzielles Wissen			
Fertigkeiten/ Methodenkom- petenz			

Tabelle 2.3: Lernzieltaxonomie zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz nach Funk (2018)

Aus diesem Grund wird dieses Matrixmodell von Funk als Grundlage zur Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz und ihrer Komponenten für die vorliegende Arbeit ausgewählt.

Angesichts des Untersuchungsgegenstandes und der eingangs formulierten Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit soll im Folgenden die (sprachlich-)kommunikative Kompetenz als fester Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz herausgegriffen und näher beschrieben werden.

2.5 Sprachlich-kommunikative Kompetenz

Wie in den Kapiteln 2.2 und 2.4 dargelegt wird (sprachlich-)kommunikative Kompetenz bzw. fremdsprachliche Kompetenz (s. Modell 2.4) als fester Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz angesehen und bezieht sich auf das sprachliche Handeln sowie Verstehen und Gestalten von kommunikativen Situationen, in deren Rahmen die anderen Kompetenzen zur Geltung kommen. Kommunikative Kompetenz wird in verschiedenen Disziplinen, z. B. Soziologie und Linguistik, Sprach-

erwerbsforschung und Fremd- und Erstsprachendidaktik, aber auch in Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in Informations- und Kommunikationswissenschaft etc., unter die Lupe genommen und auf ihre zahlreichen inhaltlichen Aspekte hin untersucht⁵⁰. Hierbei existieren je nach eingenommener Perspektive, bestehendem Erkenntnisinteresse und angewandter empirischer Methodik zahlreiche Konzepte und Modellierungen der kommunikativen Kompetenz (vgl. Efing 2015, 18).

Unter sprachlich-kommunikativer Kompetenz werden in der vorliegenden Arbeit⁵¹ Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden, die ein Mensch in bestimmten kommunikativen (multikulturellen) Situationen besitzt und bewusst einsetzt, um mit seinen Gesprächspartnern unter Berücksichtigung gemeinsamer Kommunikationsziele sowie den soziokulturellen Rahmenbedingungen angemessen interagieren zu können. Neben dem deklarativ-referenziellen Wissen, wie z. B. grammatisches und lexikalisches Wissen, sowie Fähigkeiten zur Sprachreflexion und -bewusstheit, umfasst das Konzept der sprachlich-kommunikativen Kompetenz der vorliegenden Arbeit pragmatische Kompetenzen zur Unterscheidung von Text- und Diskursformen im jeweiligen (Berufs-)Bereich, soziokulturelle Kompetenzen, wie z. B. Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Kooperationsbereitschaft, Eingehen auf den Gesprächspartner etc., sowie strategische Kompetenz mit ihren Teilfertigkeiten wie Anwendung eines Repertoires von Strategien zur Führung von Gesprächen, Strategien des Umschreibens, des Nachfragens, des Aufrechterhaltens der Kommunikationssituationen unter widersprüchlichen Zusammenhängen sowie Ausräumen von entstandenen Missverständnissen sowie Kompensationsstrategien.

Unter der Prämisse der globalisierten und mehrsprachigen Welt (s. Kap. 2.1) ist die sprachlich-kommunikative Kompetenz ohne interkulturelle Kompetenz⁵² nicht weg-

⁵⁰Verschiedene Forschungsperspektiven bzgl. der bestehenden Konzepte der kommunikativen Kompetenz sind überblicksartig in Efing (2014a, 95f) zu finden.

⁵¹Die vorliegende Arbeit mit ihrem expliziten Fokus auf die Anwendung der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Zweitsprachtrainings möchte an dieser Stelle keine neue Modellierung der (sprachlich-)kommunikativen Kompetenz vornehmen, sondern lediglich eine Arbeitsdefinition auf Grundlage der vorgestellten Theorien umreißen.

⁵²Während Listenmodelle der interkulturellen Kompetenz relevante Teilkompetenzen aufzählen, gehen die Strukturmodelle systemisch-prozessual vor und ordnen Einzelfähigkeiten den Dimensionen zu. Darüber hinaus existieren Modelle, die v.a. die Rahmenbedingungen der Interaktion oder die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Situation in den Vordergrund stellen (vgl. Rathje 2006, 2). Interkulturelle Kompetenz wird in der vorliegenden Arbeit als unabdingbare Begleitkompetenz der sprachlich-kommunikativen Kompetenz und im weitesten Sinne als Fähigkeit verstanden, mit den Menschen anderer Kulturen interagieren zu können. Angesichts zahlreicher in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen hervorgebrachter Modelle zur Beschreibung und Entwicklung der interkulturellen Kompetenz kann in der vorliegenden Arbeit aus Platzgründen nicht explizit auf alle Theorien der interkulturellen Kompetenz einge-

zudenken. Die gegenseitige Bedingtheit von Sprache und Kultur äußert sich in den Fähigkeiten eines Individuums in den jeweiligen kulturellen Kontexten angemessen kommunikativ zu handeln.

Bei der sprachlich-kommunikativen Kompetenz (für Nicht-Muttersprachler) in beruflichen Kontexten steht hierbei das eigentliche Handeln mit der Sprache in einem konkreten (kulturellen) Kontext im Vordergrund, und nicht die Beherrschung der grammatischen Strukturen und des (Fach)Wortschatzes sowie die (stets) normkonforme Produktion einzelner Sätze, vorausgesetzt, dass das Verständnis des Gesagten dadurch nicht verhindert wird. Die Sprache mit ihren Normen und Regeln erscheint hierbei in einer dienenden Funktion der Zweckrealisierung.

Hierbei basiert der weit gefasste Begriff der 'sprachlich-kommunikativen Kompetenz', welcher als Grundlage für die vorliegende Arbeit genommen wird, auf den Theorien von Hymes (1972) und Habermas (1971), sowie auf den Theorien der Fremdsprachendidaktik und auf der von Kuhn (2007). Diese Theorieansätze werden im Folgenden kurz vorgestellt.

2.5.1 Kommunikative Kompetenz nach Hymes

Während bei Chomsky die Kompetenz eher ein theoretisches Konstrukt ist, das nur bei einem idealen Sprecher-Hörer (s. Kap. 2.3.2) existiert, führt Hymes (1972) den Begriff der kommunikativen Kompetenz ein, als der Fähigkeit zum angemessenen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (vgl. Kuhn 2007, 42). Dabei ist Chomskys' Begriff für Hymes aufgrund der 'sozialen Blindheit'⁵³ und der verengten Konzentration von Sprache als Regelsystem unbrauchbar (vgl. Schmenk 2005, 61). Basierend auf der Theorie der Sozialisation des Kindes⁵⁴,

gegangen werden. Zur näheren Auseinandersetzung mit dem Thema der interkulturellen Kompetenz und ihren Theorien s. in Byram (1997), Bolten (2001), Thomas (2003), Strukturmodell von Deadorff in der Zusammenfassung von Bertelsmann Stiftung (2006), sowie überblickartige Darstellung des Standes im deutschsprachigen Raum in Rathje (2006).

⁵³Als Postulat der universal angeborenen linguistischen Kompetenz ist diese blind gegenüber den realen Ungleichheiten von Sprechern bzw. Sprachbenutzern.

⁵⁴“Linguistic theory threats of competence in terms of the child's acquisition of the ability to produce, understand, and discriminate any and all of the grammatical sentences of a language. [...] Within the social matrix in which it acquires a system of grammar a child acquires also a system of it's use, regarding persons, places, purposes, other modes of communication, etc. - all the components of communicative events [...]. There also develop patterns of the sequential use of language in conversation, address, standard routines, and the like. In such acquisition resides the child's sociolinguistic competence (or, more broadly, communicative competence), it's ability to participate in its society as not only a speaking, but also a communicating member” (Hymes 1974, 75, zitiert nach Kiefer 2013, 25).

versteht Hymes (1972) darunter “die menschliche Fähigkeit, in kommunikativen Akten [...] sprachlich Sinn schaffen und vermitteln zu können, soziale Gemeinschaften durch Kommunikation konstruieren zu können” (Schmenk 2007, 131). Nach Hymes ist Kommunikation dann erfolgreich, wenn der Mensch kommunikative Kompetenz besitzt. Infolge dessen entwirft Hymes einen Kompetenzbegriff, der die Kommunikation zwischen den Menschen beschreibt, indem er die Parameter entwickelt, die gleichzeitig kommunikatives Handeln bedingen (vgl. Schmenk 2005, 61) und die Kompetenzen der Sprecher beim Sprachgebrauch bestimmen:

- Whether (and to what degree) something is formally *possible*;
- Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available;
- Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
- Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what is doing entails.

(Hymes 1972, 281) (Hervorgehoben im Original)

Die erste Dimension betrifft dabei die formalen Ausdrucksmöglichkeiten und Regularitäten einer Sprache, wobei die zweite den Aspekt der vorhandenen Mittel anspricht, mit denen die kommunikative Handlung möglich ist. Mit der dritten Dimension bezieht sich Hymes auf soziale, situative Angemessenheit der Handlung und mit der Vierten wird deutlich, ob die sprachlich-kommunikative Handlung tatsächlich stattfindet oder nicht, und ob diese in der gegebenen Situation üblich ist (vgl. Schmenk 2005, 62; Schmenk 2007, 135).

Allerdings erstellt Hymes mit seinem Ansatz lediglich ein theoretisches Fundament und versucht nicht, einzelne Kompetenzen aufzulisten, die zur kommunikativen Kompetenz gehören könnten. In diesem Sinne gibt er zu bedenken, dass nur ein Zusammenspiel verschiedener Dimensionen von Wissen und Können eines Menschen ihn zu einem kommunikativ kompetenten Menschen macht. Hierbei ist festzuhalten, dass Hymes' Kommunikationsmodell mehrdimensional zu verstehen ist, anhand dessen real stattfindende Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten und zwischen verschiedenen Kommunikanten betrachtet werden muss. Hymes definiert einen Begriff, der die Verwender der Sprache und den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt

stellt (vgl. Schmenk 2007, 132), und das umfasst, was eine Person befähigt, sich angemessen in den jeweiligen Sprachsituationen zu verhalten (vgl. Vogt 2011, 19). Auch wenn die Kriterien von Hymes kein hinreichendes Instrumentarium für die Fremdsprachendidaktik liefern, bleibt sein Konzept der kommunikativen Kompetenz dennoch wichtig, weil dieses “weit mehr als nur formale Korrektheit von Sprache in den Blick nimmt” (Schmenk 2007, 132).

2.5.2 Kommunikative Kompetenz nach Habermas

Jürgen Habermas’ Konzept der kommunikativen Kompetenz basiert auf den Überlegungen einer sozialphilosophischen Theorie gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Schmenk 2005, 63), das v.a. in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren als einflussreich empfunden wurde und zahlreiche pädagogische und didaktische Neuüberlegungen auslöste (vgl. Schmenk 2007, 132). Dabei referenziert Habermas (1971, 101) als Ausgangspunkt auf das von Chomsky definierte Begriffspaar Kompetenz und Performanz und behauptet, dass diese nicht unbrauchbar sind (vgl. Hymes im Kap. 2.5.1), sondern einer Ergänzung bedingen. Habermas interessieren v.a. die Regeln, die zur Realisierung idealer Diskurse führen⁵⁵ (vgl. Schmenk 2005, 63).

In seinen weitergehenden Überlegungen setzt Habermas die kommunikative Kompetenz in Verbindung zum Wissen um universelle Aspekte der Sprache, die das menschliche Sprachhandeln innerhalb der ‘idealen Sprechsituationen’ ermöglichen⁵⁶ (vgl. Kuhn 2007, 45). In so einer ‘idealen Sprechsituation’ kann jeder Beteiligte seine eigene Sichtweise einbringen und alle sprechen auf Augenhöhe, sodass auf dieser Basis Konsensus erreicht werden kann. Das, was Habermas (1971) als kommunikative Kompetenz bezeichnet, ist die Voraussetzung für die Teilnahme an einem solchen ideologiefreien Diskurs (vgl. Schmenk 2007, 133). Dabei umfasst diese kommunikative Kompetenz “die Fähigkeit, zwischen Sein und Schein, zwischen Sein und Sollen sowie zwischen Wesen und Erscheinung” und schließlich zwischen einem wahren und einem falschen Konsensus zu unterscheiden (Schmenk 2005, 63). Allerdings beschäftigt sich Habermas mit einer idealen Sprechsituation und dem kommunikativen Handeln der Menschen, ohne empirische Befunde als Grundlage zu nehmen. Nicht zuletzt bleibt die Frage offen, wie sich die Sprecher*innen in einer realen Kom-

⁵⁵Chomsky geht von idealen Sprecher*innen/ Hörer*innen aus, deren Sprachkompetenz sich in grammatischer Regelkenntnis wiederfindet (vgl. Chomsky 1986), Habermas geht dabei vom idealen Diskursverlauf aus (vgl. Schmenk 2005, 63; Kuhn 2007).

⁵⁶Habermas’ Konzept der kommunikativen Kompetenz erweitert somit Chomskys’ Kompetenzbegriff um universale Pragmatik der Kommunikation (vgl. Schmenk 2005, 63)

munikationssituation diese Unterscheidungen bewusst machen können (vgl. Kuhn 2007, 45).

Aus Habermas' Konzept zur kommunikativen Kompetenz geht hervor, dass er u. a. das Ziel verfolgt, ein Modell für ideale Sprechsituationen zu entwickeln, welche "systematische Verzerrung der Kommunikation aus[schließen]" (Habermas 1971, 137). Dabei kann der wahre Konsensus dann entstehen, wenn alle Beteiligten als gleichberechtigte Partner am Diskurs teilnehmen (vgl. ebd.). Habermas spricht in diesem Zusammenhang über pragmatische Universalien, die in jedem sozialen und kulturellen Kontext ihre Gültigkeit haben, und betont, dass jeder Mensch - unabhängig von seinem persönlichen, sozialen und kulturellen Kontext - kommunikative Kompetenz besitzt. Kommunikation wird in seinem Konzept zum tragenden Element des sozialen Zusammenlebens (vgl. Schmenk 2005, 65).

In Folge der Diskussionen um die Konzepte der kommunikativen Kompetenz von Hymes und Habermas entwickelt sich in der Fremdsprachendidaktik die kommunikative Wende⁵⁷ (vgl. Schmenk 2007, 135) und Hans-Eberhard Piepho (1974) proklamiert kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Hierbei bezieht er sich "auf Habermas' gesellschaftlich orientierte Utopie von kommunikativer Kompetenz" (vgl. Schmenk 2005, 70). Lange Zeit galten Hymes und Habermas gleichermaßen als Kronzeugen einer neuen Ära fremdsprachendidaktischer Theorie- und Methodendiskussion (vgl. Schmenk 2005, 67), jedoch wird sich in der Fremdsprachendidaktik heutzutage auf das Konzept der kommunikativen Kompetenz von Hymes berufen, da dieses im Vergleich zu dem von Habermas "problemlos didaktische Einsatz- bzw. Umsetzungs- und diagnostische Operationalisierungsmöglichkeiten [bietet]" (Efing 2015, 22), auch wenn beide Konzepte von Hymes und Habermas nicht direkt für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden sind (vgl. Schmenk 2005, 66).

2.5.3 Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Seit den 70er Jahren begann in der Fremdsprachendidaktik in Westdeutschland eine Debatte um eine kommunikative Wende. Hans-Eberhard Piepho (1974) entwickelt als erster einen pragmatischen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts, der sich an

⁵⁷Schmenk (2005, 68f) bezeichnet diese Entwicklungen als Gleichzeitigkeit des Ungleichen und deutet darauf hin, dass die Konzepte der kommunikativen Kompetenz von Hymes und Habermas die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht nicht auf dem direkten Weg bedingten. Die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht spiegelte auch die Suche nach alternativen Formaten eines traditionellen Unterrichts wider.

einer kommunikativen Progression orientiert und an konkrete Verwendungssituationen angelehnt ist, in denen die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt stehen. Er kritisiert dabei die Vormachtstellung der linguistischen und grammatischen Kompetenz (vgl. Bredella 2008, 55) und fordert, dass “die Äußerungen der Schüler[*innen] nicht allein an Normen und Ansprüchen hinsichtlich der Aussprache [...] und der grammatischen und stilistischen Korrektheit, sondern in erster Linie an der Verständlichkeit, Direktheit und Ehrlichkeit der kommunikativen Absicht (und ihres Erfolges) gemessen und bewertet werden sollten”⁵⁸ (vgl. Piepho 1974, 15).

Piepho plädiert im Weiteren dafür, dass die Lernenden als Gesprächspartner*innen der Lehrenden ernst genommen werden, um ihre Ansichten und Auffassungen vorzutragen und somit den gesamten Lernprozess mitgestalten zu können (vgl. Bredella 2008, 56; Legutke 2008, 20). So bedeutet die kommunikative Kompetenz für Piepho

“die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist” (Piepho 1974, 9f).

Neuner (1979) greift die Vorstellung von Piepho nach einem pragmatisch-funktionalen Ansatz auf und verbindet diesen mit pädagogischen Zielen im Sinne der Identitätsfindung des Lernenden. Dabei postuliert er, dass sprachliches Rollentraining - Einüben von sprachlichen Handlungsstrategien - sinnvoll und notwendig erscheint (vgl. Neuner 1979, 107).

Die Diskussionen um die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, die in den 70er und 80er Jahren geführt wurden, hatten von Anfang an die Lernenden in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt und eine zwischen pädagogischen und pragmatischen Zielen vermittelnde Position eingenommen. Daraus folgt, dass Erlernen von Fremdsprachen ein Wissenserwerb, Bildungsgut und lernorientierter und anwendungsbezogener Trainingsprozess ist (Funk 2005 zitiert nach Kuhn 2007, 47).

Im Jahr 2001 hat der Europarat “a Common European Framework of Reference for

⁵⁸Hierbei darf man dies nicht als eine Missachtung der Grammatik verstehen. Piepho (1974, 43) erteilt der Grammatik, die im Zusammenhang mit den Mitteilungsintentionen der Lernenden gesehen werden muss, eine dienende Funktion im Fremdsprachenunterricht (vgl. Bredella 2008, 56). Grammatik muss mit Verstand gelernt werden, wenn ein echtes Mitteilungsbedürfnis besteht (vgl. Piepho 1974, 43)

Languages: Learning, Teaching, Assessment”⁵⁹ vorgelegt, der zum Ziel hatte, “eine gemeinsame Basis [...] für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar[zu]stellen” (Europarat 2001, 14). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) bezieht sich bei der Beschreibung der Kompetenzen auf Sprachanwendende und Sprachlernende. Dies führt dazu, dass ein differenziertes System kommunikativer Kompetenzen gezeichnet wird, das sich zum Ziel setzt, sämtliche personenbezogene Einflussfaktoren auf Kommunikationsprozesse zu übertragen (vgl. Kiefer 2013, 30). Der Referenzrahmen fasst den Kompetenzbegriff weit und nimmt eine Zweiteilung in allgemeine Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen vor:

“Auf die eine oder andere Weise tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden bei, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann. Es kann jedoch sinnvoll sein, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden.” (Europarat 2001)

Dabei versteht sich die sprachlich-kommunikative Kompetenz mehr als nur eine Summe von zusammengetragenen einzelsprachlichen Teilkompetenzen, sondern als *ein System von zu sprachlicher Handlungskompetenz integrierten Teilkompetenzen*⁶⁰ (vgl. Barkowski 2003, 23). Tabelle 2.4 bietet im Folgenden einen Überblick über die Vielzahl von Dimensionen der kommunikativen Kompetenz im Sinne des GER⁶¹. Wie daraus ersichtlich ist, benötigt man einerseits deklaratives und prozedurales Wissen, sowie persönlichkeitsbezogene Kompetenz und Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*), andererseits kommunikative Sprachkompetenzen, wie z. B. linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz, um in den kommunikativen Situationen angemessen handeln zu können.

Neben dem Weltwissen und soziokulturellem Wissen gehört zu deklarativem Wissen auch ein interkulturelles Bewusstsein, dem u. a. das objektive Wissen zugerechnet wird (vgl. Vogt 2011, 33). Dabei sollte an sich bewusst sein, “wie eine Gemeinschaft

⁵⁹Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (weiter als GER): lernen, lehren und beurteilen auf English und auf Deutsch online unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>

⁶⁰Anzumerken ist hier, dass GER auf einem idealistischen Kommunikationsbegriff beruht, der Wahrheitsprinzipien für individuelles und gesellschaftliches Handeln bedingt, in seiner Intention konsensorientiert ist und dass jedermann über die dazugehörige Kompetenz im gleichen Maße verfügt (Barkowski 2003, 23).

⁶¹<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5010101.htm>

Allgemeine Kompetenzen	Kommunikative Sprachkompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Deklaratives Wissen (savoir): Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein • Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire): praktische und interkulturelle Fertigkeiten • Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (savoir-être): Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Überzeugungen, kognitiver Stil, Persönlichkeitsfaktoren • Lernfähigkeit (savoir-apprendre): Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein, Lerntechniken, heuristische Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguistische Kompetenzen: lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische, orthoepische Kompetenz • Soziolinguistische Kompetenzen: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate, Registerunterschiede, Varietäten • Pragmatische Kompetenzen: Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz

Tabelle 2.4: Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) in Anlehnung an das Goethe-Institut

jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen” (Europarat 2001, 103). Der Bereich Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst praktische Fertigkeiten, die in einem weiten Begriff dargestellt werden, da sie gleichzeitig soziales sowie berufliches und alltägliches Leben und Freizeit beinhalten. Die interkulturellen Fertigkeiten beziehen sich hierbei auf Kontaktsituationen mit einer fremden Kultur (vgl. Vogt 2011, 33). Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen werden als “die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen” (Europarat 2001, 23) begriffen und umfassen dabei Dimensionen wie z. B. Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Überzeugungen, kognitiver Stil und Persönlichkeitsfaktoren, die ihrerseits nicht nur die Rollen der Sprachverwendenden in kommunikativen Handlungssituationen sondern auch die Lernfähigkeit beeinflussen, und darüber hinaus die Entwicklung “interkulturelle[r] Persönlichkeit” fördern. Lernfähigkeit wird als Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme und zur Integration des neuen Wissens in das vorhandene Wissen angesehen. Dies ermöglicht den Lernenden, neue Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache effektiver und selbständig zu bewältigen (vgl. Europarat 2001,

107f).

Kommunikative Kompetenz im engeren Sinne umfasst nach GER linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Diese werden in Skalen gefasst und beschrieben. Die linguistischen Kompetenzen enthalten dabei nach GER Komponenten von Wortschatzbeherrschung und seiner Anwendung, über Kenntnis der grammatischen Mittel und Bewusstsein der Organisation von Bedeutung auf der lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Ebene, bis hin zur Fähigkeit lautliche Einheiten wahrzunehmen und zu produzieren, sowie die Kenntnis der Symbole der geschriebenen Texte. Soziolinguistische Kompetenzen umfassen im Kern Kenntnisse und Fähigkeiten, um die soziale Dimension des Sprachgebrauchs bewältigen zu können, wie z. B. Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Zitate, Registerunterschiede, Dialekte etc. Unter pragmatischen Kompetenzen wird schließlich das Wissen der Sprachverwendenden um die Prinzipien der Organisation und Struktur der Mitteilungen sowie der Bewältigung komplexer sprachlicher Interaktionsabfolgen zu bestimmten Zwecken zusammengefasst (vgl. Europarat 2001, 108).

Der Kompetenzbegriff im GER geht von einem umfassenden handlungsorientierten Ansatz aus, ist mehrdimensional und setzt sich aus sprachlichen Teilkompetenzen sowie ihrer Verknüpfung mit den allgemeinen Kompetenzen zusammen (vgl. Vogt 2011, 39f). Über das Verhältnis zwischen den allgemeinen und den kommunikativen Sprachkompetenzen gibt der Referenzrahmen leider keine Auskunft. Hierbei lässt sich auch feststellen, dass die allgemeinen Kompetenzen bei den Skalen bzw. Niveaubeschreibungen nicht implementiert sind und keine Hinweise zur Mehrsprachigkeit bei der Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen aufgeführt werden⁶² (vgl. Christ 2003, 65). Insofern wird die kommunikative Kompetenz nach GER meist auf Sprachkompetenz eingengt.

⁶²An dieser Stelle lässt sich ergänzen, dass einerseits der Referenzrahmen einen bedeutenden innovativen “Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung für das Gesamtspektrum des Lehrens und Lernens fremder Sprachen dar[stellt]”, und das nicht nur im nationalen sondern im internationalen Raum. Andererseits wird der Referenzrahmen bzgl. des Kompetenzbegriffes, des Verständnisses für den Spracherwerb, der Kannbeschreibung usw. immer mehr kritisiert. Näher dazu in Barkowski (2003, 22ff), Bredella (2003, 45ff), Funk und Kuhn (2003, 187ff)

2.5.4 Fremdsprachliche kommunikative Kompetenz im Beruf nach Kuhn

Im Kontext der Begriffsdiskussion um die kommunikative Kompetenz betont Kuhn (2007), dass zum erfolgreichen kommunikativen Handeln auch zählt, die Dynamik der Gesprächsabläufe zu erkennen und diese aktiv zu beeinflussen. Dazu gehören Wissen und Kenntnisse, wie man z. B. ein Gespräch beginnt, wie man sich in ein Gespräch einschaltet oder dieses beendet. Darüber hinaus werden mit der Sprache zwischenmenschliche Beziehungen, gegenseitiges Anerkennen der kulturellen Unterschiede und das Lösen von Missverständnissen ausgedrückt. Die Sprecher müssen hierbei lernen, die Sprache situationsangemessen zu verwenden. Diese Gesetze gelten nicht nur beim Erlernen einer Fremdsprache, sondern auch beim Kommunizieren in der Muttersprache, postuliert Kuhn (2007, 48f).

“Der Unterschied besteht darin, dass die kommunikativ Handelnden durch den Spracherwerbsprozess in der Muttersprache ein erweitertes Repertoire an Redemitteln besitzen. Dieses muss jedoch in Trainingsmaßnahmen meistens erst bewusst gemacht und seine situationsbezogene Anwendung geübt werden. Für den Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz ist zusätzlich der Aufbau eines Repertoires an Redemitteln und z. B. Registerkenntnissen notwendig” (Kuhn 2007, 49).

Betrachtet man die Sprache als einen Teilbereich des Handelns im Beruf sollen die Sprecher befähigt sein, die Sprache sozial- und situationsadäquat im Gegensatz zu themenbezogen zu verwenden, hebt Kuhn (2007, 50) hervor. Angesichts der vielfältigen Anforderungen an die Erwerbstätigen und Substitution der beruflichen Alltagskommunikation, die weder berufs- noch berufsfachspezifisch ist (vgl. Funk 2003, 171), unterscheidet Kuhn (2007, 51) fünf Teilbereiche fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz. Dabei setzt sie den Fokus nicht etwa auf die Beherrschung bestimmter Strukturen und die Fähigkeit, diese zu verknüpfen, sondern eher auf den kommunikativen Handlungscharakter⁶³.

⁶³Zum späteren Zeitpunkt setzt E fing sich mit mehreren Konstrukten der kommunikativen Kompetenz aus der linguistischen Perspektive auseinander und unterteilt die kommunikative Kompetenz als mehrmodulares Konstrukt in folgende Teilkompetenzen: eine Sprachsystemkompetenz (grammatische Kompetenz), eine soziolinguistische Kompetenz (Repertoire, Varietäten-, Registerbeherrschung und -bewusstheit, Fähigkeiten zum flexiblen Code-Switching), eine pragmatische Kompetenz (zur Zielerreichung), eine Text-/Diskurskompetenz (Textstrukturierungskompetenz), eine strategische und eine soziale/soziokulturelle Kompetenz (vgl. E fing 2015, 21). Sein Modell der berufsweltbezogenen kommunikativen Kompetenz sieht E fing “als Basis für ei-

- **Wahrnehmungskompetenz:** Unterscheidung, Interpretation und Anwendung emotionaler Äußerungen, Differenzierung zwischen Sachargumenten und persönlichen Argumenten, Wahrnehmung nonverbaler Kommunikation.
- **Informationsverarbeitungskompetenz:** Sammeln von Informationen aus unterschiedlichen Quellen, situations- und adressatengerechte Weitergabe der Information.
- **Argumentationskompetenz:** Anwendung von Argumentationsregeln in verschiedenen Situationen, eigenen Standpunkt argumentativ vertreten, Verbindlichkeit der Kommunikate herstellen, jemanden überzeugen.
- **Kooperationskompetenz:** Eingehen auf den Dialogpartner, auf dem gegenseitigen Vertrauen beruhende Gesprächs- und Verhandlungsbasis schaffen.
- **Substitutionskompetenz:** Nutzung eines Repertoires von Strategien gegen den Abbruch der Kommunikation, Vermeiden, Thematisieren, Ausräumen von sprachlichen oder (inter)kulturellen Missverständnissen, Strategien des Nachfragens und Rückversicherns, Nichtverstehen signalisieren, sprachliche Hilfen und Erklärungen erbitten.

In ihren Ausführungen macht Kuhn (2007) deutlich, dass berufliche Handlungskompetenz ohne kommunikative Kompetenz undenkbar wäre und dass die Sprecher in der Entwicklung ihrer kognitiven und kooperativen Handlungsfähigkeit unterstützt werden sollen (vgl. Kuhn 2007, 49).

Die unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen (Teil-)Kompetenzen sowie Handlungsstrategien, welche in den oben beschriebenen Theorien skizziert wurden und während der zwischenmenschlichen Kommunikation in einem bestimmten physischen und sozialen Kontext zum Einsatz kommen, gilt es nun im Rahmen einer Sprachförderung aufzubauen und weiterzuentwickeln.

ne weiter zu spezifizierende berufs- oder gar betriebsspezifische kommunikative Kompetenz” an, welche einmal erworben “tendenziell [als] Grundlage für alle Berufe” gilt (Efing 2015, 42). Für eine angemessene und erfolgreiche Teilnahme an einer Handlungskommunikation betont Efing, dass es nicht erforderlich ist, dass ein Individuum bei allen Teilkompetenzen der berufsweltbezogenen kommunikativen Kompetenz über einen gleich hohen Ausprägungsgrad verfügt. Die Frage ist hierbei, wie kompetent jemand in welchem Teilbereich ist und wie kann man einen geringeren Ausprägungsgrad in einer Teilkompetenz durch einen höheren Ausprägungsgrad einer anderen Teilkompetenz kompensieren (vgl. Efing 2014a, 109).

2.6 Folgen des Strukturwandels der Arbeitswelt - Konsequenzen für die Arbeitnehmer und Weiterbildung

Im Zuge des Zusammenspiels der im Kapitel 2.1 beschriebenen wirtschaftlichen Entwicklungen “haben sich die fachlichen Anforderungen an die im Arbeitsprozess stehenden Menschen erweitert” (Kuhn 2007, 9). Als Folge sind die Erwerbstätigen und die Weiterbildungsakteure zum einen herausgefordert, sich den neuen Rahmenbedingungen immer wieder anzupassen. Zum anderen wird bei der Beschäftigung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund dem Spracherwerb zur Bewältigung der typischen Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz eine wachsende Bedeutung zugeschrieben. Zum dritten bewegen sich die Diskussionen über die berufliche (Weiter)Bildung zunehmend Richtung ‘Lernen am Arbeitsplatz’.

Der Arbeitsmarkt ist vom Trend zur Höherqualifizierung der Erwerbsbevölkerung (vgl. Butz 2002, 3) sowie Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und Erwerbsformen geprägt (vgl. Schober 2001, 17f). Die Flexibilisierung der Arbeitsplätze führt dazu, dass viele Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eingesetzt, und immer wieder neuen Anforderungen ausgesetzt werden (vgl. Kimmelman und Berg 2013, 90). Der Arbeitsmarkt wird globaler und internationaler, Brüche und Diskontinuitäten im Lebenslauf werden zum Regelfall (vgl. Kap. 2.1). Nicht selten sind die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auch mit Diskrepanzen zwischen den offiziellen Kommunikationsrichtlinien der Unternehmen und der ausgeübten Praxis konfrontiert (vgl. Berg und Grünhage-Monetti 2009, 14ff) und müssen einen Spagat schaffen, um beiden Seiten gerecht zu werden. Regelmäßige und obligatorische berufliche Weiterbildungen werden alltäglich und für die Teilnahme daran müssen die Erwerbstätigen außer Fachwissen weitere Kompetenzen mitbringen, vorausgesetzt wird auch die sprachlich-kommunikative Kompetenz. Diese geforderten Kompetenzen - als fester Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Kap. 2.4) - sichern daher den Zugang zum Arbeitsmarkt, ermöglichen die Integration in das soziale Netz rund um den Arbeitsplatz sowie die Teilhabe an der beruflichen Weiterbildung (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 182; Kuhn 2015, 2). Der stark diskutierte Wandel von der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft hin zur Wissens- und Informationsgesellschaft erfordert von den Erwerbstätigen das lebenslange Lernen, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit, also Employability zu

sichern (vgl. Kuhn 2007, 75; Weber 2007; Kuhn 2015, 2). So weisen Baethge und Baethge-Kinsky (2004, 32) darauf hin, dass im Kontext der Debatte über lebenslanges Lernen größere Bedeutung dem informellen Lernen zuzuschreiben ist. Bedingt durch immer kürzer werdende Innovations- und Produktionszyklen sollen die Beschäftigten fähig sein, neuen Informationen, sowohl mündliche als auch schriftliche, aufzunehmen, lernend zu verarbeiten und im Anschluss am Arbeitsplatz umzusetzen (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 185). Solche Formen des Lernens umfassen arbeitsintegrierte, häufig beiläufige oder non-formale arbeitsnahe Prozesse innerhalb einer 'community of practice' (Grünhage-Monetti 2010b) oder auch in der Freizeit. In diesem Zusammenhang ändert sich auch die Auffassung von Bildung im Allgemeinen und Formen der Bildungsangebote im Speziellen grundlegend (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 182).

In diesem Kontext unterstreicht Bader (1992, 234), dass die Verbindung von Arbeiten und Lernen die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ermöglicht. So greift die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) in ihrem Memorandum (1996)⁶⁴ Änderungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft auf und behauptet dadurch die Neuorientierung in der Weiterbildung auf die Ausprägung einer allseitigen Handlungskompetenz in der Gestalt von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Dabei kommen die Autoren zu der Schlussfolgerung, dass neue bzw. veränderte Lehr- und Lernformen, sowie Mittel und Modelle gesucht werden müssen, um berufliche Handlungskompetenz fördern zu können (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 1996, 409). Dies lässt sich im besonderen Maße durch die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen verwirklichen. Diese Verbindung ermöglicht eine sofortige Umsetzung des erworbenen Wissens in praktisches Handeln. Die aktuellen Veränderungen bewirken, dass die Teilnahme am Arbeitsprozess mit dem Aneignungsprozess neuer Kompetenzen zusammenfällt. Dabei wird der Arbeitsplatz zu einer gemeinschaftlichen Lernstätte und der individuelle Aneignungsprozess ist mit der Entwicklung kommunikativer Kompetenz verbunden (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 1996, 433). Illeris, der sich mit den Lerntheorien im Berufsleben beschäftigt

⁶⁴Das Memorandum "Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung" wurde im Jahr 1995 vom Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft QUEM verabschiedet und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie überreicht. In diesem Memorandum stellt die Arbeitsgemeinschaft die Ergebnisse aus ihrer vierjährigen Tätigkeit vor. Eine Fülle von Einzeluntersuchungen, Projektergebnissen und Analysedaten fordert die Neuorientierung der beruflichen Bildung und daraus die Notwendigkeit eines Übergangs zur Kompetenzentwicklung. Das Memorandum fasst die Summe von Erfahrungen zusammen und benennt den Handlungsbedarf für die weitere Entwicklung (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 1996, 401).

(s. Illeris 2008, 2009, 2011), behauptet in diesem Zusammenhang, “that the essential general learning in working life takes place in the interaction between workplace practice and the learner’s work identity - and it also this learning which takes on the character of competence development” (Illeris 2009, 8). Der Arbeitsplatz als Lernort wird von technologisch-organisatorischen und sozial-kulturellen Rahmenbedingungen im Unternehmen bestimmt, welche solch ein Lernen begünstigen. Dabei wirken die Lernmaßnahmen besonders motivierend, wenn sie nah am Arbeitsplatz gestaltet werden, was wiederum einen wichtigen Vorteil darstellt (vgl. Illeris 2009, 9f).

Um den Folgen der neuen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht zu werden sowie berufsbezogene Sprachfördermaßnahmen entsprechend den neuen sprachlich-kommunikativen Anforderungen und möglichst nah an den Arbeitsplätzen gestalten zu können sowie die Lernenden auf ihren Berufsalltag vorzubereiten, soll “[d]ie Ermittlung und Analyse konkreter Praktiken und Anforderungen in einem bestimmten Betrieb bzw. an einem bestimmten Arbeitsplatz als Voraussetzung für die Entwicklung und Evaluation eines ‘passenden’ Angebots” gelten (Berg und Grünhage-Monetti 2009, 19). Da die konkreten beruflichen Anforderungen am Arbeitsplatz sowie der subjektive Bedarf der Lernenden die Inhalte der berufsbezogenen Sprachfördermaßnahmen wesentlich bestimmen (vgl. Funk 2010a, 1145), bedeutet dies im Einzelnen, dass stärkere Berücksichtigung der individuellen Situation am Arbeitsplatz sowie die Erhebung der sprachlichen und kommunikativen Bedarfe eine zentrale Überlegung der Planung von berufsbezogenen Sprachfördermaßnahmen sein sollte (vgl. Kuhn 2015, 3). Durch die Komplexität der auf die Erwerbstätigen zukommenden Aufgaben, in deren Rahmen von ihnen mehr selbständiges und abgestimmtes Arbeiten in einem Team gefordert wird (vgl. Kuhn 2015, 2), sollen die Ziele der Sprachfördermaßnahmen nicht in der reinen Vermittlung der Sprachnormen liegen, sondern die Sprache soll als Mittel zur Teilnahme an den Kommunikationssituationen im (Berufs)Alltag begriffen werden und eine methodisch-didaktische Umsetzung erfolgen. Dabei sollen Unterrichtsmodelle entwickelt werden, die solche Kommunikationssituationen in ein handlungs- und aufgabenorientiertes sowie authentisches Setting einfügen und diese trainieren (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 195f). Diese Prämissen verändern und erhöhen gleichzeitig für die Lehrenden die Kompetenzanforderungen im Bereich der Planung und Durchführung des Unterrichts, v. a. dort, wo “Unterrichtsziele von Kursteilnehmern spezifischer und inhaltlich anspruchsvoller werden und außerschulische Instruktionsszenarien innovatives Materi-

aldesign und flexible Lernarrangements erfordern” (Funk 2011, 137).

Durch die Ausführungen des zweiten Kapitels wird der Zusammenhang der sich wandelnden Arbeitsorganisation in den Unternehmen und der dadurch neu hervorgerufenen Anforderungen an Beschäftigte auf allen Hierarchieebenen deutlich. Hierbei wurde nochmal die Rolle der sprachlich-kommunikativen Kompetenz als Teil der beruflichen Handlungskompetenz deutlich gemacht, denn ohne diese ist die Beteiligung an den berufsalltäglichen Kommunikationssituationen nur schwer möglich. Im Kontext der Forderung nach mehr Handlungsorientierung im berufsbezogenen Deutschunterricht sollen Unterrichtskonzepte entwickelt werden, welche die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz zum Unterrichtsgegenstand machen, die alltäglichen Kommunikationssituationen trainieren und dadurch auch die berufliche Handlungskompetenz der Beschäftigten fördern.

Bevor sich die vorliegende Arbeit solchen Unterrichtsmodellen widmet, erscheint es in einem Zwischenschritt sach- und zielgerecht zu sein, einen Rahmen zu stecken und den berufsbezogenen Sprachunterricht mit seinen Formen und Zielgruppen zu beschreiben, durch Darlegung der angewandten didaktisch-methodischen Prinzipien seine Aufgaben zu umreißen sowie die Aspekte der Planung und Durchführung mit ihren Variablen darzulegen. Dies erfolgt im nun folgenden Kapitel 3.

3 Berufsbezogener Deutschunterricht und sprachlich-kommunikative Kompetenz

3.1 Zu Begriffsdefinitionen und Entwicklungstendenzen

Die Terminologiedebatte zu berufsbezogenem Deutschunterricht (s. Funk 1992, 2001, 2003, Kuhn 2007, Haider 2010, Funk 2010a) zeigt einerseits Übereinstimmungen im konzeptuellen Bereich, jedoch führt die Betrachtungsperspektive (wie z. B. mit dem Fokus auf Arbeitsplatz, Curricula etc.) auf das Phänomen oft zu unterschiedlichen Begriffen, welche aber synonymisch verwendet werden. So rotieren in den Fachkreisen Benennungen, wie z. B. 'Deutsch für den Beruf' (Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) 1995), 'berufsorientierender Fremdsprachenunterricht' sowie 'Arbeitsprache Deutsch' (Kaufmann 1996), aber auch 'Berufssprache' (Braunert 1999). Ergänzend finden sich noch die Begriffe der 'innerbetrieblichen Kurse' (Fachstelle berufsbezogenes Deutsch) sowie 'Deutsch am Arbeitsplatz' (Grünhage-Monetti 2000, 2010a) und 'Deutsch für spezifische Bedarfe' (Jung 2014). Auch die entsprechende Sektion im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Fribourg (2017) scheint mit ihrem Titel "Deutsch für berufliche Kontexte" ziemlich offen zu sein (im Vergleich zur Sektion IDT 2013 in Bozen "Berufs- und Fachsprachen") und möchten hiermit die Vielfalt des Arbeitsbereichs widerspiegeln⁶⁵.

Angesichts der heterogenen Debatte werden an dieser Stelle definitivische Aspekte

⁶⁵'Berufs- und Fachsprachen'-Sektion auf IDT 2013 in Bozen (<http://www.idt-2013.it/de/programm/sektionen/C6.html>); 'Deutsch für berufliche Kontexte'-Sektion auf IDT 2017 in Fribourg (<http://www.idt-2017.ch/index.php/a5>) (17.04.2016).

te des Begriffs des berufsbezogenen Sprachunterrichts zusammengefasst und im Sinne einer Arbeitsdefinition präzisiert sowie auf die zu untersuchende Zielgruppe eingegrenzt. Hierbei werden eingangs die Entwicklungstendenzen im englisch- und deutschsprachigen Raum skizziert. Anschließend wird auf die Formen und Zielgruppen des berufsbezogenen Unterrichts eingegangen und dadurch die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit eingegrenzt. Darüber hinaus werden die Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts beleuchtet, denen sich der berufsbezogene Unterricht ebenfalls bedient. Abschließend wird die Planung eines berufsbezogenen, hier eines berufsbegleitenden bzw. arbeitsplatzbezogenen, Sprachtrainings skizziert sowie seine Planungsvariablen beschrieben.

3.1.1 English for Specific Purposes

“The teaching of English for Specific Purposes has generally been seen as a separate activity within English Language Teaching (ELT), and ESP research as an identifiable component of applied linguistic research” (Dudley-Evans und St. John 1998, I).

Die ersten Diskussionen um die Begriffsdefinition von *English for Specific Purposes (ESP)* im englischsprachigen Raum gehen bis in die 80er Jahre zurück. Hutchinson und Waters (1987) sehen hierbei in *ESP* kein Produkt, sondern einen Ansatz (Englisch: *approach*). In diesem Kontext ist *ESP* für sie keine besondere Art von Sprache, Lehrmaterial oder Methodologie, sondern basiert auf den Prinzipien eines effektiven und effizienten Lernens.

“ESP is *not* a matter of teaching ‘specialized varieties’ of English. [...] ESP is *not* just a matter of Science words and grammar for Scientists, Hotel words and grammar for Hotel staff and so on. [...] ESP is *not* different in kind from any other form of language teaching, in that it should be based in the first instance on principles of effective and efficient learning. [...]” (Hutchinson und Waters 1987, 18) (Hervorhebung im Original).

Das Prinzip des effektiven und effizienten Lernens in diesem Kontext erscheint die Zweckorientierung des Unterrichts (s. Funk in Kap. 3.1.2). Neben Grammatik und Fachwortschatz kommt es auf die Kommunikation an, die auch die komplexe Struktur abbildet. Auch wenn sich der Lerninhalt unterscheidet, bedeutet es nicht, dass

auch andere Lernprozesse ablaufen. Es gibt auch keine spezielle *ESP*-Methodologie, sondern die Methoden, die im *ESP*-Klassenraum verwendet werden, finden auch in anderen Klassenräumen ihren Eingang (vgl. Hutchinson und Waters 1987, 18f). Die Grundlage von *ESP* scheint sich für Hutchinson und Waters (1987) in der Antwort auf die Frage “Why does this learner need to learn a foreign language?” zu verstecken. Die Antwort betrifft hierbei die Lernenden, den Lernkontext und die gebrauchte Sprache. Der Bedarf wird dabei durch die Gründe definiert, warum die Sprache gelernt wird.

Strevens (1988) macht in seinem Definitionsversuch den Unterschied zwischen absoluten und variablen Charakteristika von *ESP*. Für ihn trifft *ESP* den spezifischen Bedarf der Lernenden, deckt die Themen ab, die im Alltag der Lernenden vorkommen, fokussiert sich auf die für die Bedarfe angepasste Sprache und steht im Gegensatz zu *General English*. Die Kriterien, wie, dass *ESP* z. B. auf eine bestimmte Fertigkeit ausgerichtet wird, oder dass nicht nach einer vorherbestimmten Methode gelehrt wird, können variieren (vgl. Strevens in Dudley-Evans und St. John 1998, 3). Robinson (1991) schließt sich an, hebt die Zielgerichtetheit unter den anderen Kriterien von *ESP* hervor und plädiert dafür, dass das Ziel die Bedarfe der Lernenden treffen soll und somit die Entwicklung dieser Kurse im Kern aus einer Bedarfsanalyse besteht. Dabei werden die *ESP*-Kurse nach Robinson (1991) durch kurze Laufzeiten, in denen die Ziele erreicht werden sollen, durch Erwachsene als Zielgruppe⁶⁶ und durch die Homogenität dieser Gruppen charakterisiert.

Dudley-Evans und St. John (1998) arbeiten die Schwachstellen der vorhergehenden Definitionsversuche heraus und heben die Vermittlung von *ESP* und dessen Methodologie hervor, die sich von der Vermittlung von *General English* unterscheidet. Hierbei deuten sie auf Rollenveränderung der Lehrenden in *ESP*-Klassen hin, die sich zu Berater und Coach wandelt. Im Vordergrund der Definition von Dudley-Evans und St. John (1998) stehen Bedarf der Lernenden sowie die den Bereichen zugrunde liegende Methodologie (vgl. Dudley-Evans und St. John 1998, 4f). Dabei können die Zielgruppen sowohl im tertiären Bereich oder in der Berufssituation, aber auch im sekundären schulischen Bereich stehen.

Huhta et al. (2013) führen die Diskussion um die Definition von *ESP* weiter und bauen dabei auf ihren praktischen Erfahrungen auf. Sie kommen zum Schluss, dass *ESP* keine bereichsspezifische Sprache mit Terminologie, Akronymen und Neologis-

⁶⁶An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die *ESP*-Kurse nicht nur für Erwachsene angeboten werden.

men ist. Das Spezifische an *ESP* ist, die beruflichen Anforderungen angemessen und zielgerichtet in den jeweiligen Unterrichtskontexten zu behandeln. Kommunikation rückt hierbei in den Vordergrund und umfasst das Verständnis für das verantwortungsvolle Verwenden von Kenntnissen und Kompetenzen in diesem Feld. In diesem Zusammenhang schlagen Huhta et al. (2013) zwei weitere Charakteristika vor, die *ESP* beschreiben sollen: “*ESP is evidence-based*” und “*ESP is specific to the professional context not the professional domain*” (Hervorhebung im Original). Daraus folgt, dass Kenntnisse über die Bedarfe der Lernenden während evidenzbasierter Bedarfsanalysen gesammelt werden können. Die Spezifika von *ESP* betrifft hierbei v.a. die dynamische Kommunikationspraxis in den bestimmten professionellen Diskursgesellschaften und keineswegs die Sprache, die mit einer bestimmten Berufsgruppe assoziiert wird. Die Bandbreite der Kommunikationssituationen für eine beliebige Diskursgesellschaft betrifft auch mehrere Berufsgruppen. Verknüpfungspunkte sind hier bestimmte ähnliche Ziele. Mit anderen Worten ist die Spezifika von *ESP* mehr die Frage des Kontextes als einer konkreten Beschäftigung oder eines konkreten Berufes. Die definierte Charakteristik von *ESP* ist Vermittlung und Training einer Bandbreite an kommunikativen Situationen - von Anfang bis zum Ende -, in der Form in der die Lernenden auf die Fremdsprache am Arbeitsplatz treffen (vgl. Huhta et al. 2013, 36).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass *ESP* v.a. bedarfsorientiert ist, für bestimmte Lernende zielgerichtet konzipiert wird und auf Entwicklung bzw. Förderung der kommunikativen Kompetenz im Beruf abzielt.

3.1.2 Aspekte des berufsbezogenen Deutschunterrichts

Im deutschsprachigen Raum finden sich zur selben Zeit ähnliche Tendenzen im Bereich des berufsbezogenen Deutschunterrichts, die die Bedarfs- und Lernerorientierung in den Mittelpunkt stellen. Funk (2010a) teilt die Entwicklung des berufsorientierten Deutschunterrichts in drei Phasen (s. Tab. 3.1), in denen die ökonomischen Rahmenbedingungen spürbare Folgen für die Vermittlungskonzepte haben. Der rasante Wandel zur Bedarfs- und Lernerorientierung im berufsbezogenen Sprachunterricht ist durch die Entwicklung der Kommunikationstechnologien und zeitgleicher oder zeitversetzter fremdsprachlicher Kommunikation bedingt (vgl. Funk 2010a, 1145). Auch wenn die drei Entwicklungsstufen des berufsbezogenen Sprachunterrichts nicht trennscharf von einander abzugrenzen sind, betont Funk, dass man im Allgemeinen von drei entstandenen didaktischen Konzepten für den berufsorientier-

3.1 Zu Begriffsdefinitionen und Entwicklungstendenzen

ten Unterricht spricht, welche mit der ökonomischen Entwicklung zusammenhängen (s. Tab. 3.1) (vgl. Funk 2011, 135).

	Ökonomische Entwicklung	Didaktische Grundlagen	Vermittlungsmethodik
80er Jahre	Nationalökonomien, Import-Export Paradigma	Fachsprachlich und formorientierter Fremdsprachenunterricht	Fachwortschatzorientierung und Handelskorrespondenz
90er Jahre	Europäischer Binnenmarkt, Entwicklung der 'new economy', medial beschleunigte Kommunikation	Verbindung von Formorientierung und Pragmatik, <i>Zertifikat Deutsch für den Beruf (1995)</i>	Pragmatisch angereicherte oder bestimmte Wirtschaftsdeutschkurse
Gegenwart	Globalisierte und regional-komplementäre Produktion und netzbasierte Interaktion	Europäischer Referenzrahmen, Aufgaben- und Bedarfsorientierung	Individualisierte, bedarfsbasierte Trainingsformen und Kursdesigns, Qualitätsmanagement

Tabelle 3.1: Entwicklung des berufsbezogenen Deutschunterrichts nach Funk (2010a, 1145)

So drehte sich die Debatte in den 90er Jahren um das Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) und den dort erwähnten Begriff 'Deutsch für den Beruf', der allerdings als im Sinne der ökonomischen Globalisierung modernisiertes Wirtschaftsdeutsch interpretiert wird. Dies wird durch die gestiegene Bedeutung der Fremdsprachen sowie der berufsrelevanten Fremdsprachenkenntnisse (vgl. Buhlmann 1990, 46) auf allen betrieblichen Ebenen begründet. Dabei wird immer noch darüber diskutiert, was 'Wirtschaftsdeutsch' überhaupt ist. Bolten betont hierbei, dass dieses "die Sprache der Wirtschaftswissenschaften ebenso [...] wie die der Wirtschaftspolitik, der Börse oder der konsumentenorientierten Sprachgebrauch im Handel und Industrie" einschließt (Bolten 1991, 72). Angesichts der verschiedenen Sprachverwendungsbe-
reiche, was durch die Heterogenität des Bereichs 'Wirtschaft' bedingt ist⁶⁷, defi-

⁶⁷Eine intensive Beschäftigung mit der Differenzierung des Bereichs der Wirtschaft kann hier nicht geleistet werden, da dies dem Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit nicht entspricht. Näher

niert Buhlmann Wirtschaftsdeutsch als einen Sammelbegriff für diverse Fachsprachen, “die von Personengruppen mit unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlichen Tätigkeiten und unterschiedlichen Kommunikationszielen und -formen in einem beruflichen, akademischen und/oder ausbildungsmäßigen Umfeld benutzt werden, das irgendwie mit ‘Wirtschaft’ zu tun hat” (Buhlmann 1990, 48). Bolten sieht in der Beschränkung auf Subsysteme entscheidende Nachteile, denn die jeweiligen Beschreibungsergebnisse lassen sich nicht zu einem übergeordneten Sprachsystem ‘Wirtschaftsdeutsch’ zusammenfügen, und fordert in diesem Kontext die Betrachtung des Begriffs als heterogenes Ganzes unterschiedlicher Fachsprachen, welches zu einem realen Handlungsfeld führt (vgl. Bolten 1991, 73).

Während im Rahmen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts die deutsche Sprache als Fachsprache und Kommunikationsmittel von Fachleuten innerhalb fachlich begrenzbarer Kommunikationsbereiche behandelt wird (vgl. Buhlmann 1990, 46), wird berufsbezogener Fremdsprachenunterricht in der Berufsausbildung in den 90er Jahren oft auf einen allgemeinen Unterricht mit gelegentlicher Ergänzung mit Arbeitsblättern zum Fachwortschatz und mit Fachtexten eingeschränkt (vgl. Funk 1992, 5) und oft auch als Fachsprachenunterricht betrachtet. Kuhn (2007) versucht hierbei der Problematik der Differenzierung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts durch die Untersuchung der linguistischen Diskussion zur Abgrenzung von Allgemein-, Fach- und Berufssprache nachzugehen⁶⁸. Dabei kommt sie zum Schluss, dass die Abgrenzung allein auf der Basis sprachlicher Kommunikate kaum möglich sei, und nur unter Einbeziehung der pragmatischen Aspekte, wie z. B. Kommunikationsziele, stattfinden soll (vgl. Kuhn 2007, 113ff). Das Zusammenspiel verschiedener lexikalischer, pragmatischer, kommunikativer und grammatischer Elemente ist eine der Besonderheiten eines berufsbezogenen Sprachunterrichts (vgl. Kuhn 2007, 102f)⁶⁹. Durch den Vergleich wird deutlich, dass die Kursinhalte bezogen auf mögliche Anwendungssituationen im Beruf und im sonstigen Leben trainiert werden sollen.

Funk betont in diesem Kontext, dass “eine generelle definitorische Abgrenzung von berufsbezogenem und allgemeinsprachlichem DaF-Unterricht [...] auf dieser Ebene, ohne die konkreten Lernerbedürfnisse im Einzelnen einzubeziehen, weder möglich noch sinnvoll” ist (Funk 1999, 345). Funk zieht hierbei die Parallele mit dem englischen Begriff *Vocationally-orientied language learning (VOLL)* und weist auf die

in Buhlmann und Fearn (1987) sowie Buhlmann (1990).

⁶⁸Näher dazu in Kuhn (2007, 104-125).

⁶⁹Diese Tendenzen finden sich im englischsprachigen Raum wieder (s. Kap. 3.1.1).

3.1 Zu Begriffsdefinitionen und Entwicklungstendenzen

Eigenständigkeit und Pragmatik der Zweckorientierung des Unterrichts hin, in dem die Lernenden eine Sprache mit dem Ziel lernen, diese (vorwiegend) in beruflichen Handlungszusammenhängen zu verwenden. Die Zweckorientierung scheint somit ein wesentliches Element für didaktische Planungen, Materialentwicklung und die Motivation der Teilnehmenden zu sein. Dabei sind die Planungen, Materialien sowie die Lehrpersonalausbildung dem Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik und -methodik verpflichtet (vgl. Funk 2010a, 1146). Funk sieht den Begriff des berufsbezogenen Sprachunterrichts als eine umfassende terminologische Klammer eines DaF-Unterrichts, “der sich auf eine Vielzahl möglicher konkreter Unterrichtszwecke im Bereich der beruflichen Sprachverwendung bezieht” (Funk 1999, 346). Mit dem Ziel, berufliche und sprachliche Handlungskompetenz zu erweitern (vgl. Nispel und Szablewski-Cavus 1997, 100), integriert der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht sowohl allgemeinsprachliche als auch berufsspezifische und -übergreifende Aspekte kommunikativer Kompetenz (s. Abb. 3.1) (vgl. Funk 1999, 346), da die kommunikative Kompetenz nicht in einen privaten und beruflichen Teil teilbar sei, und die berufliche Kommunikationskompetenz (s. Kap. 2.5) nicht separat zu entwickeln ist (vgl. Funk 2003, 175).

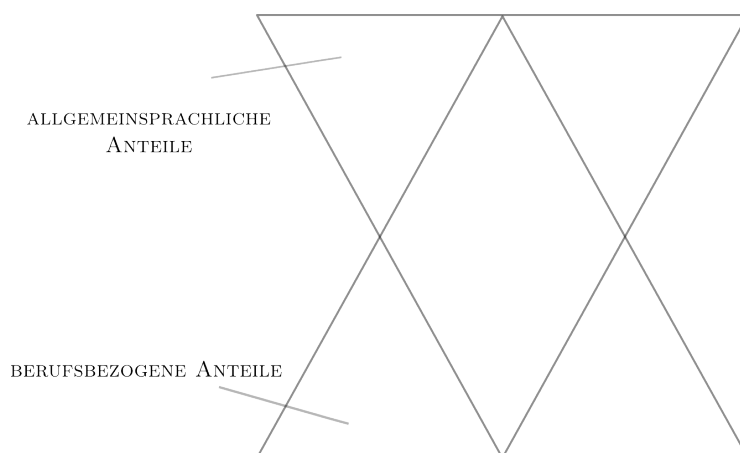


Abbildung 3.1: Planungsmodell der 'gegenläufigen' Pyramiden für den berufsbezogenen Sprachunterricht nach Funk (2001, 964)

Fachsprache spielt eine geringe Rolle im berufsbezogenen Sprachunterricht, sofern sie sich auf unterschiedliche kommunikative Sprachhandlungen bezieht und mit Lernerbezug unterrichtet wird (vgl. Kuhn 2007, 131). Während ein allgemeinsprachlicher Fremdsprachenunterricht die Fertigkeiten isoliert behandelt, werden diese im berufsbezogenen Sprachunterricht entsprechend der beruflichen Wirklichkeit integriert

vorkommen (vgl. Jung 2014, 41).

Zusammenfassend für eine Arbeitsdefinition ist ein berufsbezogener Sprachunterricht ein pragmatischer, zweck-, lerner- und bedarfsorientierter Unterricht, der auf die Entwicklung und Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz im Beruf abzielt. Dabei basiert dieser nicht auf spezialisierten Kenntnissen (Fachsprachen), sondern bedient sich den allgemeinsprachlichen wie berufsspezifischen und -übergreifenden Aspekten der kommunikativen Kompetenz (s. Kap. 2.5).

Eine weitere Präzisierung des berufsbezogenen Sprachunterrichts wird durch die Betrachtung der unterschiedlichen Zielgruppen und der dazu gehörigen Lernziele möglich. Im Folgenden werden deshalb die unterschiedlichen Zielgruppen des berufsbezogenen Sprachunterrichts und die entsprechenden Ziele eingehender betrachtet.

3.1.3 Formen und Zielgruppen des berufsbezogenen Sprachunterrichts

Im englischsprachigen Raum teilen Hutchinson und Waters (1987) *ESP* in zwei Haupttypen, abhängig davon, wofür die Lernenden Englisch brauchen: Einmal für akademische Ziele - *English for Academic Purposes (EAP)* und Englisch für den Beruf - *English for Specific Purposes (ESP)*, *English for Occupational Purposes (EOP)*, *Vocational English as a Second Language (VESL)*. Dudley-Evans und St. John (1998, 6) sehen dabei *EOP* als übergeordnete Kategorie für *EPP (Englisch for Professional Purposes)* und *EVP (Englisch for Vocational Purposes)*. Der letztere enthält *Pre-Vocational English*, das die Situationen der Jobsuche und Bewerbungskompetenzen betrifft, sowie *Vocational English*, das auf Sprachtraining in bestimmten Branchen und Tätigkeiten abzielt.

Der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht als pragmatischer, lerner- und bedarfsorientierter Sprachunterricht im deutschsprachigen Raum zielt auf die Vermittlung der Sprache für verschiedene soziale Handlungszusammenhänge am Arbeitsplatz ab. Abhängig von den Lernenden, die im Mittelpunkt stehen, von ihren Vorerfahrungen und Bedürfnissen unterscheidet Funk (2003) drei Formen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts: berufsvorbereitend, berufsbegleitend, berufsqualifizierend (s. Tab. 3.2).

3.1 Zu Begriffsdefinitionen und Entwicklungstendenzen

berufsvorbereitend	berufsbegleitend	berufsqualifizierend
<ul style="list-style-type: none"> - durch berufsbezogene Inhalte im allgemein-sprachlichen Fremdsprachenunterricht für Anfänger, für Jugendliche und Erwachsene - DaF/DaZ-Unterricht an beruflichen Schulen, Sprachverbands- bzw. Arbeitsamtskurse 	<ul style="list-style-type: none"> - ausbildungsbegleitender Unterricht, etwa im dualen System deutscher Berufsschulen - lehrgangsbegleitender Unterricht in abschlussbezogenen Bildungsmaßnahmen - (fremd)sprachliche Instruktion zur Bewältigung konkreter beruflicher Aufgaben im Betrieb - innerbetrieblicher Unterricht, z. B. zur Vorbereitung auf eine Auslandsreise 	<ul style="list-style-type: none"> - sprachliche Vorbereitung auf einen konkreten beruflichen Qualifikationsabschluss - Sprachprüfung als integraler Bestandteil oder Voraussetzung eines Berufs- oder Studienabschlusses
<p>Ziel: allgemeine Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen von Berufen</p>	<p>Ziel: (bessere) Bewältigung der aktuellen sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz</p>	<p>Ziel: rechtliche Voraussetzungen für einen Berufsabschluss schaffen.</p>

Tabelle 3.2: Formen und Ziele berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts nach Funk (2003, 176)

Da der größte Teil der berufsinternen Alltagskommunikation aus Sprachhandlungen besteht, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind, wie z. B. das Sichern und Weitergeben von Informationen, Kontaktaufnahmen, plädiert Funk (2003) dafür, dass der Sprachunterricht von Anfang an berufsvorbereitende Elemente enthalten soll. Allgemeine und berufliche Anteile sind von Anfang an nicht trennbar, so wie die kommunikative Kompetenz nicht in die private und berufliche zu teilen wäre (vgl. Funk 2003, 177f). Daraus folgt, dass die allgemein-kommunikativen Situationen mit Berufsbezug von Beginn an Teil des Unterrichts sein sollten. Da der berufsvorbereitende Fremdsprachenunterricht zeitlich noch vor bzw. parallel zur eigentlichen Berufswahl stattfindet und die Lernenden noch über keine berufliche bzw. fachliche Kompetenz verfügen, bereitet er somit die Lernenden auf allgemeine sprachliche Anforderungen im Beruf vor, wie z. B. Anweisungen verstehen, Nach-

fragen stellen, Informationsweitergabe etc. (vgl. Kuhn 2007, 132f). Im Verlauf des berufsbezogenen Kurses nehmen die allgemein-kommunikativen Situationen ab und in den Vordergrund rücken die im engeren Sinne berufsbezogenen Situationen (vgl. Funk 2003, 177).

Der parallel zu einer Ausbildung oder als Qualifikation am und für einen Arbeitsplatz stattfindende berufsbegleitende Sprachunterricht hat die bereits vorhandenen beruflichen Erfahrungen der Lernenden als Grundlage und zielt auf die Bewältigung der spezifischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen des jeweiligen Berufsbildes bzw. am Arbeitsplatz ab. Während der berufsvorbereitende Sprachunterricht noch deutlich mehr allgemein-kommunikative Sprachhandlungen abdeckt, geht der berufsbegleitende Sprachunterricht auf spezifische berufliche Kommunikationsanforderungen ein und enthält einen höheren Anteil berufssprachlicher Aspekte bei der Themen- und Textauswahl, sowie bei der Wortschatz- und Sprachhandlungsplanung (vgl. Kuhn 2007, 134). Die Nähe und Verzahnung der fachlichen und sprachlichen Inhalte wirkt sich besonders motivierend auf die Lernenden aus, da die im Sprachunterricht erworbenen Kompetenzen sofort angewandt werden können. Oft ist solch ein Sprachunterricht für eine kürzere Laufzeit ausgelegt. Es sollen konkrete persönliche oder betrieblich vorgegebene Ziele (vgl. Funk 2010a, 1147) erreicht und Teilkompetenzen entwickelt werden. Ein großer Teil des berufsbegleitenden Sprachunterrichts findet inner- und außerbetrieblich im Auftrag von Unternehmen und zur Erreichung handlungsorientierter Ziele statt. Diese werden besonders im Formkontext zumeist auch als Training bezeichnet (vgl. Funk 2010a, 1147).

Der berufsqualifizierende Sprachunterricht als dritte Form bereitet die Lernenden auf eine Sprachprüfung vor, wie z. B. *BULATS (Business Language Testing Service)*⁷⁰, *Business English Certificate (BEC)* oder *Sprachprüfung B2 GER für Pflegepersonal*, die eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufsabschluss darstellt. Hierbei wird der Unterricht als prüfungsvorbereitender Sprachunterricht in der Auswahl von Themen, Strukturen und Sprachhandlungen stark eingeschränkt.

An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass die drei oben vorgestellten Formen des berufsbezogenen Sprachunterrichts nicht immer klar abgrenzbar sind. Angesichts der weiteren Zielgruppen, wie z. B. Lehrlinge im ersten Ausbildungsjahr, können die Mischformen entstehen.

Betrachtet man angesichts des Untersuchungsfokus der vorliegenden Arbeit aktuelle

⁷⁰BULATS wurde von Cambridge English Assessment in Zusammenarbeit mit Alliance Francaise (Französisch), Goethe-Institut (Deutsch), Universidad de Salamanca (Spanisch) entwickelt. BULATS ersetzt im deutschsprachigen Raum das früher bekannte Zertifikat Deutsch für den Beruf, das in den frühen 1990er Jahren in gemeinsamen Arbeitsgruppen des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV) und des Goethe-Instituts entwickelt wurde und seit 1995 als standardisierte Prüfung weltweit durchgeführt wurde.

3.1 Zu Begriffsdefinitionen und Entwicklungstendenzen

Zweitsprachfördermaßnahmen in Deutschland, wird deutlich, dass sich diese Maßnahmen auf einem bestimmten Kontinuum bewegen, “das von den unspezifischen Aufgaben der allgemeinsprachlichen Zweitsprachvermittlung auf der einer Seite bis zur sehr genau definierten und spezifischen Lernsituation am Arbeitsplatz auf der anderen Seite reicht” (Kaufmann und Grünhage-Monetti 2003, 44).

allgemeine Zweitsprach-kurse	Zweitsprachkurse, die auf den Arbeitsplatz vorbereiten	Zweitsprachfördermaß- nahmen am Arbeits- platz
<ul style="list-style-type: none"> - 'community of practice': Einwanderungsland - kein Schwerpunkt auf dem Arbeitsplatz oder der Vorbereitung auf die Arbeitsaufnahme - keine klare Unterscheidung zwischen dem Zweitsprach- und Fremdsprachenlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - 'community of practice': Arbeitswelt, ggf. mit Einschränkung auf bestimmte Berufsfelder - allgemein definierte heterogene Zielgruppe (berufstätig oder arbeitslos) - Lernende aus verschiedenen Arbeitszusammenhängen - Lernende mit unterschiedlichen Arbeitserfahrungen - Lernende mit unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen - Lernende mit unterschiedlichen beruflichen Perspektiven 	<ul style="list-style-type: none"> - definierte, relativ kleine 'community of practice' - definierte, relativ homogene Zielgruppe - ein bestimmter Arbeitsplatz - bestimmte Aufgaben - definierte Bildungsbedürfnisse - definierte strukturelle bzw. Firmenbedürfnisse

z. B. BAMF-Integrationskurse ⁷¹	v.a. Deutsch für den Beruf - ESF-BAMF-Programm ⁷² bundesweite berufsbezogene Deutschsprachförderung ⁷³	betriebsinterne, arbeitsplatz-bezogene Angebote
--	---	---

Tabelle 3.3: Zweitsprachfördermaßnahmen in Deutschland angelehnt an Kaufmann und Grünhage-Monetti (2003, 44)

Aus der Tabelle 3.3 geht hervor, dass sich der Maßnahmenkanon durch sogenannte Handlungsgemeinschaften - *'community of practice'* sowie Zielgruppen und ihre Vorerfahrungen unterscheidet. Die berufsbegleitende und die am Arbeitsplatz stattfindende Zweitsprachförderung finden sich durch ihre Beschreibungen in den von Funk (2003) vorgeschlagenen Definitionen von berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Kursen wieder. Während das Ziel der berufsvorbereitenden Zweitsprachförderung v.a. die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmenden sowie deren erfolgreiche Integration in den (ersten) Arbeitsmarkt ist (vgl. Weisenberg 2010, 14), bilden konkrete sprachliche und kommunikative Schwierigkeiten

⁷¹BAMF-Integrationskurse (660 Stunden) bestehen aus sechs Abschnitten des Sprachkurses plus Orientierungskurs, der deutsche Rechtsordnung, Geschichte und Kultur sowie die in Deutschland wichtigen Rechte behandelt. Im Sprachkurs werden wichtige Themen aus dem alltäglichen Leben behandelt, z. B. Arbeit und Beruf, Aus- und Weiterbildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, Einkaufen/Handel/Konsum etc. Der Integrationskurs wird mit einem Sprachtest auf B1 Niveau GER sowie einem Test 'Leben in Deutschland' abgeschlossen (vgl. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html> (Zuletzt gesehen am 07.11.2017) sowie Kaufmann (2010, 1096ff))

⁷²Die berufsbezogene Deutschförderung des ESF-BAMF-Programms verbindet Deutschunterricht, berufliche Qualifizierung und Praktikum miteinander. Für die Förderperiode 2007-2013 hat die Europäische Union (EU) das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) mit der Durchführung des nationalen ESF-Programmteils 'Qualifikation und Weiterbildung für Personen mit Migrationshintergrund durch berufsbezogene Maßnahmen, insbesondere berufsbezogene Sprachkurse und Praktika' beauftragt (vgl. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/BerufsbezogeneFoerderung/ESFProgramm/esf-bamf-programm-node.html> (Zuletzt gesehen am 07.11.2017)). Näher zu den Inhalten des Förderprogramms unter <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/Deutschberuf-esf/deutschberuf-esf-node.html> (Zuletzt gesehen am 07.11.2017).

⁷³Im Juli 2016 trat die neue Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung gemäß § 45a AufenthG. in Kraft. Ziel dieser Förderung ist die schnelle und nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt oder in weiterführende Bildungsmaßnahmen. Dabei wird Deutsch in den Berufssprachkursen mit direktem Bezug zum Beruf gelernt und in Form von Basis- und Sozialmodulen angeboten. Näher dazu unter <http://www.bamf.de/DE/Infothek/BerufsbezogeneFoerderung/Deutschfoerderung45a/deutschfoerderung45a-node.html> (Zuletzt gesehen am 07.11.2017).

3.1 Zu Begriffsdefinitionen und Entwicklungstendenzen

von Mitarbeiter*innen, die bestimmte Prozesse am Arbeitsplatz durch Veränderungsabläufe o. Ä. beeinträchtigen, einen Ausgangspunkt für arbeitsplatzbezogene Zweitsprachförderung (vgl. Nispel und Szablewski-Cavus 1997). Jung ordnet die Gesamtheit der Zweitsprachfördermaßnahmen auf einem Kontinuum ein und unterstreicht die Unterschiede im Fach- und Berufsbezug der gegenüberstehenden Unterrichtsformen (s. Abb. 3.2). Während der Sprachunterricht in der Schule oder Hochschule eher allgemeinsprachlich, exemplarisch sowie korrekttheitsorientiert ist, erscheint das Sprachtraining am Arbeitsplatz defizitbehebend, bedarfsorientiert und ergebnisorientiert zu sein. Mit dem Ziel, die erfolgreiche Bewältigung sprachlich-kommunikativer Abläufe am Arbeitsplatz zu sichern, sinkt hierbei auch die Bedeutung formaler (grammatisch-phonetischer) Korrektheit (vgl. Jung 2014, 41).

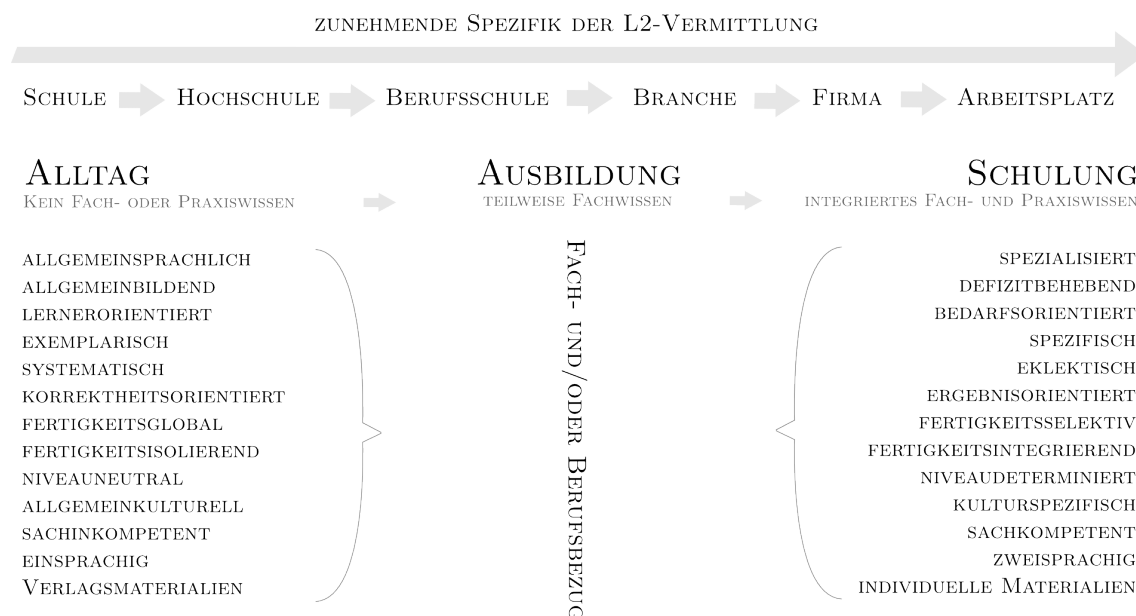


Abbildung 3.2: L2-Vermittlung als Kontinuum nach Jung (2014, 42)

In Anbetracht der im Kapitel 1 formulierten Forschungsfrage, der die vorliegende Arbeit in der praktischen Untersuchung nachgehen möchte, werden hierbei die berufsbegleitende bzw. arbeitsplatzbezogene Sprachförderung⁷⁴, als pragmatische,

⁷⁴Angesichts der zunehmenden Mobilität in der globalisierten Welt und vielgestaltiger Arbeitsmigration, sowie vielfältiger Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache, erscheint die sonst geführte Debatte zur Abgrenzung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache für den Bereich 'Deutsch im Beruf' als nicht zielführend, sodass die DaF/DaZ-Unterteilung im berufsbezogenen Deutschunterricht ihre Bedeutung verliert (vgl. Funk 2011, 142f).

lerner- und bedarfsorientierte Maßnahme, als untersuchungsgegenständliche Fördermaßnahme bestimmt. Der weiterhin in der vorliegenden Arbeit verwendete Begriff des berufsbezogenen Sprachenunterrichts bzw. Sprachtrainings ist im Sinne eines berufsbegleitenden Sprachenunterrichts zu verstehen.

3.1.4 Sprachlich-kommunikative Kompetenz am Arbeitsplatz als Lernziel des berufsbezogenen Sprachenunterrichts

Im Kontext der vorhergehenden Ausführungen sei an dieser Stelle nochmal auf das signifikante Ausmaß der wachsenden Bedeutung der kommunikativen Kompetenz am Arbeitsplatz auf allen Ebenen der betrieblichen Hierarchien verwiesen (vgl. auch Kap. 2.1). In diesem Zusammenhang bekommt Sprachkompetenz am Arbeitsplatz einen zunehmend höheren Stellenwert (vgl. Grünhage-Monetti und Klepp 2004, 16) und Sprachförderung am Arbeitsplatz wird zu einem wichtigen Bestandteil der Personalentwicklung. Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen von Arbeitsmarkt, Qualifizierung und Beruf stellen den Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung einer berufsbezogenen Sprachfördermaßnahme dar. Diese Ausgangspunkte definieren gleichzeitig die Zielvorgaben für den Unterricht. Während die allgemesprachlichen Kurse auf Bewältigung der Kommunikationssituationen im Lebensalltag abzielen, sind berufsbezogene Sprachfördermaßnahmen auf den Erwerb der kommunikativen Kompetenz für das Arbeitsleben ausgerichtet (vgl. Beckmann-Schulz und Kleiner 2011, 13ff). Der Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch (2008) definiert als übergeordnetes Ziel des berufsbezogenen Deutschunterrichts

“die Verbesserung der Integration von Migrant/innen in den Arbeitsmarkt in Deutschland. Die Vermittlung der berufssprachlichen und arbeitsplatzbezogenen Deutschkenntnisse dient zum einem der Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit allgemein und ist darüber hinaus eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung” (Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch 2008, 13).

Dabei soll der berufsbezogene Sprachenunterricht das Bewusstsein über eigene berufliche Kompetenzen der Lernenden stärken, die Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen entwickeln sowie darauf ausgerichtet werden, dass die kommunikativen Anforderungen im Beruf sprachlich besser bewältigt werden können (vgl. Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch 2008, 14f).

Anders als bei Habermas und Chomsky⁷⁵ (s. Kap. 2.5.2) findet die kommunikative Kompetenz ihren Ausdruck in der Bewältigung unterschiedlicher Handlungssituationen beruflicher Kommunikation (vgl. Kuhn 2007, 112) und bedeutet, dass die Lernenden sprachliche und parasprachliche Mittel zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation für verschiedene Situationen erwerben, um sich selbst vertreten und sprachlich angemessen handeln zu können. Dabei geht die kommunikative Angemessenheit deutlich vor Fehlerfreiheit (vgl. Arbeitsdefinition im Kap. 2.5).

Aufgrund der arbeitsteiligen regional-komplementären Zusammenarbeit und der zunehmenden internationalen Ausrichtung der Unternehmen, Mobilität der Experten, der steigenden Zahl der internationalen Projektteams aber auch der Migration lassen sich drei notwendige Erweiterungen des Sprachbedarfs und der Anforderungsprofile feststellen. Zum einen werden die Anforderungsprofile vertikal erweitert, indem Fremdsprachenkenntnisse auf allen Hierarchieebenen als Schlüsselkompetenzen erwartet werden. Zum anderen erfolgt eine horizontale Erweiterung der Anforderungsprofile, indem die Bandbreite der zu besprechenden Themen in zahlreichen Situationen zunimmt. Gleichzeitig werden die Anforderungsprofile auch qualitativ erweitert und beinhalten die interkulturelle Dimension, um in multikulturellen Kontexten angemessen zu handeln sowie sich mit der kulturellen Vielfalt auseinanderzusetzen und korrekt umgehen zu können (vgl. Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDFB) 1995, 13f). Aufgrund der Tatsache, dass der berufsbezogene Deutschunterricht zum Ziel hat, die Lernenden auf die sprachlich-kommunikativen Situationen im Berufsalltag vorzubereiten, impliziert dieser auch die Förderung der interkulturellen Fähigkeiten. Dabei können die Lernziele “von landeskundlichem Wissen über die jeweils andere Kultur bis zu einer Vielzahl von zu entwickelnden Fähigkeiten wie etwa Empathie, Rollendistanz oder Ambiguitätstoleranz”, und allgemeine Wissensbestände über Kultur und Kommunikation reichen, postuliert Kuhn (2007, 229). Kulturspezifisches Wissen, um kommunikative Akte deuten und Missverständnisse präventiv behandeln zu können, sowie die Kenntnis von Strategien, um Kommunikationssituationen mit den Vertretern der anderen Sprach- und Kulturgemeinschaft bewältigen zu können, sollten Gegenstand eines berufsbezogenen Deutschunterrichts sein.

Arbeitsplatzbezogene Sprachtrainings müssen in diesem Kontext eine Brücke zwischen den sprachlich-kommunikativen Anforderungen von bestimmten Branchen und Berufen sowie Bedarfen eines konkreten Unternehmens und der Lernenden schlagen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss der berufsbezogene Sprachun-

⁷⁵die auf ideale Kommunikationssituationen rekurrieren und soziale Machtverhältnisse ignorieren

terricht didaktisch-methodischen Prinzipien folgen, die einerseits einen Rahmen aufstellen und als Orientierung dienen, andererseits auch als Qualitätskriterien für einen guten Sprachunterricht angesehen werden.

3.2 Didaktisch-methodische Prinzipien eines modernen Sprachunterrichts

“Die Frage nach welcher *Methode* heute vorzugehen sei, bzw. was denn gerade der 'letzte Schrei' der methodischen Entwicklungen für Deutsch als Fremdsprache (und somit für Deutsch als Zweitsprache, A.S.), lässt sich [...] nicht mehr so leicht [...] beantworten” (Faistauer 2005, 8). (Hervorhebung im Original)

Die neue Post-Methoden-Ära⁷⁶ bringt das Ende der Methodendebatten und der großen makro-methodischen Gesamtkonzepte mit sich. In diesem Zusammenhang postuliert Funk, dass es “weder belegbar ist, dass bestimmte Ziele ausschließlich mit bestimmten Methodenkonzepten erreichbar wären, noch, dass bestimmte methodische Ansätze bei unterschiedlichen Lernenden die gleichen Resultate zeitigen” (Funk 2010b, 940f). Hierbei bezeichnet Funk die Fragestellung der fachdidaktischen Diskussion der letzten 20 Jahren, die auf Makro-Konzepten aufbaute, eher als irrelevant und fasst drei Merkmale der postkommunikativen Ära zusammen: Zum einen sind einzelne methodische Ansätze durchaus in verschiedene Methodenkonzepte integrierbar. Zum anderen sind viele Curricula und internationale sowie regionale Lehrwerke nicht eindeutig einzelnen Methoden zuzuordnen und sind somit methodisch offen. Zum dritten wäre die Vielfalt lernkulturgeprägter Lehr-/Lernszenarien und Übungsformen auf der Grundlage einer Gesamt-Methodenkonzeption nicht beschreibbar. So lassen sich einzelne Übungen nicht als “audiolingual”, “grammatikorientiert” oder “kommunikativ” klassifizieren, ohne das Gesamtkonzept und die Ziele einer konkreten Unterrichtssequenz zu berücksichtigen (vgl. Funk 2010b, 941).

Didaktisch-methodische Prinzipien eines modernen Sprachunterrichts, die sich aus diesen Diskussionen herauskristallisieren, dürfen in keinem Fall als strenge Regel betrachtet werden, sollten aber den Lehrenden als Leitlinien für einen guten Unterricht

⁷⁶Als Post-Methoden-Ära wird eine Epoche genannt, die den Zeitpunkt kennzeichnet, zu dem die großen Hypothesen und Modelle des Spracherwerbs die vielfältigen Prozesse nicht mehr schlüssig erklären konnten. Dies bezeichnet Piepho (1990) auch als die postkommunikative Ära. Näher dazu Funk (2010b, 939ff).

3.2 Didaktisch-methodische Prinzipien eines modernen Sprachunterrichts

dienen und zugleich eine Orientierung bei Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung sowie zur Auswahl von Aufgaben und Übungen bieten. Faistauer (2005, 11) postuliert, dass es die Aufgabe einer Fachwissenschaft ist, „einen Rahmen zu stecken, in dem Prinzipien formuliert werden, die bei aller ‚Methodenvielfalt‘ als Orientierung dienen können“. Das Kennen von Prinzipien erscheint zentral und eine gute theoretische Basis zu sein (vgl. Funk et al. 2014, 17). Auch wenn das Lernen ein kognitiver und individueller Prozess ist und von den Einstellungen, der Motivation, dem Bedarf und den Zielen des Einzelnen abhängt (vgl. Long 2011, 380f), kann ein Sprachunterricht, der sich nach den didaktisch-methodischen Prinzipien richtet, das Lernen und den Spracherwerb steuern und somit auch beschleunigen (vgl. Sabo 2017, 34). Mit den Prinzipien wird die Frage in den Vordergrund gerückt, wie der Sprachunterricht zu gestalten ist, damit er das Lernen unterstützen kann. Die didaktisch-methodischen Prinzipien sind sehr vielfältig und werden daher auch unterschiedlich beschrieben. Sabo (2017) vergleicht hierbei in ihrer Arbeit die von Ellis (2005), Funk (2010b) und Long (2011) vorgeschlagenen Prinzipien und verteilt diese auf sieben Ebenen: *Input*, *Aktivitäten*, *Lernprozesse*, *Lernende*, *Mehrsprachigkeit*, *Testen/Evaluationskultur* sowie *Lehr-/Lernkultursensibilität* (s. Tab. 3.4). Diese Zusammenstellung wird in der vorliegenden Arbeit um die didaktisch-methodischen Prinzipien von Faistauer (2005, 12ff)⁷⁷ ergänzt. Die in der Tabelle zusammengefassten Prinzipien werden im Anschluss mit Bezug auf den berufsbezogenen Sprachunterricht eingeordnet⁷⁸.

⁷⁷s. näher in Faistauer (2005, 12ff).

⁷⁸Detaillierte Beschreibung der Prinzipien s. in Sabo (2017, 38-52)

Ellis (2005)	Faistauer (2005, 12ff)	Funk (2010b, 943f)	Long (2011, 386f)
<p>(Principle 6) Successful instructed language learning requires <i>extensive L2 input</i></p> <p>(Principle 2) Instruction needs to ensure that learners <i>focus predominantly on meaning</i></p> <p>(Principle 4) Instruction needs to be predominantly directed at <i>developing implicit knowledge of the L2 while not neglecting explicit knowledge</i></p>	<p><i>Prinzip der Authentizität</i> - Lernen ist situations- und kontextgebunden</p>	<p><i>Input</i></p> <p><i>Inhaltsorientierung</i> - bedeutungsvoller aus Lernersicht authentischer Input, Inhaltsverarbeitung vor Form-Fokussierung</p>	<p>MP 3: Elaborate input (do not simplify; do not rely solely on 'authentic' texts)</p> <p>MP 4: Provide rich (not impoverished) input</p>
<p>(Principle 7) Successful instructed languages learning also requires opportunities for <i>output</i></p>	<p><i>Prinzip der Autonomie</i> - Förderung autonomen Lernens, Lernstrategien, Sprachbewusstsein/ Sprachbewusstheit - Sprachaufmerksamkeit, inklusive Grammatikvermittlung, produktive Fehleranalyse und -reflexion</p> <p><i>Prinzip der Authentizität</i> - authentische Materialien und Situationen; alle vier Fertigkeiten sollen ein Bestandteil des Unterrichts sein.</p>	<p><i>Aktivitäten</i></p> <p><i>Handlungsorientierung</i> - rezeptive und produktive Sprachverwendung als primäres Lernziel, Fertigungsintegration: Vom Verstehen zum Äußern</p> <p><i>Aufgabenorientierung</i> - Aufgaben mit 'Sitz im Leben', fertigkeitbasierte Übungen mit Bezug zu den Aufgaben</p> <p><i>Autonomieförderung</i> - offene Unterrichtsphasen mit Projektcharakter</p> <p><i>Reflexionsförderung</i> - Einsicht in Strukturen, problemlösendes Lernen</p>	<p>MP 1: Use task, not text, as the unit of analysis</p> <p>MP 2: Promote learning by doing</p>
<p><i>Lernprozesse</i></p>			

Weiter geht es auf der folgenden Seite

3.2 Didaktisch-methodische Prinzipien eines modernen Sprachunterrichts

Ellis (2005)	Faistauer (2005, 12ff)	Funk (2010b, 943f)	Long (2011, 386f)
(Principle 1) Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of <i>formulaic expressions and a rule-based competence</i> (Principle 3) Instruction needs to ensure that learners also <i>focus on form</i> (Principle 8) The opportunity to <i>interact in the L2</i> is central to developing L2 proficiency	<i>Prinzip der Kooperation</i> - Lernen als sozialer Prozess	<i>Automatisierung</i> - Einüben produktiver Routinen sowohl als Ergebnis als auch als Voraussetzung kognitiver Prozesse <i>Interaktionsorientierung</i> - Kommunikationsförderung, kollaboratives Lernen, Lernen als kognitiver Prozess in einem sozialen Kontext	MP 5: Encourage inductive (chunk) learning MP 6: Focus on form MP 7: provide negative feedback MP 8: Respect learner syllabus/ developmental processes MP 9: Promote cooperative/ collaborative learning
(Principle 5) Instruction needs to take into account <i>the learner's 'built-in syllabus'</i> (Principle 9) Instruction needs to take account of <i>individual differences in learners</i>	<i>Prinzip der Autonomie</i> - Entwicklung der Lernstrategien	<i>Individualisierung und Personalisierung</i> - differenzierte und lernerorientierte Verarbeitungsangebote, mit Sprache handeln: Lerner sprechen und schreiben als sie selbst <i>Transparenz und Partizipation</i> - Zieltransparenz und Beteiligung der Lerner an pädagogischen Entscheidungen <i>Autonomieförderung</i> - Vermittlung von Lernstrategien	MP 10: Individualize instruction (psycholinguistically and according to communicative needs)
<i>Lernende</i>			
<i>Mehrsprachigkeit</i>			
	<i>Prinzip der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität</i> - Aspekte wie Mehrsprachigkeit des Unterrichts, bilingualer Unterricht, Entwicklung einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz	<i>Mehrsprachigkeit</i> - als Voraussetzung für Entscheidungen in Bezug auf Unterrichtsmaterial, Motivation und Übungsgestaltung	

Weiter geht es auf der folgenden Seite

Ellis (2005)	Faistauer (2005, 12ff)	Funk (2010b, 943f)	Long (2011, 386f)
(Principle 10) <i>In assessing learners' L2 proficiency, it is important to examine free as well as controlled production.</i>	<i>Testen/Evaluationskultur</i>	<i>Evaluationskultur</i> - summative und formative Entscheidungen in Bezug auf Unterrichtsmaterial, Motivation und Übungsgestaltung	
	<i>Lehr-/Lernkultursensibilität</i>		
		<i>Lehr-/Lernkultursensibilität</i> - Berücksichtigung kulturspezifischer Verarbeitungsformen von Lernstoff	

Tabelle 3.4: Didaktisch-methodische Prinzipien zum Lehren von Fremdsprachen in Anlehnung an Sabo (2017, 38-52)

3.2 Didaktisch-methodische Prinzipien eines modernen Sprachunterrichts

Für einen handlungs-, bedarfs- und teilnehmerorientierten berufsbezogenen Sprachunterricht mit dem Ziel, berufliche Handlungskompetenz zu fördern (s. Kap. 3.1.2), ist die Umsetzung der oben aufgestellten didaktisch-methodischen Prinzipien eine notwendige Voraussetzung. Diese können u. a. als Qualitätskriterien, als Orientierungshilfe und Grundlage zur Reflexion der Qualität maßgeschneiderter Angebote dienen (vgl. Beckmann-Schulz und Kleiner 2011, 23). Um den berufsrelevanten Anforderungen gerecht zu werden, zielt der handlungsorientierte Sprachunterricht auf die Erleichterung der ziel- und partneradäquaten Kommunikation in realen Situationen. Hierbei soll der für die Lernenden bedeutungsvolle und authentische Input in den jeweiligen Kontext eingebettet und zahlreiche kommunikative Situationen sowohl im Klassenraum als auch außerhalb (Vermittlung der Sprache im Zielland) geschaffen werden. Die in den Sprachunterricht integrierten fertigungsübergreifenden Übungen bereiten die Lernenden auf komplexe Aufgaben vor, die einen 'Sitz im Leben' haben und den tatsächlichen Bedarf der Lernenden widerspiegeln. Dabei können die Lernenden die formelhaften Routinen in Form von *chunks* (s. Kap. 3.3.3.3) einüben und diese automatisieren. Ihr höherer Automatisierungsgrad ermöglicht es den Lernenden, in kommunikativen Situationen angemessen und automatisch interagieren zu können. Offene Unterrichtsstrukturen fördern autonomes und problem-orientiertes Lernen, währenddessen gleichzeitig die Lernerstrategien für den weiterführenden und eigenständigen Spracherwerb vermittelt werden können. Als roter Faden des berufsbezogenen Sprachunterrichts erscheinen die Prinzipien der Individualisierung und Personalisierung, da die Lernenden durch differenzierte und lernerorientierte Verarbeitungsangebote oft als sie selbst handeln. Transparenz und Partizipation findet sich in der Bedarfs- und Teilnehmerorientierung wieder, indem die Lernenden in den pädagogischen Entscheidungsprozess aktiv einbezogen werden, angefangen mit der Sprachbedarfsermittlung (s. Kap. 3.4) bis zur Auswahl der Materialien, mit denen sie oft am Arbeitsplatz konfrontiert werden und die sie in den Unterricht mitbringen können. Die didaktisch-methodischen Prinzipien lassen sich in Bezug auf den berufsbezogenen Sprachunterricht nicht trennscharf voneinander abgrenzen, sondern überschneiden sich teilweise oder schließen sich gar gegenseitig ein. Unter der Berücksichtigung dieser Prinzipien kann ein Sprachunterricht gestaltet werden, der sich an den Bedarfen der Lernenden orientiert, sie aktiv in die Prozesse einbezieht sowie die berufliche Handlungskompetenz fördert. Zusammenfassend aus den oben dargelegten Beschreibungen lässt sich festhalten, dass Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung (s. Kap. 3.2.2) im Unterricht

einen gewissen Rahmen bzw. Grundlage für andere Prinzipien schaffen. Aus diesem Grund werden diese im Folgenden näher betrachtet und beschrieben.

3.2.1 Handlungsorientiertes Lernen im berufsbezogenen Sprachunterricht

In der Fremdsprachendidaktik besteht ein breiter Konsens darüber, dass das Ziel eines Fremdsprachenunterrichts in der Befähigung der Lernenden zu fremdsprachlichem Handeln liegt. Dabei ist das (fremd)sprachliche Handeln auch der Weg zur Kommunikation außerhalb des Kursraumes. Dies sind zugleich die Kernpunkte eines handlungsorientierten Unterrichts⁷⁹ (vgl. Bach und Timm 2013, 1).

Der Begriff "Handlungsorientierung" kommt aus der kommunikativ-pragmatischen Theorie. Mit der Formulierung der kommunikativen Kompetenz als oberstem Ziel des Fremdsprachenunterrichts wurde der Fokus auf kommunikative Intentionen, Situationen, authentische Sprechansätze und Lernmaterialien sowie pragmatisches angemessenes Sprachhandeln gelegt (vgl. Barkowski und Krumm 2010, 112f). Dabei geht es nach der methodenbezogenen Definition von "Handlungsorientierung" um einen ganzheitlich ausgerichteten Unterricht, in dem die Lernenden selbständig und mit "Kopf, Herz und Hand"⁸⁰ zuvor vereinbarte Handlungsprodukte herstellen oder Aktivitäten selbständig planen und durchführen (vgl. ebd. 113). Unter dem Zielaspekt entwickeln die Lernenden sprachlich-kommunikative Kompetenz - eine Fähigkeit, in unterschiedlichen Kontexten der Lebenswelt angemessen und adäquat zu kommunizieren, sich über Inhalte zu verständigen sowie bestimmte Absichten zu verfolgen. Hierbei tragen die an der Kommunikation teilnehmenden Lernenden auch die Verantwortung für die Folgen (vgl. Bach und Timm 2013, 12).

Es darf aber nicht übersehen werden, dass es sich bei handlungsorientiertem Unterricht nicht um eine ständige Unterrichtsform handelt, die den gewöhnlichen Unterricht ablöst, sondern "dass er nur eine der vielen Möglichkeiten ist, Unterricht zu gestalten" (Jung 2001, 81). Unterricht in dieser Gestaltungsform ist dabei durch

⁷⁹Bereits seit zwanzig Jahren wird in den deutschsprachigen Ländern über den handlungsorientierten Unterricht diskutiert (vgl. Jank und Meyer 2009, 341ff). In diesem Abschnitt wird die breite Diskussion nicht nachgezeichnet, sondern es wird lediglich eine kompakte Darstellung skizziert und die Grundlagen benannt.

⁸⁰Diese Formel, die Handlungsorientierung bestimmt, findet man zuerst bei Pestalozzi, der behauptet hat, dass "[m]an das Handeln nicht [lernt], indem man über das Handeln anderer redet, sondern indem man selbst handelt" (Jank und Meyer 2009, 319). Näher zu weiteren reformpädagogischen Ansätzen, die einen Beitrag zur Entwicklung und Etablierung von handlungsorientiertem Unterricht geleistet haben, in Jank und Meyer (2009, 320ff).

seinen nicht vorgefertigten, nicht vorhersehbaren Ablauf offen, spannend, aber auch risikoreich. Oft können die Lernenden nicht selbstständig arbeiten oder sind daran nicht interessiert, da ein hoher persönlicher Ansatz gefordert wird. Der handlungsorientierte Unterricht verlangt von allen Mitarbeit und führt zu größerer Identifikation mit dem Stoff bzw. Produkt. Dadurch wird die Motivation der Lernenden auch zum Selbstlernen gesteigert. Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts werden die Lern- und Arbeitstechniken vermittelt, die dann auch auf anders gelagerte Aufgaben übertragen und angewendet werden können (vgl. Jung 2001, 80f).

Wie man aus den Definitionen und Beschreibungen des handlungsorientierten Unterrichts ableiten kann, ist das Primärziel des Unterrichts die Lernenden mit umfassender Sprachhandlungskompetenz (s. Funk (2018) im Kap. 2.4) auszustatten und sie zur Selbständigkeit anzuleiten (vgl. Jung 2001, 81). Mit der sorgfältigen Auswahl entsprechender Unterrichtsmethoden wird versucht, Handlung als Lernmedium zu integrieren (vgl. Ballin und Brater 1996, 33) und in den Mittelpunkt zu stellen. Die Lehrenden schaffen dabei authentische arbeitsplatzrelevante Handlungssituationen, "in denen *handelnd gelernt* und *lernend gehandelt* wird" (Ballin und Brater 1996, 33) (Hervorhebung im Original), und bereiten alle geeigneten Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge und das Grundmaterial zusammen mit den Lernenden vor (vgl. Jung 2001, 81). Die Lernenden werden vor praktische Aufgaben gestellt, die sie handelnd selbständig lösen müssen (vgl. Ballin und Brater 1996, 33).

Unter Berücksichtigung dieser Vorüberlegungen kann ein handlungsorientierter berufsbezogener Fremdsprachenunterricht durch folgende Merkmale charakterisiert werden (vgl. Linthout 2004, Kuhn 2007):

- **Lernerorientierung** äußert sich in der Unterrichtsorganisation, die so ausgerichtet ist, dass die Lernenden befähigt werden, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, Entscheidungssituationen zu bewältigen und die Umsetzung von Entscheidungen in Handlungen zu erproben. Planung, Erarbeitung und Auswertung des Unterrichts unter Einbezug der Lernenden bedingen ein Unterrichtsarrangement, welches dem Selbstlernen und der Selbstorganisation des Lernprozesses Vorrang einräumt. So können die Lernenden sich besser mit den Inhalten des Unterrichts identifizieren, an dessen Planung und Durchführung sie beteiligt waren (vgl. Jank und Meyer 2009, 333). Ziel ist hierbei, die Lernenden für lebenslanges Lernen sowie zur selbständigen Wissensaneignung und Lösung der Probleme zu befähigen.

- Bei der **Ganzheitlichkeit** des Unterrichts werden die Inhalte in ihren Bezügen zu anderen Lernbereichen bearbeitet. Damit wird den Lernenden der Zusammenhang von Themengebieten deutlich, die sonst isoliert nebeneinander stehen. Das verstärkt die Problemorientierung und fördert die Sozialkompetenz. Denken und Handeln sind dabei miteinander verknüpft und die Bearbeitung eines komplexen Themas aus der Berufswelt bestimmt die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts.
- Dabei ist der handlungsorientierte Unterricht **produkt- und prozessorientiert**. Im Mittelpunkt steht ein verwertbares Ergebnis bzw. ein Handlungsprodukt, das im Konsens zwischen dem Lehrenden und der Gruppe vereinbart wird. Das gemeinsame Tun steht dabei im Vordergrund des Lernprozesses. Die Lernenden überlegen im Team, planen, erörtern, treffen Entscheidungen und erproben diese Entscheidungen in Handlungen (“Learning by doing”). Im Lernprozess werden dabei die für die Arbeitswelt relevanten fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen aufgebaut. Die Lernenden können sich im Lernkontext Arbeitstechniken aneignen und trainieren, wie z. B. Nachschlagen, Recherchieren, Strukturieren und Planen, Vergleichen, Ordnen und Analysieren. Hiermit kann eine flexibel nutzbare Basis für berufliche Anwendungssituationen gebildet werden (vgl. Kuhn 2007, 159), die über den Fremdsprachenunterricht hinaus auf andere Situationen übertragbar ist.
- Da die Lernenden im handlungsorientierten Unterricht sich selbst als sprachliche Handelnde in realen Situationen erleben, wird der **Arbeitsweltbezug** unmittelbar deutlich. Reichhaltige authentische mündliche und schriftliche Lernumgebungen bilden die Grundlage der Interaktions- und Lernprozesse. In diesem Zusammenhang werden autonome Lernformen sowie Verantwortung für das eigene Lernen gefördert. Ein handlungsorientierter Unterricht, der sich an Gegenständen der Arbeitswelt orientiert, entspricht im vollen Bild den Erwartungen von Lernenden an selbstbestimmtes, sinnvolles und anwendungsgerichtetes Lernen.

Das Verständnis von Handlungsorientierung schließt hiermit Aufgabenorientierung mit ein, da sich die im Unterricht behandelten Aufgaben auf die Realisierung von Sprachhandlungen beziehen, die aus dem Arbeitskontext der Lernenden entnommen wurden und in diesem auch wieder verwendet werden können (vgl. Kuhn 2007, 156). Da es sich bei der Szenario-Methode, welche in der vorliegenden Arbeit untersucht

wird, um Szenarien in Form von komplexen Aufgaben handelt (s. Kap. 4), werden im Folgenden die Aspekte des aufgabenorientierten Lernens skizziert und beschrieben.

3.2.2 Aufgabenorientiertes Lernen

Das Konzept der Aufgabenorientierung, auch *task-based-language learning (TBLL)*⁸¹ genannt, geht ursprünglich auf eine Diskussion um den kommunikativen Fremdsprachenunterricht in den 70er Jahren zurück (vgl. Burwitz-Melzer 2006, 25) und ist seit mehr als 30 Jahren didaktisch-methodisches Inventar des kommunikativen Ansatzes (vgl. Funk 2006, 52). Dabei setzt Aufgabenorientierung *tasks* bzw. Aufgaben ein, um gestellte didaktische Ziele des Unterrichts zu erreichen. Die Grundidee der Aufgabenorientierung besteht darin, dass sich die Aufgaben im Kursraum an den Aufgaben orientieren, die die Lernenden auch außerhalb des Kursraums zu bewältigen haben (vgl. Caspari 2006, 33). So definiert Nunan (2004) *task* als

“a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than manipulate form.”

Daraus können folgende Charakteristika für Aufgaben hervorgehoben werden, die sich auch bei Long (1985), Ellis (2003b), Caspari (2006), Funk (2006, etc.) wiederfinden. Aufgaben führen zu einem klar definierten Ziel, laufen nach einem bestimmten Plan ab, fokussieren sich auf den Inhalt, beziehen authentischen Sprachgebrauch und alle Sprachfertigkeiten mit ein, regen kognitive Prozesse an und sind durch ein klar definiertes kommunikatives Sprachhandeln als Endergebnis gekennzeichnet (vgl. Ellis 2003b, 10). Funk (2006) betont dabei, dass pädagogische Aufgaben einen 'Sitz im Leben' haben und in der Form, in der sie im Kursraum durchgeführt werden, auch außerhalb des Kursraums existieren. Dabei führen sie immer zu Produkten, die sich in realen Kommunikaten äußern. In diesem Zusammenhang handeln die Lernenden nicht in den ihnen zugewiesenen Rollen, sondern als sie selbst (vgl. Funk 2006, 54). Willis und Willis (2007) behaupten hierbei, dass der beste Weg des Sprachlernens das Einbinden der Lernenden in die reale Sprachverwendung im Klasserraum ist,

⁸¹Bei *task-based-language learning* handelt es sich um Konzepte, die seit den 70er Jahren für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen entwickelt wurden. Der Anlass war die Unzufriedenheit der Teilnehmenden mit den herkömmlichen Kursen und der Wunsch, bereits im Unterricht alltagsrelevante Sprache zu lernen und anzuwenden (vgl. Caspari 2006, 33).

welche durch Gestaltung der Aufgaben, wie z. B. Diskussionen, Spiele, Problem-darstellung etc., realisiert werden kann. Denn solche Aufgaben erfordern von den Lernenden, die Sprache für sich selbst zu verwenden (vgl. Willis und Willis 2007, 1). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) unterscheidet zwischen 'alltäglichen Aufgaben', 'realitätsbezogenen Ziel- und Probeaufgaben im Fremdsprachenunterricht', 'didaktischen Aufgaben' und 'Übungen'. Während bei den Übungen der Schwerpunkt auf die sprachliche Form einer Äußerung gelegt wird, steht im Vordergrund von Aufgaben der pragmatische Sprachgebrauch - also der Inhalt einer Äußerung (vgl. Caspari 2006, 35). Die Lernenden beschäftigen sich im aufgabenorientierten Unterricht mit bedeutungsvollen Inhalten und im Sprachlernprozess wird von Anfang an authentische Kommunikation und zielsprachliche Sprachverwendung gefördert (vgl. Funk 2006, 59; Caspari 2006, 37). Der aufgabenorientierte berufsbezogene Sprachunterricht ermöglicht die Zusammenführung der Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden. Die während der Bedarfsermittlung (s. Kap. 3.3.1) gesammelten Informationen über die Lernerbedürfnisse, -interessen und -ziele helfen bei der Erstellung der Aufgaben für den Kurs. Solche Aufgaben erweisen sich als besonders motivierend, da sie einen direkten Bezug zur Arbeitswelt und den sprachlichen Herausforderungen am Arbeitsplatz der Lernenden haben. Darüber hinaus können sich Lernende selbst an der Entwicklung der Inhalte beteiligen, indem sie z. B. Materialien der Arbeitswelt in den Kursraum mitbringen (vgl. Kuhn 2007, 154f). Die verwendeten Aufgaben müssen mit den Zielen des Sprachunterrichts übereinstimmen und das sprachlich-kommunikative Handeln im Kursraum auf '*authentic and meaningful communication*' (Gnutzmann 2006, 63) abzielen. Kommunikationsanlässe und -formen, die einen direkten Bezug zur realen Welt der Lernenden haben und für sie bedeutungstragend sind, sind geeignet, den sprachlichen und interkulturellen Lernprozess zu fördern (vgl. Funk 2006, 59).

Aufgabenorientierung, die im Sprachlernprozess von Anfang an authentische Kommunikation und realitätsnahe zielsprachige Sprachverwendung fordert, nutzt den Kursraum als kommunikativen und sozialen Ort. Dieser wiederum passt sich den spezifischen Anforderungen und Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppen durch die Möglichkeit der inhaltlichen, sprachlichen, sozialen und methodischen Differenzierung an (vgl. Caspari 2006, 37), und versucht diesen gerecht zu werden. Für den berufsbezogenen Sprachunterricht ist dies von großer Bedeutung, denn hier werden die Lernenden auf konkret umrissene Aufgaben und Ziele in der jeweils einschlägigen Berufswelt, bzw. am Arbeitsplatz vorbereitet. Hierbei ist "die Aufgabenorientierung

konkret, selbstverständlich und alternativlos” (Funk 2006, 58). An dieser Stelle ist die Verbindung zur Handlungsorientierung evident. Die Lernenden werden u. a. als selbstverantwortliche, ganzheitliche und soziale Subjekte gesehen und streben authentischen Sprachgebrauch in möglichst realitätsnahen und relevanten Interaktionssituationen an.

Die im Kapitel 3.2 aufgeführten didaktisch-methodischen Prinzipien werden somit zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Planung und Durchführung eines bedarfs- und handlungsorientierten berufsbezogenen Sprachunterrichts. Unter Berücksichtigung des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit erscheint es - einer inhärenten Logik folgend - notwendig zu sein, im folgenden Kapitel auf die Organisation von berufsbegleitenden Sprachtrainings einzugehen. Die Planungsschritte und -variablen werden dazu ebenfalls näher beschrieben.

3.3 Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings

Während in den 80er Jahren die Diskussion inhaltlich um verschiedene Fachsprachen für bestimmte Berufsgruppen sowie um ihre formorientierte Vermittlung ging, dreht sich die aktuelle Debatte in Zeiten der Globalisierung und der regional-komplementären Produktion um die individualisierte, bedarfsorientierte Vermittlung der Fremdsprachen, die sich an den Zielen und Bedürfnissen der Teilnehmenden und der Arbeitgeber orientiert (vgl. Funk 2010a, 1145) (s. Kap. 3.1.2). Das Ziel, “Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten” (Funk 2010a, 1145), erfordert dabei auch eine veränderte Herangehensweise in der Planung und Durchführung eines berufsbezogenen Sprachunterrichts. Um dieses Vorhaben sowie die didaktisch-methodische Prinzipien (s. Kap. 3.2), v.a. Handlungs- und Aufgabenorientierung, in die Unterrichtspraxis zu übertragen, entwickelte die Henkel KGaA für seine internen Sprachtrainings einen Trainingszyklus (s. Abb. 3.3), welcher zugleich als Bildungscontrolling gilt, da es eine systematische Vermittlung der Sprachen am Arbeitsplatz nach den vorher formulierten bedarfsorientierten Zielen ermöglicht.

Wie die Abbildung 3.3 zeigt, bildet eine Sprachbedarfsermittlung die Grundlage eines berufsbegleitenden Sprachtrainings (s. Kap. 3.3.1). Damit werden unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden zeitlichen, materiellen, infrastrukturellen Ressourcen, “berufliche Aufgaben unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Anfor-

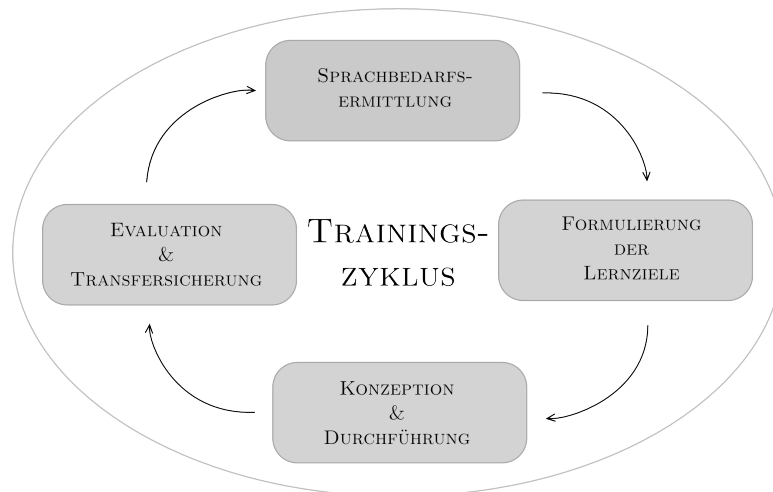


Abbildung 3.3: Zyklus der berufsbegleitenden Zweitsprachenförderung nach Sass und Eilert-Ebke (2014)

derungen erfasst und gewichtet” (Funk 2010a, 1148). Im Anschluss an die Sprachbedarfsermittlung werden die Ziele für den Kurs formuliert (s. Kap. 3.3.2), die den zur Verfügung stehenden zeitlichen und materiellen Ressourcen angepasst sind. Als Hilfsmittel werden hierbei oft der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und ‘Profile deutsch’ herangezogen. Unter Beachtung der aktuellen Methodendiskussion erfolgt nach der Zieldefinition die geeignete Auswahl an Trainingsinhalten, “die sich in Themen, Materialien, Aktivitäten und dem Umgang mit unterschiedlichen Texten an den real oder potenziell zu bewältigenden kommunikativen Handlungen in der Arbeitswelt orientiert” (Funk 2010a, 1148) (s. Kap. 3.3.3). Die während des gesamten Kurses erreichten Ziele werden durch eine Evaluation in Form von Lernfortschrittsmessung festgestellt (s. Kap. 3.3.4). Solch ein definierter Trainingszyklus sollte einen Rahmen für die Konzeption, Planung, Durchführung und Auswertung einer berufsbegleitenden Sprachförderung darstellen. Die Teilung des Kursangebots in diese vier Phasen bringt den Vorteil mit sich, dass reale sprachlich-kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz ermittelt, konkrete Lernziele formuliert, verlangte Kompetenzen vermittelt sowie die Erreichung individueller Ziele evaluiert werden können (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 16). Diese vier Planungsschritte werden in den folgenden Unterkapiteln 3.3.1 bis 3.3.4 nunmehr näher skizziert und beschrieben.

3.3.1 Sprachbedarfsermittlung als Grundlage des berufsbezogenen Sprachunterrichts

“The contents and methods of vocational/occupational teaching should be focused on the needs of work” (Huhta 1999, 13).

Mit Blick auf die Merkmale eines berufsbezogenen Sprachunterrichts, die diesen von einem allgemeinsprachlichen Unterricht abgrenzen (s. Kap. 3.1.2), wird deutlich, dass v.a. Bedarf und Bedürfnisse einzelner Mitarbeiter am Arbeitsplatz die Planung eines berufsbezogenen Kurses bestimmen. Die Hinwendung zur individuellen Situation der Teilnehmenden sowie die Ermittlung der sprachlichen Anforderungen bilden dabei die Grundlage der Kursgestaltung. Die Sprachbedarfsermittlung⁸² - *need analysis* - wird somit zu einem wichtigen Instrument der berufsbezogenen Kursplanung (vgl. Robinson 1991, Dudley-Evans und St. John 1998, Kuhn 2007, Grünhage-Monetti 2010b, Haider 2010, Vogt 2011, Huhta et al. 2013), mit dessen Hilfe sich “die tatsächlichen bzw. ’versteckten’ sprachlichen und kommunikativen Bedarfe identifizieren, Lernziele wesentlich präziser formulieren sowie ein teilnehmergerechter Unterricht planen [lassen]” (Weissenberg 2012, 8). Hierbei betont Weissenberg, dass die Sprachbedarfsermittlung mehr als nur ein Instrument zur Ermittlung der Sprachbedarfe ist, sondern hilft, allen Beteiligten Voraussetzungen, Fähigkeiten, Situationen, Erwartungen, Wünsche, Erfahrungen sowie Ziele bewusst zu reflektieren. Die gewonnenen Erkenntnisse können dabei wertvolle Informationen zur Gestaltung des Kurses liefern (vgl. Weissenberg 2012, 8).

“Needs analyses are practical tools, used in language planning, for finding out [...] the profile of a person’s language skills and general language

⁸²Bislang sind in der einschlägigen Literatur zum Verfahren der Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf folgende Bezeichnungen gängig: Sprachbedarfserhebung (Haider 2010), Sprachbedarfsanalyse (Klepp 1996, Grünhage-Monetti und Klepp 2003), Kommunikations-Analyse (Szablewski-Cavus oJ), Sprachbedarfsermittlung (Weissenberg 2012). Diese Termini gehen ihrerseits auf die Tradition und Begrifflichkeit im englischsprachigen Raum - *need analysis* - zurück. Während Weissenberg (2012) für Sprachbedarfsermittlung als Begriff plädiert, schlägt Efing (2014b) den Begriff Kommunikationsanforderungs-Analyse bzw. -Ermittlung (KaE) vor (Efing 2014b, 12f). Detaillierte Diskussion der unterschiedlichen Verwendungsweisen der Begrifflichkeiten findet man bei Haider (2010, 41ff). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Sprachbedarfsermittlung (vgl. Weissenberg 2012) synonymisch mit anderen Begriffen wie ’Sprachbedarfsanalyse’ oder ’needs analysis’ verwendet. Dabei geht es v. a. um eine Sprachbedarfsermittlung in einem bestimmten Kontext, die gleichzeitig als eine Grundlage für die Entwicklung von berufsbezogenen Kursangeboten und Materialien dient.

background” (Huhta 2002, 9).

Needs analysis ist mit anderen Worten ein Prozess der Identifikation der Bedarfe und Bedürfnisse der Lernenden, die sie in den Alltagssituationen gebrauchen können. Dieser Prozess beruht, im Sinne der deskriptiven und kritischen Sprachbedarfsermittlungen (s. Cai 2017, 71ff)⁸³, auf Sammeln und Analysieren von subjektiven und objektiven Informationen, die die Anforderungen in entsprechenden Kontexten widerspiegeln und die Lehr- und Lernsituation beeinflussen können (vgl. Huhta 2002, Kuhn 2007, Huhta et al. 2013). So soll die Sprachbedarfsermittlung, die der Frage nachgeht, “how to identify the tasks and situations that the learner typically has to face in the real world” (Huhta et al. 2013, 10), verschiedene Perspektiven berücksichtigen, welche durch zahlreiche Beteiligte - *stakeholders* - bestimmt werden. So wird in der englischen Literatur (vgl. Hutchinson und Waters 1987, Robinson 1991) zwischen verschiedenen Bedarfen - *needs* - unterschieden. Bereits 1987 schlagen Hutchinson und Waters ein Modell von *needs* vor, indem sie Bedarfe in *target needs* und *learning needs* unterteilen. *Target needs*, was die Lernenden in einer bestimmten Situation sprachlich bewältigen müssen, umfassen *necessities*, *lacks* und *wants*, wobei *learning needs* aufzeigen, was Lernende tun müssen, um zu lernen. Die objektiven Bedarfe wie *necessities* und *lacks* werden durch die subjektiven Bedarfe *wants* ergänzt und fließen in die Planung mit ein (vgl. Hutchinson und Waters 1987, 55ff). Darüber hinaus werfen *learning needs* die Frage auf, wie gelernt werden soll und gehen auf Lernbedingungen, Strategien und Fähigkeiten von Lernenden im Umgang mit bedeutungsvollen Inhalten ein (vgl. Kuhn 2007, 344). Im deutschsprachigen Raum gehen die Autoren (vgl. Grünhage-Monetti 2000, Kuhn 2007, Grünhage-Monetti 2010b, Haider 2010) von zwei Bedarfsarten aus. Sprachbedarf wird zumeist mit dem Adjektiv ‘objektiv’ versehen und wird mit den sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz gleichgesetzt. Dabei sind Sprachbedürfnisse subjektiv und entsprechen den Erwartungen und Wünschen der Teilnehmenden im Sprachtraining. Die Autoren betonen dabei, dass die Beschreibung von Sprachbedarfen sowohl arbeitsplatzbezogene kommunikative Anforderungen enthalten als auch durch subjektive Wünsche und Erwartungen der Lernenden ergänzt werden sollen.

⁸³In ihrem Dissertationsprojekt unterscheidet Cai zwischen Soll-Ist-Vergleich, deskriptive und kritische Bedarfsanalysen (vgl. Grünhage-Monetti 2010b, Huhta et al. 2013) sowie prozessorientiertes Konzept der Sprachbedarfsermittlung (vgl. Dudley-Evans und St. John 1998, Weissenberg 2012). In der vorliegenden Arbeit wird v. a. auf deskriptive und kritische Bedarfsanalyse sowie auf prozessorientiertes Konzept eingegangen, da diese die Sprachbedarfsermittlung als Teil der Kursplanung sehen und mehr Aspekte, als nur sprachliche, reflektieren.

3.3 Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings

Den in der nationalen und internationalen Forschung etablierten Begrifflichkeiten folgend, führt Weissenberg (2012) Begriffe der produktorientierten, prozessorientierten sowie lernorientierte Sprachbedarfe ein (s. Abb. 3.4).

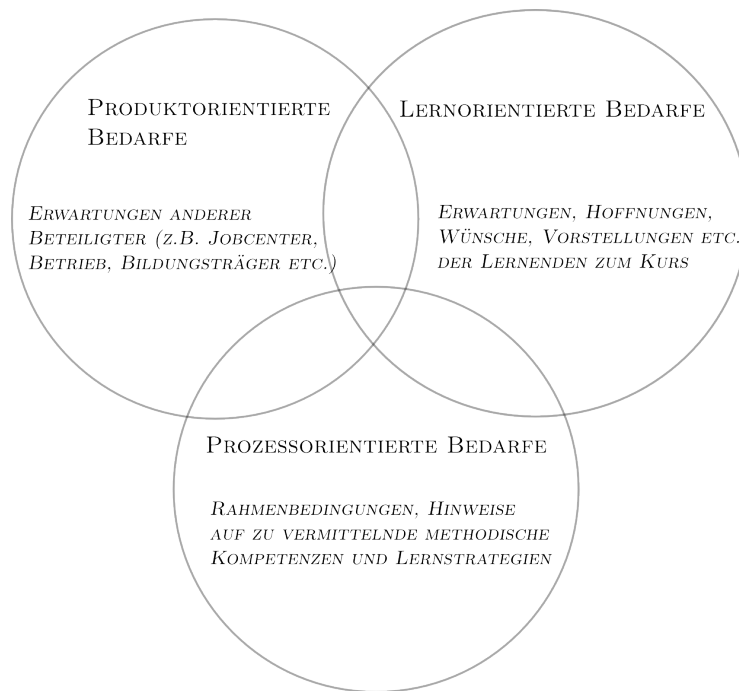


Abbildung 3.4: Bedarfe auf drei Ebenen in Anlehnung an Weissenberg (2012)

Dabei sind *produktorientierte* Bedarfe bzw. objektive Bedarfe mit *necessities* und *lacks* bei Hutchinson und Waters (1987) vergleichbar und werden durch eine “Untersuchung der beruflichen Zielsituation und deren kommunikativen Anforderungen sowie unter Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen und beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden” (Weissenberg 2012, 9) festgestellt. Diese objektiven Bedarfe dienen schließlich zur Formulierung der Unterrichtsziele. *Lernorientierte* bzw. subjektive Bedarfe sind diejenigen Sprachbedarfe, die die Lernenden selbst äußern oder formulieren - ihre Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen sowie auch Vorstellungen zu den Inhalten des Trainings. Diese subjektiven Bedarfe können eine Basis für eine höhere Motivation der Kursteilnehmenden sein und zur Förderung der Lernprozesse führen. *Prozessorientierte* Bedarfe, auch Lernbedarfe genannt, sind auf Basis methodischer Fertigkeiten der Lernenden sowie unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen feststellbar. Diese ermöglichen, die noch zu vermittelnden methodischen Kompetenzen sowie Lernstrategien zu identifizieren (vgl. Weissenberg

2012, 9-11).

Auch Dudley-Evans und St. John (1998) heben die Prozesshaftigkeit der Sprachbedarfsermittlung hervor und binden diese in den gesamten Prozess der Kurskonzeption ein. So steht die Sprachbedarfsermittlung im engen Verhältnis mit den anderen Unterrichtselementen, wie Kursdesign, Methoden und Evaluation (s. Abb. 3.5).

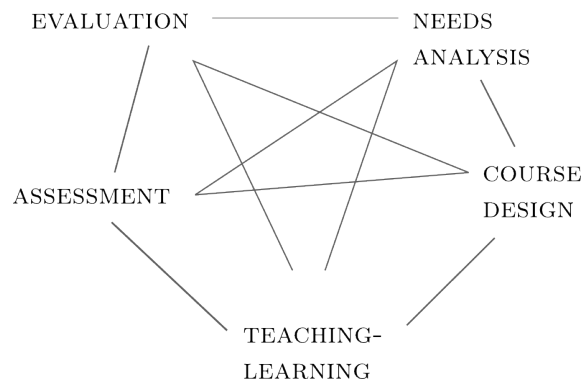


Abbildung 3.5: Modell des Fremdsprachenunterrichts in der Praxis nach Dudley-Evans und St. John (1998, 121)

Das Modell von Dudley-Evans und St. John (1998) betrachtet somit den Unterricht als einen multifaktoriellen Prozess.

Die Planung und Durchführung berufsbezogener Sprachkurse erfordern von den Lehrenden einerseits eine konkrete Vorstellung, wie berufliche Zielsituationen und Anforderungen an Mitarbeiter am Arbeitsplatz aussehen. Andererseits rücken die Kursteilnehmenden und ihre Lernprozesse in den Mittelpunkt und die realen kommunikativen Erfordernisse werden in den Kursraum geholt (vgl. Weissenberg 2012, 12). “Um [der] Komplexität der Sprache und Kommunikation am Arbeitsplatz Rechnung zu tragen und die tatsächliche Arbeits- und Kommunikationswirklichkeit zu erfassen” (Grünhage-Monetti 2010b, 14), können die innerbetrieblichen Sprachbedarfsermittlungen mit Hilfe von Checklisten, Fragebögen, Interviews, Diskussionen, Tests, Beobachtungen⁸⁴, erstellt werden. Huhta et al. (2013) plädieren dabei für methodische Triangulation⁸⁵, “to identify the learning needs of the stakeholders”

⁸⁴Detaillierte Aufstellungen aller (Forschungs-)Methoden für eine Sprachbedarfsermittlung findet man in Vogt (2011, 158-160), sowie Huhta et al. (2013, 17-19) und Cai (2017, 85-98). Ein historischer Überblick der in verschiedenen Studien verwendeten Erhebungsmethoden für die Sprachbedarfsermittlung ist in Serafini et al. (2015) zu finden. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an vier Ebenen nach Weissenberg (2012) und beschreibt diese Ebenen, auf welchen die Sprachbedarfe mit den entsprechenden Methoden ermittelt werden können.

⁸⁵um v. a. die evidenzbasierten Kompetenzprofile bestimmter Berufsfelder erstellen zu können.

(Huhta et al. 2013, 16), und um die Reliabilität und Validität der ermittelten Aufgaben, z. B. während groß angelegter Studien, zu sichern (vgl. Serafini et al. 2015, 12). Dies kann jedoch in der Praxis zu einer Herausforderung werden, wenn der Zugang zu den benötigten Informationen eingeschränkt ist⁸⁶. Vogt stellt eine Entwicklung der Methoden in Richtung komplexe, aufgabenorientierte, triangulierte Methoden fest. Es wird u. a. ein aufgabenorientierter Ansatz in Verbindung mit einem kontextuell und situativ eingebetteten Methodenspektrum verwendet, der sich auf kommunikative Aufgaben konzentriert (vgl. Vogt 2011, 165f). Wenn es sich gerade nicht um allgemeine Kompetenzprofile für bestimmte Berufsbilder handelt (vgl. Untersuchungsdesign Vogt 2011, Huhta et al. 2013), dann kommen in der alltäglichen Praxis jedoch verschiedene qualitative Methoden zum Einsatz, da es einerseits um konkrete Sprachfördermaßnahmen geht und andererseits sich Lernziele dadurch besser formulieren lassen. Der Einsatz von qualitativ-empirischen Methoden gilt als sinnvoller und aussagekräftiger als der von quantitativen, statischen Methoden (vgl. Grünhage-Monetti 2010b, Efing 2014b).

Weissenberg seinerseits postuliert, es gebe vier Ebenen, auf denen Sprachbedarfe ermittelt werden können: Teilnehmende, Berufe, Lernprozesse und Arbeitsplätze, und teilt die anwendbaren Methoden in vier Bereiche - Befragung, Recherche, Beobachtung, Erkundung (s. Abb. 3.6).

Wie die Abbildung 3.6 zeigt, können zum einen Befragungen zu Sprach- und Lernbedarfen der Teilnehmenden durch Beobachtungen im Unterrichtsprozess ergänzt werden. Zum anderen können die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Berufen im Allgemeinen und an den konkreten Arbeitsplätzen gesammelt und beobachtet werden. Weissenberg weist dabei darauf hin, dass diese Methoden auch als Unterrichtsmethoden (z. B. als Partnerinterviews, internetgestützte Berufsrecherchen, Selbstbeobachtungen oder Arbeitsplatzerkundungen) eingesetzt werden können und somit die Lernenden aktiv an der Ermittlung ihrer eigenen Sprachbedarfe und -bedürfnisse teilnehmen zu lassen (vgl. Weissenberg 2012, 13).

Die Sprachbedarfsermittlungsform erster Wahl ist i.d.R. die *Befragung*. Darunter

⁸⁶Während der Durchführung der wissenschaftlichen Studien zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz stoßen einerseits die Forscher oft auf die Herausforderung, überhaupt den Zugang zur Zielgruppe zu erhalten, da die Unternehmen aus Sicherheitsgründen die Durchführung der Studien verweigern (s. Cai 2017, 156ff). Aber auch wenn der Zugang zur Zielgruppe in der Praxis gewährleistet wurde, sind Unternehmenserkundungen andererseits in manchen Fällen wegen strenger datenschutzrechtlicher Vorschriften trotzdem nicht möglich. Dabei werden die Teilnehmenden von der Betriebsleitung instruiert, was sie über ihre Aufgaben am Arbeitsplatz erzählen dürfen. So sind Aufzeichnungen der Gespräche am Arbeitsplatz in solchen Fällen fast immer ausgeschlossen (s. Kap. 5.3.1).

3 Berufsbezogener Deutschunterricht

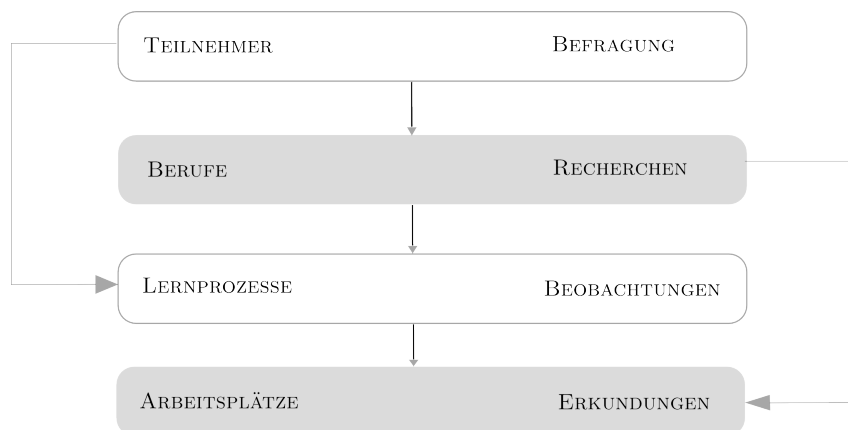


Abbildung 3.6: Methoden der Sprachbedarfsermittlung auf vier Ebenen nach Weissenberg (2012, 12)

subsumieren sich sowohl mündliche Interviews, als auch schriftliche Fragebögen. Während sich die schriftlichen Befragungen in Form von Fragebögen für die Arbeit mit größeren Stichproben anbieten, und damit auch eine größere Verallgemeinerbarkeit erreicht werden kann, sind mündliche Befragungen - Interviews - zeitintensiv und ermöglichen dabei aber auch aufschlussreichere und präzisere Antworten durch Nachfragen und Klärungen von Unklarheiten (vgl. Eging 2014b, 21f). Befragungen ermöglichen bereits vor dem Kursbeginn, mögliche Bedarfe und Bedürfnisse festzustellen und diese für das Kursdesign inhaltlich zu berücksichtigen (vgl. Weissenberg 2012, 13f). Als qualitative Methode zur Ermittlung von aktuellen Sprachbedarfen werden zumeist Leitfaden- oder Experteninterviews eingesetzt. Ein persönlich-mündliches Interview wird in diesem Fall auch von Grünhage-Monetti (2010b) empfohlen, denn "in einem persönlichen und vertrauensvollen Interview lässt sich der flexible und tiefstrukturierende Charakter von Leitfaden- und Experteninterviews am besten nutzen". Durch die offene Gestaltung solcher Interviews ergibt sich der Vorteil gegenüber standardisierter Interviews, dass es keine Regeln gibt, die vorschreiben, wann, in welcher Reihenfolge und welche Themen angesprochen werden können. Derartige Interviews lassen die Perspektive der befragten Akteure besser zur Geltung kommen. Darüber hinaus können die Interviewer flexibel auf das Gesagte reagieren und durch gezieltes Nachfragen auch tiefergehende Informationen gewinnen.

Um einen besseren Zugang zur komplexen Kommunikationskultur der Unternehmen zu erhalten, sollen Interviewfragen zum einen offen sein, um das Interesse an

3.3 Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings

den Erfahrungen und Perspektiven der Befragten zu zeigen. Zum anderen werden eingangs zunächst allgemeine Fragen gestellt, die im weiteren Verlauf des Interviews spezifiziert werden. Zum dritten empfiehlt Weissenberg, am Anfang leicht zu beantwortenden Fragen zu stellen, bevor man nach eigenen Wertungen der Interviewten fragt. Durch die Offenheit und Teilstruktur geben die Leitfadenterviews einen Rahmen vor, die Fragen können während des Interviews jedoch im Wortlaut geändert werden. Dabei sollte eine thematische Bündelung der Fragen angestrebt werden, um die Auswertung der Interviews zu erleichtern (vgl. Weissenberg 2012, 46).

Gegenstand einer berufsbezogenen Sprachbedarfsermittlung ist u. a. die Beschaffung, Sichtung und Auswertung nützlicher und notwendiger Hintergrundinformationen sowie möglicher authentischer Materialien. Eine gezielte (Internet-) *Recherche* stellt einen direkten und schnellen Weg dieser Informationsbeschaffung dar. Diese kann auf verschiedenen Ebenen (Branchen, Berufsbilder, konkrete Betriebe etc.) ablaufen und ermöglicht, Informationen aus der Berufs- und Arbeitswelt zu sammeln, sprachlich-kommunikative Anforderungen zu identifizieren, Relevanz unterschiedlicher Inhalte für den Kurs zu klären, authentische Text-, Bild- und Videomaterialien für den Unterricht zu beschaffen und nicht zuletzt eigenes Handlungswissen als Lehrkraft zu erweitern (vgl. Weissenberg 2012, 21f). Darüber hinaus können die Anforderungsprofile der Arbeitsplatz- bzw. Stellenbeschreibungen relevante Informationen für einen berufsbezogenen Sprachunterricht liefern. Die Transparenz dieser Anforderungsprofile kann durch Vergleich und Einordnung in den GER gewährleistet werden (vgl. Kuhn 2007, 344f). Offizielle Stellenanzeigen und Anforderungskataloge, Auswertung von einschlägiger Literatur, Sekundärforschung und -publikationen können zu einer wertvollen Ergänzung der Erhebungen werden, “indem sie deren Ergebnisse besser in ihrer Aussagekraft und Repräsentativität sowie in ihrer Verallgemeinerbarkeit einschätzen helfen” (Efing 2014b, 23).

Durchgeführte Bedarfsanalysen haben kein statisches Endergebnis, sondern entstehen vielmehr in einem nicht-linearen dynamischen Entscheidungsprozess, in dem verschiedene Informationen gesammelt und vernetzt werden müssen (vgl. Kuhn 2007, 346). So können sich die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Laufe des Sprachtrainings verändern und erst im Unterricht zeigt sich, ob die geplanten Aufgaben und Übungen tatsächlich teilnehmer- und bedarfsorientiert sind (vgl. Weissenberg 2012, 27). Nicht selten müssen in diesem Fall die Ziele neu lokalisiert und angepasst werden. In einer lernprozessbezogenen Sprachbedarfsermittlung gilt es

hierbei insbesondere, Inhalte und Methode mit Bezug auf Lernvoraussetzungen, Erwartungen, Wünsche und Ziele kritisch zu prüfen und diese eventuell anzugleichen. Da *Beobachtungen* zusätzliche und fortlaufende Informationen zu Lernenden liefern können, sollen sich die Lehrkräfte diesem zusätzlich möglichen Instrument bewusst sein, denn “[d]ie Beobachtung als ein absichtliches, aufmerksames, selektives und ’suchendes’ Wahrnehmen von Lernprozessen setzt voraus, dass die Lehrkraft weiß, wen und was sie wann, in welcher Situation, warum bzw. wozu beobachten will” (Weissenberg 2012, 28). Daher sollten von Anfang an grundlegende Fragen bzgl. Ziel, Gegenstand, Setting sowie Form der Beobachtung geklärt werden. Je konkreter das Beobachtungsziel ist, desto leichter ist es, den Gegenstand zu identifizieren und die Beobachtungssituation festzulegen. Egal ob teilnehmend, gezielt, begrenzt, unvermittelt oder strukturiert (s. Weissenberg 2012, 29), können Beobachtungen formell oder informell stattfinden. Dabei können die Lernenden einen erheblichen Beitrag dazu beibringen, indem sie in die Beobachtung aktiv involviert werden und somit die Perspektive der Selbstbeobachtung eröffnet wird (vgl. Weissenberg 2012, 27ff).

Sprachbedarfe und die tatsächlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen im beruflichen Kontext zu *erkunden*, bildet eine weitere Ermittlungsmöglichkeit, erlaubt einen tieferen Blick in die berufliche Praxis der Lernenden (vgl. Huhta et al. 2013, 22f) und rückt konkrete Handlungssituationen in Betrieben und am Arbeitsplatz in den Mittelpunkt (vgl. Weissenberg 2012, 31). Die so gesammelten Daten ergänzen den während der (Internet-)Recherche gewonnenen ersten Überblick über die Arbeitsaufgaben und sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Lernenden (vgl. Weissenberg 2012, 31). Derartige Erkundungen äußern sich in Beobachtung des Unternehmens, des Arbeitsalltages, im Notizenmachen in Textsorten und Diskurstypen sowie Situationen, mit denen die Lernenden tagtäglich konfrontiert werden (vgl. Weissenberg 2012, Huhta et al. 2013). Darüber hinaus können auch andere Akteure, wie z. B. Kolleginnen und Kollegen der Kursteilnehmenden, Personalverantwortliche, Abteilungsleiter*innen, befragt werden. Huhta et al. (2013) weisen darauf hin, dass diese Methode sehr zeitintensiv ist, und v. a. für Fallstudien genutzt werden sollte. Allerdings sieht die Praxisrealität so aus, dass die Erkundungen oft von den Lehrenden vor dem Kursanfang durchgeführt werden⁸⁷. Der Einbezug

⁸⁷Auch wenn Erkundungen viele Vorteile mit sich bringen, sind sie meistens eine zeitliche sowie finanzielle Herausforderung für Lehrende und Betriebe. Die entstehende Datenfülle ist in ihrer Gänze kaum zu bewältigen und kann dadurch für Fragen des Transfers in Bezug auf Verallgemeinerbarkeit problematisch sein (vgl. Efnig 2014b, 22).

realer Kontexte löst den Anreiz bei den Kursteilnehmenden aus, diese Situationen zu lernen und somit die berufliche Handlungskompetenz zu steigern. Dabei sollten die Arbeitsplatzerkundungen methodisch an die gegebenen Rahmenbedingungen angepasst werden. Arbeitsplatzerkundungen ermöglichen u. a. das Sammeln von authentischen Dokumenten sowie die Aufnahme authentischer Gespräche, die ihrerseits später im Unterricht eingesetzt werden können. Die Erkundungen durch die Teilnehmenden selbst fördern die Sensibilisierung für spezifische kommunikative Anforderungen und ermöglichen den Einbezug der Lernenden als Experten ins Unterrichtsgeschehen. Hierbei bedarf dies einer gründlichen Vorbereitung sowie der Formulierung von Leitfragen seitens der Lehrenden (vgl. Weissenberg 2012, 33ff).

Die Sprachbedarfsermittlung ist der erste Schritt im Prozess der Gesamt-Trainingsplanung, damit darauf aufbauend Lernziele formuliert und Materialien ausgewählt werden können. Allerdings sind die berufsbegleitenden bzw. arbeitsplatzbezogenen Trainings selten so lang, um alle Bedarfe der Lernenden abdecken zu können. In diesem Fall sollte die Sprachbedarfsermittlung mit weiteren rahmengebenden Informationen abgestimmt werden, die den Lehrenden helfen sollte, zu priorisieren und somit einen maßgeschneiderten Kurs kreieren zu können.

3.3.1.1 Kompetenzprofile zur Orientierung während einer Sprachbedarfsermittlung

Kompetenz- und Anforderungsprofile, die im Rahmen unterschiedlicher Forschungsprojekte (z. B. Vogt 2011, Huhta et al. 2013, Haider 2010) sowie praktischer Untersuchungen⁸⁸ erstellt wurden, können im Sinne einer Recherche nach Weissenberg (s. Kap. 3.3.1) eine zusätzliche Orientierung für alle geben, die am fremdsprachlichen Lernprozess beteiligt sind, sowohl Lehrende als auch Lernende, sowie potenzielle Stakeholder, wie z. B. Bildungseinrichtungen, Personalabteilungen der Unternehmen etc. Kompetenzprofile basieren dabei auf Kann-Beschreibungen (s. Kap. 3.3.2) in Anlehnung an GER und bilden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen auf

⁸⁸Im Portal <http://deutsch-am-arbeitsplatz.de/sprachbedarfsermittlung0.html> sind einige Beispiele für Sprachbedarfsermittlung aufgelistet, die im Ergebnis Kompetenzprofile bestimmter Branchen liefern. Diese können u. a. als Orientierung während einer Sprachbedarfsermittlung der dort untersuchten Branchen genutzt werden. Im Bereich der Gesundheits- und Pflegeberufe wurden bis dato verschiedene praktische Untersuchungen durchgeführt, z. B. Materialienmappe "Deutsch für Gesundheits- und Pflegeberufe" von Haider/Laimer 2007.

GER-Niveaus⁸⁹ ab. Vogt (2011, 272) deutet darauf hin, dass Kategorien und Beschreibungen der Aktivitäten in einem bestimmten Beruf für Lehrende Anregungen zur Unterrichtsplanung bieten und eine Grundlage zur Entwicklung von Szenarien (s. Kap. 4) im Rahmen einer Unterrichtsstunde sowie Kurscurriculum sein können. Darüber hinaus können zum einen die Lernenden selbst die Kann-Beschreibungen als Checkliste zur Selbstbeurteilung im Zusammenhang mit der Beschreibung des Leistungsstands, zum anderen die Lehrenden im Zusammenhang mit einer objektiven Beurteilung des Lernfortschritts nutzen (vgl. Vogt 2011, 273f). An dieser Stelle bedarf es aber der Anmerkung, dass innerbetriebliche Sprachkurse einen teilnehmer- und bedarfsorientierten Ansatz erfordern, und Kompetenzprofile aber i.d.R. lediglich als Hilfen und Anregungen verwendet werden.

3.3.1.2 Durchführung der Sprachbedarfsermittlung - Sammeln der Daten

Die Sprachbedarfsermittlung für einen berufsbezogenen Sprachkurs können sowohl externe als auch interne Akteure durchführen (vgl. Dudley-Evans und St. John 1998, 131). Dabei erscheint es vorteilhaft zu sein, wenn Externe⁹⁰ diese durchführen, da sie einen unvoreingenommenen Blick auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb haben. Allerdings können sie durch fehlenden Bezug viele Daten missinterpretieren oder wichtige Information übersehen. Das Letztere wird als problematisch angesehen und daher wird empfohlen, die Sprachbedarfsermittlung von den involvierten Bildungseinrichtungen - Sprachlehrende wie Kursplanende - durchzuführen. Die Sprachlehrenden, die auch später das Sprachtraining planen und durchführen, bekommen durch die Sprachbedarfsermittlung die Möglichkeit, die Teilnehmenden vor dem Kurs kennen zu lernen sowie tiefere Einblicke in die jeweilige berufliche Praxis zu bekommen. Wichtig erscheint hierbei die Transparenz der Maßnahmen vor dem Kurs für die Unternehmensleitung, z. B. wie die gesammelten Daten für den Kurs und Kursgestaltung genutzt werden und diese auch beeinflussen können. Dies kann z. B. in den Vorgesprächen mit dem Unternehmen geklärt wer-

⁸⁹Die Kompetenzprofile, die z. B. im Rahmen des Forschungsprojektes von Vogt (2011) erstellt wurden, basieren auf den adaptierten GER-Deskriptoren und fungieren als eine GER-basierte Bedarfsanalyse für die Art der kommunikativen Aktivitäten, die für das jeweilige Berufsbild relevant sind (vgl. Vogt 2011, 297). In anderen Fällen handelt es sich um eine Serie der seit 1989 in Finnland und Europa durchgeführten Bedarfsanalysen für Industrie und Business (s. Huhta et al. 2013)

⁹⁰Hierbei sind von Dudley-Evans und St. John (1998) Bildungsinstitutionen gemeint, die Sprachbedarfsermittlungen durchführen, jedoch nicht in die Kursplanung und -durchführung involviert sind.

den. Für die Übernahme und Durchführung einer Sprachbedarfsermittlung durch die Lehrkräfte wird vorausgesetzt, dass sie damit vertraut sind, die Methoden kennen und mit diesen operieren können. Dies inkludiert, dass diese Inhalte bereits in der Lehrerbildung behandelt werden müssen, was aktuell noch wenig an deutschen Hochschulen thematisiert wird (vgl. Funk 2011, 144).

Längere Begleitung der Teilnehmenden in ihrer beruflichen Praxis durch die Lehrenden wird aber aufgrund des zeitlichen Aufwands und der davon abhängigen Finanzierung wenig praktiziert. Oft übernimmt somit das planend-disponierende Personal einer beauftragten Bildungseinrichtung die Erhebung von sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb. Dies erfordert allerdings eine didaktisch-methodische Aus- und Weiterbildung dieser Personen. Das Folgeprojekt 'Deutsch am Arbeitsplatz 2' hat hierbei eine Fortbildungsreihe für planend-disponierendes Personal der Bildungseinrichtungen aber auch der Unternehmen entwickelt, die von der Erstellung eines Angebots und der Durchführung einer Bedarfsermittlung über die didaktisch-methodische Konzeption bzw. den Entwurf des Kurses bis hin zur aufgabenorientierten Lernfortschrittsmessung reicht (vgl. Zimmer et al. 2016, 167f) und somit für alle Eventualitäten eines berufsbegleitenden Trainings sensibilisiert.

Dudley-Evans und St. John (1998) weisen darauf hin, dass, wer Fragen im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung stellt und wie die Antworten interpretiert werden können, durch eine bestimmte Sicht auf die Welt, Einstellungen und Wertschätzungen beeinflusst werden. Daher dürfen die Sprachbedarfsermittlungsbefunde auf keinen Fall absolut sondern relativ gesehen werden, da die gesamte Sicht die Entscheidungen auf der Kursplanungsstufe beeinflusst, was aus den festgestellten Bedarfen für den Kurs priorisiert wird (vgl. Dudley-Evans und St. John 1998, 126).

Nachdem die Daten während einer Sprachbedarfsermittlung gesammelt wurden, sollten diese ausgewertet und priorisiert werden, da die kürzere Kursdauer die volle Abdeckung der Bedürfnisse i.d.R. nicht ermöglicht. Dabei sollen konkrete und realistische Lernziele formuliert werden, die im Rahmen des Kurses unter Berücksichtigung der Kursdauer auch erreicht werden können.

3.3.2 Formulierung der Trainingsziele

Wie eingangs dargestellt, werden berufsbegleitende bzw. betriebsinterne Kurse durch ihre stärkere Bedarfs- und Teilnehmerorientierung gekennzeichnet und zielen auf die Bewältigung konkreter Handlungen am Arbeitsplatz ab. Im nächsten Schritt ist daher für einen berufsbezogenen Sprachkurs die Formulierung der Lernziele essenziell,

die aus der im Vorfeld durchgeführten Sprachbedarfsermittlung abgeleitet und somit auch von allen Teilnehmenden als relevant eingestuft werden. Diese Trainingsziele bilden die Grundlage für den maßgeschneiderten Kurs und werden in Form von sogenannten Kann-Beschreibungen festgehalten (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 17f). Kann-Beschreibungen sind positive Aussagen über sprachliche Kompetenzen. Diese liegen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) sowie den für Deutsch adaptierten *'Profile deutsch'*⁹¹ zugrunde. Sie schildern dabei "den jeweiligen Erwartungshorizont bzw. die auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogenen Erwartungen" (Ende et al. 2013, 33). Diese können sich einerseits auf beobachtbare Handlungen, andererseits auch auf allgemeine Handlungen beziehen. *'Profile deutsch'* hat den Vorteil, globale mit detaillierten Kann-Beschreibungen durch Nutzung von Beispielen zu ergänzen und zu konkretisieren, Grammatikelemente zuzuordnen, Sprachlernstrategien zu erwähnen sowie Wortschatz und Grammatik auf den verschiedenen Niveaustufen zu skalieren (vgl. Kuhn 2007, 242). Kuhn (2007) hebt hierbei hervor, dass durch detaillierte Kann-Beschreibungen, die an bestimmte Situationen und Themenbereiche gebunden sind, *'Profile deutsch'* als das eigentliche Planungsinstrument für Curricula, Unterricht und Lehr-/Lernmaterialien des Deutschen dient (vgl. Kuhn 2007, 239). Darüber hinaus dienen GER und *'Profile deutsch'* "als Instrument[e] zur differenzierten Planung und Beschreibung der fremdsprachlichen berufsbezogenen Handlungskompetenz" (Funk 2010a, 1147). Diese werden auch als Werkzeuge des Human Resource- und Qualitätsmanagements in Unternehmen benutzt und sind in der Arbeitswelt längst anerkannt (vgl. Kuhn 2007, 250). So ist 2001 auf Anregung des Arbeitskreises von Unternehmen im deutschsprachigen Raum - ERFA-Kreises⁹², eine Broschüre *Arbeitsplatz Europa* erschienen, die sich an den Anforderungen der Berufswelt orientiert und die beruflichen Situationen aufgreift (vgl. DIHT 2001). Im berufsbegleitenden Sprachunterricht können GER und *'Profile deutsch'* lediglich zur Unterrichtsplanung als Orientierung eingesetzt werden. Kuhn (2007) plädiert in diesem Zusammenhang für die Nutzung von GER bzw. *'Profile deutsch'* als einen offenen und flexiblen Rahmen und auf keinen Fall als ein Ersatzcurriculum (vgl.

⁹¹Die Diskussion zur Standardisierung und Vergleichbarkeit der Sprachkompetenzen auf der Grundlage von GER und *'Profile deutsch'* ist nicht unumstritten. Die Reaktionen auf die Veröffentlichung von GER und *'Profile deutsch'* reichen von kompletter Ablehnung, über fundierte Kritik bis hin zur vorsichtig positiven Einschätzung und Würdigung ihres Beitrags. Näheres zur Kritik und Diskussion der Plausibilität von GER und *'Profile deutsch'* in Funk und Kuhn (2003) sowie Kuhn (2007, 246ff).

⁹²Das Netzwerk ERFA Wirtschaft Sprache ist eine Interessengemeinschaft von international agierenden Unternehmen, die ihren Hauptsitz in Deutschland, der Schweiz oder Österreich haben (s. www.erfa-wirtschaft-sprache.de/).

Kuhn 2007, 239).

Für berufsbegleitende Sprachtrainings werden neben den allgemeinen Kurszielen die Feinlernziele formuliert, die ihrerseits die Ausgangsprofile der Teilnehmenden sowie die geplante Stundenzahl des Sprachtrainings berücksichtigen (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 19). Aus den während der Sprachbedarfsermittlung durchgeführten Maßnahmen und den sprachlich-kommunikativen Anforderungen im jeweiligen Unternehmen resultiert eine Soll-Ist-Festlegung⁹³, wo 'Soll' die sprachlich-kommunikativen Bedarfe und Anforderungen abbildet und 'Ist' die sprachlich-kommunikative Ausgangssituation der Lernenden widerspiegelt, welche vor dem Start eines Sprachtrainings z. B. durch Befragungen, Beobachtungen, Analyse und/oder Tests festgestellt werden kann. Hierbei bildet der als Kann-Beschreibungen formulierter Soll-Stand ein spezifisches Anforderungsprofil ab und wird keiner bestimmten Niveaustufe nach GER zugeordnet (vgl. Kuhn 2007), da die authentische Kommunikation am Arbeitsplatz nicht nach den Niveaustufen gradierbar ist (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 192). So besteht der Soll-Stand aus den Sprachhandlungen, die zusammen ein Profil der Lernenden bilden. Die sogenannte 'Lücke' zwischen dem Ist- und Soll-Stand stellt die Ausgangslage für die Planung und Durchführung eines maßgeschneiderten Kurses dar.

Nachdem die Lernziele fürs Training formuliert wurden, können die Materialien ausgewählt bzw. entwickelt sowie die Arbeits- und Übungsformen bestimmt werden. Da die betrieblichen Sprachtrainings oft auf kurze Dauer angelegt sind und auf die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz zur Bewältigung konkreter Handlungen am bestimmten Arbeitsplatz abzielen, sollen alle Aktivitäten, die (aktuell) den beruflichen Anforderungen nicht entsprechen, möglichst kritisch hinterfragt werden (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 9). Mit den typischen Kommunikationssituationen als Grundlage für die berufsbegleitenden Sprachtrainings sollen bei der Auswahl der Materialien sowie der Entwicklung der Aufgaben und Übungen vermehrt Aspekte der gesprochenen Sprache berücksichtigt werden (vgl. Grünhage-Monetti 2010a; Grünhage-Monetti und Svet 2014). Im folgenden Kapitel werden derartige Aspekte, wie konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Vermittlung der prosodischen Merkmale, Wortschatz- und Grammatikarbeit und nicht zuletzt

⁹³Im Gegensatz zum Bedarfsanalysekonzept, welches Cai (2017, 63ff) als Soll-Ist-Vergleich beschreibt, konzentriert sich diese Festlegung nicht nur auf die sprachlichen Elemente, sondern nimmt die ganze Bandbreite an sprachlich-kommunikativen Kompetenzen ins Visier, welche im Sprachtraining auf der Grundlage der Ausgangssituation der Lernenden gefördert werden müssen.

die Rolle der Chunks näher dargelegt.

3.3.3 Durchführung des berufsbegleitenden Sprachtrainings

Da authentische sprachlich-kommunikative Handlungen im Alltag, u. a. auch am Arbeitsplatz, nach den GER-Niveaustufen nicht gradierbar sind und die Lernenden im Alltag mit kompetenzniveau-übergreifenden Anforderungen konfrontiert werden (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 192), können berufsbezogene maßgeschneiderte Kurse nicht auf den in den Lehrwerken vorgegebenen Themen und der dort abgebildeten gewohnten Progression⁹⁴ basieren. Auch wenn der berufsbezogene Sprachunterricht als Unterrichtsform vom allgemeinen Sprachunterricht nicht abgrenzbar ist und seine Planungskonzepte, Materialien sowie Methoden sich dem Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik und -methodik bedienen (vgl. Funk 2010a, 1146), ist der berufsbegleitende Deutschunterricht mehr als die reine Vermittlung von (Fach-)Wortschatz und Grammatikregeln (vgl. Kap. 3.1.2). Der Lernprozess stützt sich viel mehr auf die während der Sprachbedarfsermittlung festgestellten Kommunikationssituationen der spezifischen Arbeitsplätze. Auf diese Notwendigkeit deuten auch die Ergebnisse der sprachdidaktischen Analyse⁹⁵ hin, die im Rahmen des Projektes "Deutsch am Arbeitsplatz 1" gewonnen wurden. Durch subjektive, arbeitsmarktbedingte und technologische Veränderungen manifestiert sich auch die berufliche Sprachverwendung im Vergleich zur Vergangenheit stärker in mündlicher und informell-schriftlicher Kommunikation (vgl. Funk 2010a, 1147). Kenntnisse der Merkmale authentischer, u. a. auch mündlicher, Kommunikation sind daher notwendig, "ebenso wie Kenntnisse der Spannbreite der sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz, um die Lernenden adäquat auf die Teilnahme an der betrieblichen Kommunikation vorzubereiten" (Grünhage-Monetti 2013, 213). Hierbei machen die Ergebnisse der sprachdidaktischen Untersuchung im Rahmen des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' deutlich, dass alternative Unterrichtsmodelle, (z. B. handlungs- und aufgabenorientierte Szenarien (s. Kap. 4)) als Grundlage des Kommunikationstrainings entwickelt, Hörtraining im Unterricht ausgeweitet sowie Strategien zum le-

⁹⁴Die sprach-didaktische Analyse im Rahmen des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' hat gezeigt, dass die Ausrichtung der Sprachkurse nach Progression der GER-Niveaustufen nicht auf die alltäglichen sprachlichen Herausforderungen vorbereitet. Näher in Grünhage-Monetti (2010a), Grünhage-Monetti und Svet (2014)

⁹⁵Die sprachdidaktische Analyse der in beruflicher Praxis erfassten Texte (mündliche und schriftliche) verfolgte das Ziel, betriebliche und arbeitsplatzbezogene Kommunikation in der Arbeitssprache Deutsch zu beschreiben. Näher in Grünhage-Monetti und Svet (2014).

benslangen Lernen vermittelt werden sollen. Mit dem Ziel, aktuelle oder zukünftige sprachliche Anforderungen in beruflichen Handlungskontexten besser zu bewältigen (vgl. Funk 2010a, 1146), weist die Studiengruppe darüber hinaus darauf hin, dass vermehrt Aspekte der gesprochenen Sprache, wie konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Chunks und prosodische Merkmale sowie kontextgebundene Vermittlung des Fachwortschatzes und Grammatik bei der Planung der maßgeschneiderten Sprachkurse berücksichtigt werden müssen (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 192). Diese Aspekte werden im Folgenden genauer betrachtet und beschrieben⁹⁶.

3.3.3.1 Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit der authentischen Textsorten

Im Zuge der Diskussion zum Verhältnis der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie der Merkmale der Mündlichkeit, die auch schriftliche Textsorten aufweisen, stellt sich am Ausgangspunkt die Frage nach dem sprachlichen Register, welches die Kommunikationsteilnehmenden bereits besitzen bzw. im Unterricht selbst erwerben sollen. Die Abhängigkeit des Grades der 'Mündlichkeit' und 'Schriftlichkeit' bestimmter Textsorten scheint hierbei im kommunikativen Kontext evident zu sein. Die Bereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit weisen dabei zwei Dimensionen in Form von Medium und Konzeption auf. Mit dem Medium ist dabei entweder die phonische (über Schallwellen) oder die graphische (über Schriftzeichen) Darstellung gemeint. Mit der Konzeption bezeichnen Kniffka und Siebert-Ott (2012, 18) das Kontinuum, auf welchem diese Texte eingeordnet werden. Koch und Oesterreicher (1985) postulieren, dass alle Textsorten, sowohl schriftliche als auch mündliche (vgl. Grünhage-Monetti 2010a, Grünhage-Monetti und Svet 2014), auf einem Kontinuum mit der Polarität 'geschrieben' und 'gesprochen' eingeordnet werden können, und stellen dieses Kontinuum ins Zentrum ihrer definitorischen Überlegungen für Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Koch und Oesterreicher 1985, 18f).

Dabei wird der Grad der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit am Zusammenwirken mehrerer kommunikativer Parameter, wie z. B. soziales Verhältnis, räumliche und zeitliche Situierung der Kommunikationspartner, Sprecherwechsel, Themafixierung etc. (s. Abb. 3.7) (vgl. Koch und Oesterreicher 1985, 19) gemessen, also an den jeweils gewählten Versprachlichungsstrategien sowie Kommunikationsbe-

⁹⁶Da die vorliegende Arbeit die Implementierung der Szenario-Methode unter dem methodisch-didaktischen Gesichtspunkt untersucht, wird hierbei auf die detaillierte Darstellung dieser Aspekte verzichtet, sondern lediglich Einblicke in die Möglichkeiten methodischer Einbindung im DaZ-Unterricht gewährt.

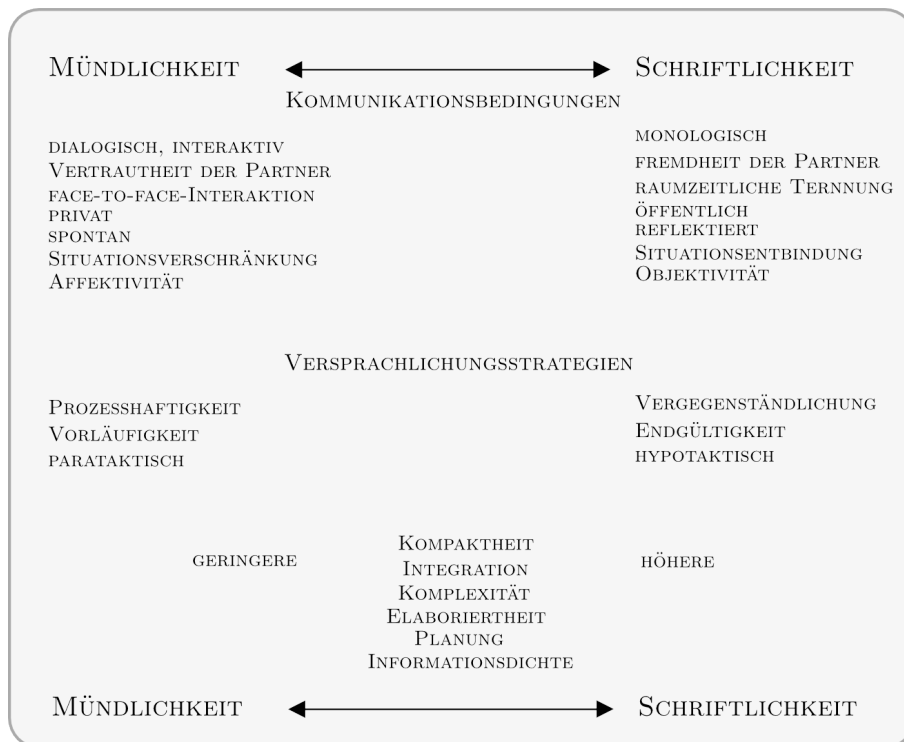


Abbildung 3.7: Präferenzen in konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit dargestellt nach Günther (1997)

dingungen, die ihrerseits jeweils selbst in Richtung Mündlichkeit oder Schriftlichkeit tendieren (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 192).

Nimmt man beispielhaft authentische Textsorten vom Arbeitsplatz⁹⁷, wie z. B. Gespräch mit Kolleg*innen am Arbeitsplatz (A), Anweisungen einer Ausbilderin an eine Auszubildende (B), betriebsinterne Hygieneschulung (C), E-Mail zur Weihnachtsfeier der Firma (D), Sicherheitsvorschriften (E), kann die Einordnung wie auf der Abbildung 3.8 aussehen.

So weist ein Gespräch unter Kollegen am Arbeitsplatz eindeutige Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit, wie Dialog, freier Sprecherwechsel, Vertrautheit der Partner, freie Themenentwicklung sowie starkes Beteiligtsein auf. Auf der anderen Seite ist eine Hygieneschulung zwar medial mündlich, wird aber durch die Merkmale wie Monolog, kein Sprecherwechsel, Fremdheit der Partner, festes Thema, geringes

⁹⁷Authentische Textsorten sind dem Projekt 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' entnommen worden und dienen hierbei als Beispiele für anschauliche Hervorhebung der Unterschiede zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die Textsorten werden zum Teil in der Fortbildungsreihe des planend-disponierenden Personals und der DaZ-Lehrkräfte im Modul zu authentischen Materialien eingesetzt. Die einfache Transkription der Texte ist dem Anhang zu entnehmen.

3.3 Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings

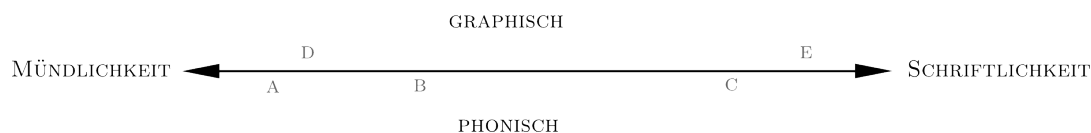


Abbildung 3.8: Einordnung der authentischen Texte aus dem Projektkorpus 'Deutsch am Arbeitsplatz' entlang dem Kontinuum in Anlehnung an Koch und Oesterreicher (1985)

Beteiligtsein (vgl. Abb. 3.7) gekennzeichnet, was eher auf die konzeptionelle Schriftlichkeit hindeutet. In diesem Zusammenhang stellt die Studiengruppe des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' bei ihrer Untersuchung die These auf: Je informeller der situative Kontext einer geschriebenen oder gesprochenen Äußerung ist, desto geringer ist der Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich. Daraus folgt, dass die Unterscheidung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine große Rolle beim Spracherwerb spielt, und dass die Kommunikationsteilnehmenden zuerst den situativen Kontext beurteilen müssen, um dann entsprechend handeln zu können. Dies betrifft v. a. Migrantinnen und Migranten, an deren sprachliche Handlungskompetenz vermehrt höhere Anforderungen gestellt werden (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 193). Mit der zunehmenden Technologisierung wird von den Anwendern verlangt, die Überführung von einem Medium in das andere (mündlich - schriftlich oder schriftlich - mündlich) durchzuführen, wie z. B. eine spontane Äußerung niederzuschreiben, einen Text vorzulesen, das Protokoll einer Sitzung anzufertigen. Hinzu kommt die zunehmende Nutzung digitaler Medien und Kommunikation in Form von E-Mail, SMS, Chats etc. Dabei weisen diese Formen häufige para- und nonverbale Mittel, z. B. Ideogramme in Form von Emoticons oder emulierte Prosodie (z. B. *sooooo spät*), aber auch morphophonemische Abweichungen (z. B. Was *hälste* davon?) und abweichende Syntax, wie das Weglassen von Subjektpronomen⁹⁸ auf. So tragen die Kommunikationsformen in den digitalen Medien zu einer weiteren Vermündlichung des geschriebenen Deutschen bei (vgl. Dittmann 2015). In diesem Zusammenhang äußert Günther (1997, 72) Bedenken, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit heutzutage 'durcheinander' existieren und gebraucht werden, und dass diese Bereiche somit keine Gegensätze mehr sind⁹⁹.

An dieser Stelle wird offensichtlich, dass der situative Kontext eine Sprachhandlung

⁹⁸Näher zu der konzeptionellen Mündlichkeit in E-Mail und SMS in Dittmann (2015)

⁹⁹Näher in Koch und Oesterreicher (1985), Günther (1997)

bestimmt und einen unmittelbaren Einfluss darauf nimmt. Daher ist es essenziell, im Sprachunterricht die Faktoren vom situativen Kontext auf der Perzeptions- als auch auf der Produktionsebene zu thematisieren sowie entsprechende Redemittel zu vermitteln.

3.3.3.2 Sensibilisierung der Lernenden für prosodische Merkmale

Unter Prosodie verstehen Mehlhorn und Trouvain (2007) “lautsprachliche Eigenschaften von Äußerungen, die über die Betrachtungsebene eines Einzellautes hinausgehen” und zählen dazu Intonation (Tonhöhenverlauf), Veränderungen in der Intensität (Lautheit) sowie zeitlichen Dauer (einzelne Silben, Pausen), aber auch Artikulationsgeschwindigkeit und -flüssigkeit. Die Studiengruppe des Projektes ‘Deutsch am Arbeitsplatz 1’ beobachtete bei der Untersuchung von authentischen Textsorten¹⁰⁰, dass prosodische Elemente auch dafür genutzt werden, “um über die Wortbedeutungsebene hinaus z. B. Informationen über den emotionalen Zustand des Sprechenden zu transportieren (Ärger, Wut, Freude) oder seine Einstellung zum/zur Gesprächspartner/in oder dem Gesprächsgegenstand deutlich zu machen (Ironie, Höflichkeit, Ablehnung)” (Grünhage-Monetti und Svet 2014, 193f).

Mehlhorn und Trouvain (2007) fordern in diesem Zusammenhang eine prosodisch ausgerichtete Ausspracheschulung, denn die Abweichungen in Wort- und Satzakkentuierung sowie der melodischen Gestaltung von Äußerungen können die Perzeptionsprozesse erschweren, zumal wenn sie sich mit segmentalen Abweichungen paaren. So kann ein Teil des Satzes, in dem der Satzakkent auf einem eher unwichtigen Wort liegt, bei dem Gesprächspartner anders interpretiert werden, als vom Sprecher intendiert (vgl. Mehlhorn und Trouvain 2007, 4). Um solche Missverständnisse zu vermeiden, müssen prosodische Elemente von den Gesprächspartnern in der beabsichtigten Funktion erkannt sowie interpretiert werden. Nur dann kann der Gesprächsverlauf entsprechend gestaltet und gesteuert werden (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 194). Da viele Sprachenlernende sich ihrer abweichenden Prosodie erstmal nicht bewusst sind, muss diese auf der perceptiven Ebene wahrgenommen und erkannt werden. Mehlhorn und Trouvain (2007) sprechen hierbei von einer Sensibilisierung der Lernenden für prosodische Merkmale, die in zwei Stufen verläuft - *noticing* und

¹⁰⁰Die während der Untersuchung aufgezeichneten Gespräche am Arbeitsplatz wurden einfach transkribiert und die Analyse der Sprachhandlungen erfolgte auf dieser Basis, sodass in der ersten Auswertung der Daten prosodische Merkmale nicht berücksichtigt werden konnten. Jedoch konnte die Studiengruppe Hypothesen aufgrund der sich heraus kristallisierenden Tendenzen aufstellen. Näher in Grünhage-Monetti und Svet (2014, 193f)

3.3 Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings

understanding. *Noticing* findet statt, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden auf prosodische Merkmale gerichtet wird, und ist gleichzeitig eine Voraussetzung für die Verarbeitung der Strukturen und ihre Integration in die Lerner Sprache. *Understanding* seinerseits geht tiefer als *noticing* und äußert sich im Verständnis von Ursachen für prosodische Abweichungen bzw. bestimmte prosodische Regeln in der Zielsprache (vgl. Mehlhorn und Trouvain 2007, 6).

Grünhage-Monetti und Svet (2014) postulieren, dass im Sprachunterricht zunächst auf eine Sensibilisierung hingearbeitet werden soll, da die prosodischen Merkmale von Sprache zu Sprache unterschiedlich sind, jedoch eine wichtige kommunikative Funktion übernehmen. Im Rahmen einer Ausspracheschulung sollen nach Möglichkeit Faktoren, wie Alter, Muttersprachen, Lerntraditionen sowie Lernstile berücksichtigt werden. Bei einer eher heterogenen Gruppe können zunächst verschiedene Angebote gemacht werden, indem verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen, unterschiedliche Wahrnehmungsmodi miteinander verknüpft, Regularitäten der zielsprachigen Prosodie erkennbar werden, sowie Lernende zwischen ihrer muttersprachlichen und zielsprachlichen Prosodie, zwischen ihrer Lerner Sprache und der Zielsprache vergleichen und ein informatives Feedback zu ihren Äußerungen erhalten können (vgl. Mehlhorn und Trouvain 2007, 7).

In diesem Kontext kann die Sensibilisierung durch visuelle Hilfsmittel erfolgen, indem Aspekte der Prosodie sichtbar gemacht werden, z. B. durch Markierung des Wortakzentes und der Intonation mit Pfeilen, Punkten oder fettgedruckter Schrift (vgl. Mehlhorn und Trouvain 2007, 7ff). Bei solchen Visualisierungen können die Lernenden erstmal still mitlesen und die Melodie nachsummen, die Melodie mit der Hand nachzeichnen sowie den Satz nachsprechen (vgl. Mehlhorn und Trouvain 2007, 9). Darüber hinaus können vermehrt Hörübungen eingesetzt werden, um z. B. Bedeutungsunterschiede verschiedener typischer Satzmelodien zu trainieren. Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden die prosodischen Merkmale nicht punktgenau imitieren, sondern Unterschiede zwischen mutter- und zielsprachlichen Modellen heraushören. Auf einen ganz wichtigen Aspekt in diesem Kontext weist die Studiengruppe 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' hin. Demnach soll im Unterricht eine aktive Sensibilisierung für die Differenzierung v. a. zwischen Mehrdeutigkeit und Ironie erfolgen. Dies kann durch authentische Hörbeispiele, die während der Sprachbedarfsermittlung aufgenommen wurden¹⁰¹, gelingen, oder durch die Beispiele, die die Lernenden in den Kursraum mitbringen können, z. B. im Rahmen der Übung 'Frage/Wort der

¹⁰¹Erlaubnis vom Unternehmen vorausgesetzt

Woche' am Anfang des Unterrichts.

3.3.3.3 Chunks

Der gesamte Wortschatz eines Menschen wird in einem mentalen Lexikon¹⁰² gespeichert - in einem Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert werden (vgl. Schwarz zit. nach Stork 2010, 104). In diesem sogenannten Speicher sind alle notwendigen Informationen über das Wort hinterlegt, so z. B. phonologische, syntaktische und semantische Informationen. Dabei werden die Wörter nicht als geschlossene Einheiten gespeichert, sondern als Bündel. Das mentale Lexikon ist so dynamisch, dass neu gelernte Wörter in dieses Netz integriert werden und somit weitere Begriffe aktiviert werden können. In diesem Zusammenhang liegt es nahe, die Wörter im Fremdsprachenunterricht als ganze Wortfelder, also als *chunks* einzuführen (vgl. Stork 2010, 104).

“A chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed elements (which, themselves, may be chunks) in memory and welding them together into a larger unit” (Newell zit. nach Ellis 2003a, 76). Chunks kommen in der Sprache in folgenden Ausprägungen vor: formelhafte Ausdrücke, wie *'Wie geht's?'*, *'Grüß dich'*, idiomatische Ausdrücke, wie *'zwischen zwei Stühlen sitzen'*, Redensarten, wie *'Morgenstund hat Gold im Mund'*, Kollokationen, wie *'brillante Idee'*, *'schönes Wetter'*, Satzmuster, wie *'Ich hätte gern...'*, *'Er fährt mit dem Fahrrad.'*, Pausenfüller, wie *'also'*, *'genau'*¹⁰³.

Der Begriff *chunk* bedeutet, ins Deutsche übersetzt, so etwas wie Brocken bzw. Sinn-einheit, auch formelhaftes Element (vgl. Kostrzewa 2013) und bezeichnet die Kodierung einzelner Elemente zu größeren Elementen bzw. Sinneinheiten (vgl. Döpel 2010, 34). Der Erwerb dieser Sinneinheiten wird durch die psychologischen Theorien, angefangen mit George Miller (1956), erklärt. Bei seinen Untersuchungen stellte Miller fest, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses 7 ± 2 Sinneinheiten bzw. Einheiten der Informationsverarbeitung beträgt. Durch das Zusammenfügen von einzelnen Einheiten zu größeren Elementen kann diese Kapazität der Informationsspeicherung vergrößert und entlastet werden (vgl. Ellis 2003a, 76).

“Chunking implies the ability to build up such structures recursively, thus leading to a hierarchical organization of memory. Chunking appears

¹⁰²Näher zum Thema 'mentales Lexikon' in Aitchison (1997).

¹⁰³Eine detaillierte Einteilung findet man in Kostrzewa (2013).

to be a ubiquitous feature of human memory” (Newell zit. nach Ellis 2003a, 76).

Durch empirische Befunde konnte festgestellt werden, dass *chunks* besser gemerkt und wiedergegeben werden können, die durch das Lernen oft wiederholt werden (näher dazu in Ellis 2003a). So deutet Kostrzewa (2013) auf den Erwerb der kleinen sprachlichen Einheiten im Kontext größerer hin, sodass sich das Sprachenlernen als Lernen in Sequenzen äußert. Dabei wird implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter Regeln, sondern über das Speichern von in natürlichen Diskursen gelernten Sequenzen erworben (vgl. Handwerker und Madlener 2009, 8). So werden *chunks* bei ihrem (ersten) Erwerb nicht analysiert, sondern lediglich als eine ganze Sinneinheit gespeichert. Hierbei sind Hauptbestandteile eines Chunks-Ansatzes nach Handwerker und Madlener (2009), dass vieles beim Sprachenlernen Sequenzlernen ist, dass sich abstraktes grammatisches Wissen aufgrund der Analyse von Sequenzinformationen entwickelt, sowie dass Lautsequenzen in Wörtern und Wortsequenzen in Phrasen und Sätzen von Lernenden erworben werden müssen. Das wichtigste Merkmal für die Bündelung von Einheiten zu Chunks ist die Herstellung eines Bedeutungs- und Situationsbezugs (vgl. ebd.). Die beim Lerner ausgelösten Aktivitäten teilt Handwerker (2008) in rezeptive und produktive Prozesse ein, die einerseits zur Identifikation und Speicherung von Sequenzen im Situationskontext als eine Chunk-Datenbasis und zur Wahrnehmung von Mustern führt. Andererseits ermöglicht dies, geeignete Formulierungsroutinen abzurufen und durch den analytischen Zugriff auf Konstruktionen die Muster im entsprechenden Situationskontext mit lexikalischen Materialien zu füllen. Als Effekt kommen hier die flüssigere und native Selektion angepasster Produktion und v.a. auch die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses zustande (vgl. Handwerker 2008, Handwerker und Madlener 2009). Dabei postuliert Handwerker (2008), dass der angestrebte Effekt die ausgelöste Entwicklung des mentalen Lexikons und der mentalen Grammatik beim Lernen ist. Da *chunks* eine Art unzerlegte Kette von Wörtern sind, die die Menschen in der fertigen Form in unserem Gedächtnis finden können, trägt das Kennen von verschiedenen *chunks* zum fließenden Sprechen und Schreiben bei, indem die *chunks* aus dem Gedächtnis abgerufen werden, ohne dass diese vorher Wort für Wort neu konstruiert werden (vgl. Lindstromberg und Boers 2008, 8). Dabei werden u. a. Hören und Lesen erleichtert, da die Gedächtniskapazität entlastet wird. Beim Wiedererkennen der *chunks* im Gespräch gewinnen die Sprecher kurze Denkzeit, um somit das Gespräch fließender gestalten zu können. In der Alltagskommunikation kann keine

gleichzeitige Aufmerksamkeit sowohl dem Inhalt als auch der Form des Gesagten geschenkt werden (vgl. Lindstromberg und Boers 2008, 10). In diesem Fall werden die Potenziale des Lernens von *chunks* deutlicher. Fortgeschrittene Fremdsprachenlernende können dieselben Potenziale von *chunks* wie Muttersprachler*innen¹⁰⁴ nutzen und sich sicherer bei der Gesprächsführung fühlen (vgl. Lindstromberg und Boers 2008, 9f). Die Vermittlung von *chunks* im berufsbezogenen Sprachunterricht ermöglicht dabei die Fokussierung auf die berufliche Handlungskompetenz, indem die sprachlich-kommunikative Kompetenz ausgebaut werden kann, ohne das Lernen von grammatischen Regeln in den Vordergrund zu stellen. Die Herausforderung besteht dabei nicht darin, die *chunks* erfolgreich zu lernen und diese zu erkennen, sondern diese so zu lernen, um später in den kommunikativen Situationen schnell auf die gelernten *chunks* nach Bedarf zugreifen zu können und somit die angemessene Teilnahme am Berufsalltag zu ermöglichen.

Im berufsbezogenen Deutschunterricht ist es insbesondere wichtig, Aufgaben und Übungen zu erstellen bzw. einzusetzen, bei denen es darum geht, die im Arbeitskontext oft vorkommenden *chunks* zu identifizieren und die Muster wahrzunehmen sowie für typische lexikalische Füllungen zu sensibilisieren. Damit können die Lernenden eine Basis aufbauen, auf die sie zugreifen können und bei der Produktion geeignete Formulierungen abrufen und diese mit den lexikalischen Materialien füllen.

3.3.3.4 Grammatikarbeit

Im Kontext der Spezialisierung des berufsbezogenen Sprachunterrichts auf einen betrieblichen Handlungsrahmen wird Grammatik als

“Gesamtheit aller regelhaften Erscheinungen, also angefangen von der Deklination der Personalpronomen oder Wortstellung im Hauptsatz, über die Vorschriften des Formbriefes, die Begrüßungs- und Höflichkeitsformeln im beruflichen Gespräch, bis hin zu den Regeln dafür, ein Gespräch in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten” (Braunert 2000, 419).

¹⁰⁴Mehr zum L1-Erwerb in Pawley und Syder (1983), die sich mit der mündlichen sprachlichen Kommunikation beschäftigt haben. Ihre Korpora zum mündlichen Sprachgebrauch belegen, dass erwachsene Sprecher in hohem Maße vorgefertigte Versatzstücke abrufen. Dadurch weist die mündliche Produktion der L1-Sprecher im Allgemeinen eine Kontinuität und Geschwindigkeit in Diskursteilstücken ohne Sprechpausen auf. Hierbei kann erklärt werden, dass erwachsene L1-Sprecher in Bruchteilen von Sekunden aus einer Menge bedeutungsidentischer oder -ähnlicher Paraphrasen diejenigen auswählen, die in einer gegebenen Situation natürlich klingen (s. Handwerker und Madlener 2009, 10).

Funk (2001, 971) postuliert hierbei, dass die Grammatikarbeit “der rezeptiven und produktiven Verwendung von Strukturen und Verbalisierungsmustern im beruflichen Sprachhandlungsfeld” dient und einzelne Strukturen nur dann aufgegriffen und systematisiert werden sollen, wenn diese für die Bewältigung bestimmter Textsorten oder Handlungszusammenhänge notwendig sind. In solchen Fällen wird auf die Strukturen eingegangen, die oft in diesen Handlungszusammenhängen vorkommen oder zur Bewältigung einer konkreten Handlung unerlässlich sind. Da Grammatik in diesem Zusammenhang als ein Werkzeug der Sprachproduktion erscheint (vgl. Funk und König 1991, 52), ist es wichtig, dass die Lernenden auf die Intention der sprachlichen Äußerungen aufmerksam gemacht werden und wissen, mit welchem kommunikativen Ziel die jeweiligen Grammatikstrukturen verwendet werden können (vgl. Kuhn 2007, 220). Der Handlungsbezug bei der Grammatikarbeit steht daher im Vordergrund. Die authentischen und relevanten Sprachhandlungen bestimmen im berufsbezogenen Sprachunterricht dabei den jeweiligen Ausschnitt aus dem sprachlichen Regelwerk, ihre Portionierung und die Progressionslinien (vgl. Braunert 2000, 421). Der Verzicht auf eine durchgängig aufbereitete Grammatikbehandlung hängt hierbei mit dem eingeschränkten Anspruch und formulierten Lernzielen, aber auch mit der kürzeren Dauer der arbeitsplatzbezogenen Kurse zusammen (vgl. ebd.).

Wie im Kapitel 3.3.3.3 bereits ausgeführt, wird implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter grammatischer Regeln aufgebaut (vgl. Handwerker und Madlener 2009, 8) und die Regelkenntnis ist nicht unbedingt die Voraussetzung des Übens (vgl. Funk 2009, 15). Im Sinne der Förderung von Selbstständigkeit der Lernenden und somit des lebenslangen Lernens können die Regeln und Strukturen im didaktisch-methodischen Bereich ähnlich wie bei der Aneignung von *chunks* erarbeitet werden, durch z. B. systematisches Training und Erkennen von Regelmäßigkeiten (vgl. Kap. 3.3.3.3) sowie eigenständiges Erstellen von Beispiellisten, Erkennen von grammatischen Markierungen und Überprüfen, Verändern, Erweitern von Regel-Hypothesen (vgl. Funk 2001, 972, Funk 2003, 178f). So wird die Grammatikarbeit im Rahmen eines berufsbezogenen Sprachunterrichts induktiv gestaltet. Durch die Zweckorientierung des berufsbezogenen Sprachunterrichts erfolgt die Vermittlung der Grammatik auch lernziel- und bedarfsorientiert. Grammatische Strukturen und ihre Bedeutung für die Kommunikation werden dann eingeführt und behandelt, wenn diese in den Handlungssituationen am Arbeitsplatz (z. B. Szenarien) eine Rolle spielen (s. Kap. 4). Solch eine Herangehensweise fördert u. a. die Motivation und das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden, wenn die Strukturen in ihrem funktionalen

Feld thematisiert werden (vgl. Kuhn 2007, 221).

3.3.3.5 Fachwortschatz

Wie im Kapitel 3.1.2 bereits aufgezeigt wurde, darf der berufsbezogene Sprachunterricht nicht auf die Vermittlung von Grammatik und Fachwortschatz (für ein bestimmtes Berufsfeld) eingeschränkt werden, so wie die traditionelle Form der sprachlichen Vorbereitung auf einen Beruf früher erfolgte (vgl. Funk 2003, 178). Der starke Fokus auf den Fachwortschatz bzw. später auf das Lesen der Fachtexte in der traditionellen Form der sprachlichen Vorbereitung ist aktuell aus mehreren Gründen problematisch. Zum einen besteht die Gefahr des Veraltens fachlicher Wortschatzbestände innerhalb nur weniger Jahre, zum anderen ist angesichts der großen Wortschatzbestände kaum noch eine begründete Auswahl möglich, zum dritten ist bis jetzt noch nicht überprüft worden, ob das bloße Verfügen über den Fachwortschatz Einfluss auf die Handlungsfähigkeit hat, sowie zum vierten stehen der Zeitaufwand und das Ergebnis solchen Vorgehens in keinem vernünftigen Verhältnis (vgl. Funk 2001, 965). Hierbei hängt der tatsächlich benötigte Wortschatz auch von den Bereichen ab, in denen die Lernenden im Berufsalltag agieren (vgl. Kuhn 2007, 218). Die Wortschatzarbeit soll auch in diesem Fall unbedingt lernziel- und bedarfsorientiert erfolgen.

Im Rahmen der Diskussion und verschiedener Definitionsversuche des berufsbezogenen Sprachunterrichts (vgl. Kap. 3.1.2) und angesichts der zunehmenden berufspädagogischen Forderungen nach Förderung der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen (vgl. Funk 2001, 966f) weist Funk (1999) darauf hin, dass "berufssprachliche Anforderungen in den verschiedenen Berufsfeldern mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen, sowohl in Bezug auf die sprachlichen Handlungen und interaktive berufliche Szenarien als auch in den Bereichen Lexikon und Grammatik" (Funk 1999, 346). Auf dieser Grundlage plädiert er für einen berufsfeldübergreifenden Wortschatz, von dem v.a. Berufsanfänger aufgrund fehlender Arbeitsplatzsicherheit und regelmäßigen Berufswechsels profitieren können. Hierbei soll berufsfeldübergreifende sprachliche und lernstrategische Kompetenz im Vordergrund stehen. In diesem Zusammenhang wird die Konzentration auf die Vermittlung des Fachwortschatzes eines bestimmten Berufsfeldes auch für die Lernenden, die bereits einen Beruf ausüben, als problematisch angesehen (vgl. Funk 2003, 178). Das bestätigen auch die Ergebnisse der sprach-didaktischen Analyse im Rahmen des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1', die den geringen Anteil des Fachwortschatzes

(für ein bestimmtes Berufsfeld) feststellen, der allerdings dazu von anderen Berufsfeldern nicht abgrenzbar ist (vgl. Grünhage-Monetti 2010a; Grünhage-Monetti und Svet 2014, 193). Hierdurch wird deutlich, dass der Fachwortschatz kein zentraler Gegenstand des berufsbezogenen Sprachunterrichts sein sollte. Die Entscheidung, welcher Wortschatz gelehrt und gelernt werden muss, ergibt sich aus den Bedürfnissen der Lernenden (vgl. Grünhage-Monetti und Svet 2014, 193). Darüber hinaus scheint der Erwerb spezifischer Fachterminologie nicht unbedingt das Kernproblem der Lernenden zu sein (vgl. Haider 2010, 28). Die Lernenden treten im berufsbezogenen Kurs als Experten ihres Berufsfeldes auf und brauchen oft den Sprachunterricht, um allgemein-kommunikative, arbeitstechnische oder interkulturelle Probleme lösen zu können. Da die Gespräche am Arbeitsplatz oft nicht fachsprachenspezifisch sind, sondern berufsfeldübergreifende Sprachanwendung umfassen, sollen im arbeitsplatzbezogenen Sprachunterricht die folgenden Strategien zum autonomen Umgang mit großen Wortschatzmengen trainiert werden: Anwendung von Kontext-Erschließungsstrategien (auf Wort-, Satz- und Textebene) und Wortschatzarbeitungsstrategien, Kenntnis der Systematik und des Gebrauchs von Nachschlagewerken, Erarbeitung von Synonymen, Homonymen und Antonymen, Erweiterung der Wortfamilien und der Wortfelder (vgl. Funk 2003, 178; Ohm et al. 2007). Ziel einer solchen Sprachförderung ist die Befähigung der Lernenden zum selbständigen Erarbeiten von Wortschatz im Berufsalltag (vgl. Kuhn 2007, 216). Diese Ausführungen belegen einmal mehr, dass bei der Planung und Durchführung eines arbeitsplatzbezogenen Sprachunterrichts die Tatsache berücksichtigt werden muss, dass die berufsbezogenen Anforderungsprofile immer auf umgangssprachlichen Handlungsmustern basieren und selten eindeutig fachbezogen sind sowie dass erfolgreiches Handeln in beruflichen Kontexten auch ohne fachsprachliche Spezialkenntnisse möglich ist (vgl. Funk 1999, 347).

3.3.3.6 Lernerstrategien

Der schnelle Wandel in der Informationsgesellschaft stellt Anforderungen an jeden Lernprozess, was sich in der Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen sowie in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernerstrategien widerspiegelt. Da die Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund Kommunikationssituationen mit den Gesprächspartnern in der Zielsprache oft auf der Grundlage (noch) begrenzter sprachlich-kommunikativer Kompetenzen bewältigen müssen, scheint die Vermittlung von Lernerstrategien, über Strategien zum Erlernen von Wortschatz und Grammatik hin-

ausgehend, in einem berufsbezogenen Sprachunterricht unerlässlich zu sein, damit die Lernenden ihre (noch) vorhandenen Wissenslücken überbrücken sowie unterschiedliche Handlungsrollen in der Sprache kompetent ausfüllen können (vgl. Tönshoff 2007, 333). Der berufsbezogene Deutschunterricht sollte daher über die vermittelnden Inhalte hinaus, u. a. aufgrund seiner kurzen Dauer, den Lernenden helfen, “sich ein Instrumentarium von Zugriffs- und Verfügungsmöglichkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung aufzubauen” (Tönshoff 2007, 332), um sich auch über das Training hinaus Wissen und Fähigkeiten aneignen zu können und somit den eigenen Arbeitsplatz zu sichern oder gar Zugang zu einem neuen Arbeitsplatz zu erhalten. So plädiert Tönshoff (2007) dafür, die Beherrschung der erforderlichen Strategien als Teil des Hauptlernziels der Förderung von Kommunikationsfähigkeit zu sehen und somit ihre Anwendung im Unterricht zu vermitteln. Die Lernerstrategien¹⁰⁵ werden in kognitive, metakognitive sowie soziale und affektive Strategien differenziert, wobei die kognitiven Strategien selbst die Lernhandlungen betreffen, die metakognitiven auf die Planung, Überwachung und Evaluation dieser Handlungen eingehen, die sozialen und affektiven Strategien die Zusammenarbeit mit den anderen Beteiligten vorsehen¹⁰⁶. Die Beschäftigung mit Lernerstrategien, als einen unentbehrlichen Baustein des autonomen Lernens¹⁰⁷ (vgl. Bimmel 2012, 7), ist als ein fester Bestandteil eines lernerorientierten und autonomiefördernden Sprachunterrichts zu verstehen (vgl. Tönshoff 2007, 333). Mit ihrer dadurch entwickelten Selbstständigkeit können die Lernenden ihre Lernwege erkennen, bewerten und effektiv gestalten (vgl. ebd.). Mit der Forderung nach der Lernerautonomie ist es nicht ausreichend, einfach auf die angemessene Ausführung der Lernerstrategien abzuführen (vgl. Bimmel 2012, 7) und nur gute Lernerstrategien zu vermitteln (vgl. Tönshoff 2007, 333). Autonomiefördernde Strategievermittlung sollte als ein Angebot verstan-

¹⁰⁵In der einschlägigen Literatur gibt es kein Einverständnis hinsichtlich der Definition der Begriffe Lernstrategien, Lerntechniken, Lernerstrategien und Kommunikationsstrategien. Lernerstrategien werden hierbei als Überbegriff aufgefasst, welche Lernstrategien und Sprachverwendungsstrategien umfasst. Näher in Bimmel (2012, 3-10), Martinez (2016, 372-376). Dabei werden unter dem Begriff ‘Lernerstrategien’ in der vorliegenden Arbeit sowohl Lernstrategien (Fokus auf den Lernaspekt) als auch Sprachverwendungsstrategien, auch Kommunikationsstrategien genannt, (Fokus auf dem Gebrauchsaspekt) verstanden, wo Strategie als ein Handlungsplan zur Erreichung eines Ziels aufgefasst wird.

¹⁰⁶Näher zu Klassifikationen der Lernerstrategien in Bimmel (1993), Prokop (1993), Bimmel und Rampillon (2000), Bimmel (2012), Klassifikation der Lernstrategien nach den Fertigkeiten in Neuner-Anfindsen (2012, 11-17).

¹⁰⁷Zum autonomen Lernen im Fremdsprachenunterricht, zu den Entwicklungen und zum Forschungsstand s. näher in Bimmel und Rampillon (2000), Barkowski und Funk (2004), Wolff (2007), Schmenk (2016).

den werden, aus dem die Lernenden nach ihren eigenen Präferenzen eine Auswahl aus dem präsentierten Repertoire treffen, praktisch erproben sowie darüber reflektieren können (vgl. Tönshoff 2007, Bimmel 2012). Hierbei hat sich ein integratives Modell der Strategievermittlung bewährt, indem der Strategieverwerb ein fester Bestandteil des Sprachunterrichts wird¹⁰⁸ (vgl. Bimmel 1993, 10). Dabei verspricht die Vermittlung von Lernerstrategien dann Erfolg, wenn sie in vier Stufen aufgebaut ist. Nach der Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten, als Erfahrungsaustausch, Partnerinterviews oder Aufgabenbearbeitung mit anschließender Diskussion zu den eingesetzten Strategien, folgt die Präsentation alternativer strategischer Lernhandlungen. Die Lehrenden erklären hierbei den Einsatz einzelner Strategien, verbalisieren Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte, lassen den Strategiegebrauch in der Muttersprache und beim Transfer reflektieren sowie Strategien von Lernenden beschreiben, erläutern und demonstrieren. Im Anschluss können die thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und zu Hause erprobt werden, um danach die Erprobungserfahrungen, z. B. durch Selbstbeobachtung und Erfahrungsaustausch, Evaluationsbögen und Tagebücher, evaluieren zu können (vgl. Tönshoff 2007, 333f).

Daraus folgt, dass die Vermittlung von Lernerstrategien, indem die Lernenden umfassend über die Strategien sowie über das Warum, Wann und Wie ihres Einsatzes informiert werden, ein individueller und zeitintensiver Prozess ist, der von den Lernenden ein Umdenken der Lerngewohnheiten (vgl. Haber 2017, 23) sowie von den Lehrenden Kompetenzen verlangt, eine Lernumgebung zu gestalten, in der die Teilnehmenden die Lernerstrategien erkennen und erproben können (vgl. Tönshoff 2007, 335).

3.3.3.7 Auswahl und Entwicklung der Lernmaterialien

In Anbetracht der oben aufgeführten Variablen zur Gestaltung von arbeitsplatzbezogenen Sprachtrainings fällt auf, dass die Lehrenden in berufsbegleitenden Sprachtrainings vor große Herausforderungen gestellt werden, passende Materialien für den Unterricht auszuwählen bzw. selbst zu entwickeln. Im Sinne einer Bedarfsorientierung (s. Kap. 3.2) müssen zunächst die jeweiligen Bedarfe zur Erstellung der entsprechenden Lehr-/Lernmaterialien ermittelt werden. Dabei deutet Jung dar-

¹⁰⁸Empirische Untersuchungen zeigen, dass explizites Training der Strategien keine dauerhafte und größere Lerneffizienz sicherstellt, ohne metakognitive Strategien einbeziehen zu können. Näher dazu in Martinez (2016, 374f) und Tönshoff (2007, 334f).

auf hin, dass die Qualität der Materialien für berufsbezogene Sprachfördermaßnahmen¹⁰⁹ im Wesentlichen von Umfang, Beschaffenheit und Qualität der vorangehenden Sprachbedarfsermittlung abhängt (vgl. Jung 2014, 44). Arbeitsplatzbezogene Sprachfördermaßnahmen mit dem Ziel, Erwerbstätige auf ihren Arbeitsalltag vorzubereiten sowie ihre berufliche Handlungskompetenz zu fördern, erfordern hierbei maßgeschneiderte und bedarfsorientierte Übungen und Aufgaben, die sprachlich-kommunikative Kompetenz für den Arbeitsplatz fördern. Die Materialien, die sowohl während der Sprachbedarfsermittlung gesammelt sowie während des Kurses von den Lernenden mitgebracht werden können (wie z. B. Arbeitsplatzbeschreibungen, Briefe, E-Mails, Formulare, Aushänge, Audio- und Videoaufnahmen etc.), dienen in erster Linie als Grundlage und Richtlinie und decken den spezifischen Bedarf ab. Dieser kann bei übergreifenden Sprachhandlungen durch die bereits existierenden Übungen und Aufgaben der berufsbezogenen Lehrwerke bzw. Materialsammlungen ergänzt werden. Hierfür haben verschiedene Verlage sowie die Europäische Union durch sämtliche Projekte den Bedarf festgestellt und in den letzten Jahren für verschiedene Berufsbranchen (wie z. B. Pflege, Tourismus, Bürokommunikation, Wirtschaft etc.) übergreifende Materialien entwickelt und zusammengestellt¹¹⁰, welche die Bedarfsschnittmenge verschiedener Bereiche abdecken. Zur Didaktisierung authentischer Fachtexte können zudem die Hinweise aus dem "Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf" von Ohm et al. (2007) hilfreich sein. Zum Training einzelner Redemittel sowie Chunks können sich die Lehrenden von Übungen u. a. aus den allgemeinsprachlichen Lehrwerken und Materialsammlungen inspirieren lassen und für den arbeitsplatzbezogenen Unterricht anpassen. Anzumerken sei hierbei, dass die Auswahl und das Heranziehen der Übungen und Aufgaben aus verschiedenen Lehrwerken sowie Lehrerhandreichungen zur Orientierung und Inspiration dienen und unter Berücksichtigung der aus der Sprachbedarfsermittlung formulierten Kursziele sowie Bedarfe der Lernenden erfolgen sollten.

Nach der Sprachbedarfsermittlung, Zielformulierung, Konzeption und Durchführung eines beufsbegleitenden Sprachtrainings erfolgt im vierten Schritt des Trainingszyklus die Evaluation des Kurses, indem man die Erreichung der am Anfang gestellten Lernziele überprüfen und die eventuell notwendigen weiteren Maßnahmen planen

¹⁰⁹Jung spricht hierbei vom Deutsch für spezifische Bedarfe (DSB) (vgl. Jung 2014, 44).

¹¹⁰Im Fachportal www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/arbeitsplatzbezogen.html findet man eine Zusammenstellung arbeitsplatzbezogener Unterrichtsmaterialien für die Bereiche: Büro und Wirtschaft, Hotel, Gastronomie und Tourismus, Pflege und Gesundheit, Rechtswissenschaft, Reinigung sowie Technik und Landwirtschaft. Die Verfasserin gibt hierbei urheberrechtliche Restriktionen der verwendeten Materialien zu bedenken.

kann. Hierauf wird im nachfolgenden Unterkapitel näher eingegangen.

3.3.4 Evaluation - Überprüfung der erreichten Lernziele

Im Zuge des gestiegenen Bedarfs an Qualitätssicherung der Sprachkurse (Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch 2008) sowie verstärkter Rechenschaftspflicht des Lehrpersonals gegenüber den Unternehmen (vgl. Funk 2010a, 1148) tritt als integraler Bestandteil einer Trainingsmaßnahme die Evaluation der Kursdurchführung und Bewertung der erreichten Lernziele hervor (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 24). Nimmt man den bereits im Kapitel 3.3 vorgestellten Trainingszyklus als Grundlage, wird deutlich, dass dieser eine transparente und messbare Lernschleife bildet, denn die Lernziele, die am Anfang formuliert wurden und für die Kursplanung und -gestaltung als Basis genommen wurden, werden in der vierten Phase auf den Grad des Erreichens evaluiert. Zum Tragen kommen systematische kursbegleitende (formative) Kursevaluationen wie auch abschließende (summative) Bewertungen und Einschätzungen des Lernergebnisses seitens der Lernenden und Vorgesetzten (vgl. Funk 2010a, 1148). Während sich allgemeinsprachliche Kurse verschiedener Tests¹¹¹ bedienen, konzentriert sich die Lernfortschrittsmessung einer berufsbezogenen Trainingsmaßnahme auf die Verwendbarkeit des Erlernten am Arbeitsplatz sowie auf die Vertretbarkeit dieser Maßnahme im Hinblick auf das betriebsinterne Bildungscontrolling, postulieren Sass und Eilert-Ebke (2014). So erscheinen die tradierten Instrumente mit ihrem Fokus auf formale Aspekte der Sprache hierfür weniger geeignet zu sein. Hierbei soll die Lernfortschrittsmessung so aufgebaut werden, dass sie dem Anspruch einer lernerzentrierten, ganzheitlichen und handlungsorientierten Zweitsprachenförderung Rechnung trägt (vgl. Grünhage-Monetti 2013, 214).

Da berufs- und arbeitsplatzbezogene Kurse die Teilnehmenden auf ihren beruflichen Alltag, d. h. auf gegenwärtige sowie zukünftige kommunikative Tätigkeiten am Arbeitsplatz gut vorbereiten müssen, sollen auch diese kommunikativen Fertigkeiten auf ihre Verwertbarkeit hin überprüft werden und die Leistungsmessung möglichst auf die im Unterricht eingesetzten Aufgaben zugeschnitten sein. Dabei betonen Arras und Kecker, dass die sich am Sprachsystem und Defiziten orientierte klassische Bewertung von Fehlern kein Maßstab für die Bewertung im handlungsorientierten

¹¹¹Solche Tests werden oft nach den wissenschaftlichen Qualitätskriterien entwickelt und den Kursleiterinnen und Kursleitern zur Verfügung gestellt. In den meisten Fällen liegt der Fokus auf sprachlicher Korrektheit, Bewertung von Fehlern und der Defizite (vgl. Arras und Kecker 2016, 396f).

und kommunikativen Sprachunterricht sein darf (vgl. Arras und Kecker 2016, 396). Grundlage der Bewertungskriterien sind die am Anfang des Sprachtrainings formulierten Kann-Beschreibungen, anhand derer sich die Leistungen entsprechend den kommunikativen Zielen bewerten lassen (vgl. Eilert-Ebke 2016, 8).

Für eine formative Evaluation ist die Selbsteinschätzung der Lernenden ebenfalls von Bedeutung. Dies kann sie einerseits motivieren, andererseits wertvolle Einblicke in die Reflexion eigener Lernprozesse geben. Hierbei handelt es sich um die Zielsetzung und Beobachtung der Erreichbarkeit dieser anhand der Reflexion erworbener Kompetenzen. Durch den Einsatz der Instrumente der Selbsteinschätzung bereits während des Kurses erwerben die Lernenden u. a. Lernerstrategien für eine Anwendung im Bereich des lebenslangen Lernens. Sass und Eilert-Ebke (2014) empfehlen dabei eine Art Lernportfolio¹¹², das auf einem Beobachtungsbogen basiert. Die Arbeit mit einem Lernportfolio erlaubt den Lernenden dabei, sich sorgfältig und kontinuierlich mit den Motiven und Zielen zu befassen, einen Überblick über die konkreten persönlichen Ziele zu verschaffen, ihre Lernfortschritte zu verdeutlichen, sich mit Lernmethoden auseinanderzusetzen sowie die Motivation zum lebenslangen Sprachenlernen zu fördern (vgl. Benndorf-Helbig o J).

Aktuell steht die Lernfortschrittmessung auf Grundlage von sogenannten Szenarien zunehmend in der Diskussion (s. Sass und Eilert-Ebke 2014, Eilert-Ebke 2016). Die verstärkt am Arbeitsplatz vorkommenden Kommunikationssituationen werden zu einer aneinandergereihten Schrittfolge gebunden, die von einem Handlungslöser, Problemfall oder einer Fragestellung ausgeht. Diese Szenarien sind dabei in einen Kontext eingebettet und den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, in einem bestimmten beruflichen Handlungsfeld zu agieren und ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen unter Beweis zu stellen (s. Kap. 4).

Unter Berücksichtigung der eingangs formulierten Forschungsfrage zur Untersuchung der Szenario-Methode als Unterrichtsmethode mit dem Ziel, Gestaltungsmöglichkeiten für den Einsatz im berufsbezogenen Deutschunterricht anzusprechen und ihren Beitrag zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz zu erforschen, sind zunächst ihr Ursprung, ihre theoretische und inhaltliche Fundierung, ihre Systematik und ihr Verlauf zu erörtern.

In diesem Zusammenhang wird im Folgenden der Versuch unternommen, zum einen

¹¹²In der vorliegenden Arbeit wird Lernportfolio als Instrument zur Lernfortschrittmessung nur am Rande angesprochen. Die tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgt hierbei nicht.

3.3 Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings

den Szenario-Begriff aus Sicht von benachbarten Disziplinen kurz zu skizzieren und abzugrenzen. Zum zweiten werden die Entwicklungen des Szenario-Ansatzes in der wirtschaftswissenschaftlichen Praxis sowie im allgemeinen Fremdsprachenunterricht ausgeführt und auf den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht übertragen. Zum dritten wird die Szenario-Methode auf der Ebene der theoretischen Grundlagen, der didaktisch-methodischen Prinzipien sowie der methodischen Konzepte eingeordnet, um sie anschließend von anderen handlungsorientierten Methoden abzugrenzen und inhaltlich zu beschreiben. Abschließend wird auf die Planung und Durchführung der berufsbegleitenden Sprachtrainings mit der Szenario-Methode eingegangen und darüber hinaus ihre Besonderheiten thematisiert.

4 Theoretische Grundlagen und Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining

4.1 Grundlagen des Szenariobegriffes

Der Begriff Szenario kommt ursprünglich aus der Zukunftsforschung und wird heute sowohl in der Wissenschaft als auch in der Alltagssprache oft verwendet. Unter Szenarien werden dabei sowohl in der populärwissenschaftlichen Literatur als auch in der Fachliteratur oft konträre Berechnungen, Modelle, Prognosen und Visionen verstanden. In der Zukunftsforschung sind Szenarien Zukunftsbilder, mit denen zukünftige Situationen eines Bereiches oder Themas beschrieben werden (vgl. Zühlsdorff 2009, 9).

Zu Beginn der 50er-Jahre taucht der Szenario-Begriff im militärischen Bereich in den USA auf. Hierbei handelt es sich um strategische Überlegungen bei Planspielen (vgl. Pätzold 1999, 201; Sass und Eilert-Ebke 2014, 6). In den 70er Jahren wird der Begriff von den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften übernommen, um während der Ölkrise die Entscheidungsgrundlagen zu verbessern und zukünftige Entwicklungen vorhersagen zu können (vgl. Pätzold 1999, 201). Der auf Kahn und Wiener (1968) zurückgehende Begriff beschreibt Szenarien als Zukunftsbilder, die auf kausale Prozesse und Entscheidungspunkte fokussieren. Dabei “lenken [Szenarien] die Aufmerksamkeit, manchmal dramatisch und überzeugend, auf eine größere Vielfalt von Möglichkeiten, die bei einer Analyse der Zukunft in Betracht gezogen werden müssen” (Kahn und Wiener 1968, 252). Heutzutage wird die Szenario-Technik zunehmend als Instrument der strategischen Planung in der unternehmerischen Praxis eingesetzt (s. Kap. 4.1.1).

In der beruflichen Bildung, v. a. im Ökonomieunterricht, hat diese Methode zum Ziel, sogenannte Schlüsselqualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Problemfähigkeit oder Kreativität zu üben (vgl. Pätzold 1999, 201). Durch die Szenarien sollen die Lernenden dazu befähigt werden, “sich systematisch und konstruktiv mit zukunftsorientierten Themen auseinanderzusetzen. Sie sind geeignet, Fragen der Zukunft, langfristige Entwicklungen oder globale Probleme zu behandeln und machen mit strategischen Planungsmethoden aus der betrieblichen Praxis vertraut” (Pätzold 1999, 201).

Gleichzeitig wurden Szenarien im Zuge der kommunikativen Wende¹¹³ für den Fremdsprachenunterricht als kommunikativer und handlungsorientierter Ansatz entdeckt, mit dessen Hilfe die Lernenden auf authentische alltägliche Situationen vorbereitet werden. In Deutschland wurde dieser Ansatz besonders durch die Schriften von Hans-Eberhard Piepho verbreitet. Piepho entwickelte den Szenario-Ansatz für den schulischen Englischunterricht und ist davon ausgegangen, dass didaktische Szenarien Impulse und Aufträge bieten, die, gedeutet und erörtert, rhetorische Fähigkeiten der Schüler individuell oder als Teamleistung schulen können (vgl. Piepho 2003, 9) (s. Kap. 4.1.2).

Im Kontext des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts definiert Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) (1995) Szenarien als “eine erwartbare Abfolge kommunikativer Handlungen, die teils als rein sprachliche Handlungen, teils als nicht-sprachliche Handlungen und teils in gemischter Form ablaufen. Szenarien erhalten ihre Kohärenz durch den bewussten sozialen Sinn” (Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) 1995, 51). Dabei stellen Szenarien ein handhabbares Modell von sprachlichen Handlungszusammenhängen dar. Sass und Eilert-Ebke sehen ein Szenario als “eine Kette von fiktiven, handlungsbezogenen Aufgaben mit einem realistischen Hintergrund” (Sass und Eilert-Ebke 2014, 6). Dabei werden die Rollen und einzelne Kommunikationssituationen, mündliche oder schriftliche, vorher in den jeweiligen Szenarien festgelegt und es wird stets an die Arbeits- und Lebenswelt der Lernenden angeknüpft. Ziel ist es, ganz konkrete, auf den Arbeitsplatz bezogene Sprachhandlungen zu simulieren (s. Kap. 4.1.3). Dieser Szenario-Begriff wird als Grundlage für die vorliegende Arbeit genommen. Die Arbeit mit den Szenarien und deren Integration in die berufs-

¹¹³In den 70er Jahren wurde ein Verfahren entwickelt, das auch eine Kommunikation zwischen den Schülern und Studenten im Unterricht ermöglicht. Dabei gilt Förderung von Kommunikationsfähigkeit als Hauptziel des Unterrichts. Die Hinwendung zum Tatsächlichen der Sprache in den realen Sprachverwendungssituationen wird einer der Merkmale des kommunikativen Unterrichts (vgl. Barkowski und Krumm 2010, 112).

bezogenen Sprachtrainings in Form eines Trainingszyklus (s. Kap. 3.3) wird hierbei unter dem Begriff Szenario-Methode subsummiert. Zur besseren Abgrenzung von Szenario-Technik, Szenario-Ansatz sowie Szenario-Methode werden diese Modelle im Folgenden einzeln näher beschrieben.

4.1.1 Szenario-Technik als Instrument der strategischen Planung

Ganz gleich ob es sich um die langfristige Unternehmensplanung oder um dynamische Innovationsprozesse handelt, nehmen Szenarien heutzutage einen festen Platz in dem von Unternehmen und Organisationen eingesetzten Instrumentenrepertoire für Managementmethoden ein (vgl. Schulz-Montag und Müller-Stoffels 2006, 381), denn die zunehmende Dynamisierung sowie steigende Komplexität der wirtschaftlichen Verbindungen stellen die strategische Unternehmensplanung vor große Herausforderungen (vgl. Klatt 2011, 199). Die Szenario-Technik hat sich hierbei aufgrund der systematischen Vorgehensweise als ein geeignetes Instrument zur strategischen Unternehmensplanung entwickelt und etabliert (vgl. Welge und Eulerich 2007; Zühlsdorff 2009; Klatt 2011). Die bereits bei Kahn und Wiener (1968) erwähnte Szenario-Technik verbindet qualitative und quantitative Prognosen in einem Instrument zur strategischen Planung und Frühaufklärung. Von Reibnitz versteht darunter “die Beschreibung einer zukünftigen Situation und die Entwicklung bzw. Darstellung eines Weges, der aus dem Heute in die Zukunft hineinführt” (Reibnitz 1992, 14). Dabei dient diese Technik als Planungsinstrument, mit dem man Szenarien entwickelt und daraus die Konsequenzen für das Unternehmen ableitet¹¹⁴ (vgl. ebd.).

Die Szenario-Technik wird heutzutage den prognostischen Planungsinstrumenten¹¹⁵ in der Wirtschaft zugeordnet (vgl. Zühlsdorff 2009, 17) und hat zum Ziel, künftige Entwicklungen zu explorieren, “die in interdisziplinären Teamsitzungen erarbeitet werden und dabei eine intensive Auseinandersetzung mit denkbaren Zukunftsentwicklungen beinhalten” (Klatt 2011, 199). Hierzu können frühzeitig Trends und externe Entwicklungen berücksichtigt und bewertet (vgl. Welge und Eulerich 2007, 70) und somit z. B. generelle Unternehmensentwicklungen, Produktvarianten, Ge-

¹¹⁴Auf eine ausführliche Diskussion des Begriffsverständnisses soll an dieser Stelle verzichtet werden und vielmehr auf die Funktionen sowie Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Technik in der wirtschaftlichen Praxis verwiesen werden.

¹¹⁵Neben prognostischen Planungsinstrumenten unterscheidet man in der einschlägigen Literatur analytische, heuristische und bewertungs- und entscheidungsunterstützende Instrumente. Näher dazu in Zühlsdorff (2009, 17ff)

sellschaftsbilder oder Verkehrsentwicklungen erstellt werden (vgl. Klatt 2011, 199). Die Erkenntnisse einzelner Szenarien bilden in Verbindung mit den Umwelt- und Unternehmensanalysen die Datenbasis für die Strategieformulierung. Dadurch wird die Berücksichtigung von Zukunftstrends in der Unternehmensstrategie ermöglicht (vgl. Welge und Eulerich 2007, 71).

Grundlegendes Denkmodell für Szenarien ist der sogenannte Szenario-Trichter (s. Abb. 4.1). Dieser symbolisiert die Komplexität und Unsicherheit der Zukunft (vgl. Reibnitz 1992, 26f). Am engsten Punkt des Trichters - in der Gegenwart - sind beide sehr gering. Doch mit dem Blick in die Zukunft, werden Komplexität und Unsicherheit größer. Das heißt, je weiter der Planungshorizont gefasst wird, desto größer wird auch das Spektrum denkbarer Bilder der Zukunft. Auf der Querschnittsfläche des Trichters liegen alle denkbaren, theoretisch möglichen Zukunftssituationen - Szenarien. Tritt ein Störereignis auf, wird die Entwicklungslinie in der Zukunft beeinflusst, sodass sich letztendlich ein anderes Szenario einstellt (vgl. Zühlsdorff 2009, 10). In der Entwicklung von Szenarien und darauf aufbauenden Zukunftsbildern werden Trend- und Alternativszenarien unterschieden. Hierbei gehen die Trendszenarien der Fragestellung nach, wie es weitergeht, wenn alles wie bisher verläuft. Die Alternativszenarien ihrerseits hinterfragen, wie es wäre, wenn die eine oder die andere Richtung eingeschlagen wird (Abb. 4.1 Szenarien A, A1, B). Während das Trendszenario als eine verlängerte Gegenwart interpretiert werden kann, deuten Alternativszenarien alternative Entwicklungsmöglichkeiten an, welche für ihr Erreichen entsprechendes zielgerichtetes Handeln voraussetzen bzw. zu ihrer Vermeidung Gegenmaßnahmen verlangen (vgl. Hees et al. 2006, 292).

Die Abbildung 4.1 zeigt, dass in der Zukunft viele verschiedene Szenarien möglich sind und dass bei gleichbleibendem Trendverlauf und kaum abweichenden Parametern Szenario A erreicht wird. Wenn zum Zeitpunkt Z1 eine Störung auftritt, auf die nicht reagiert wird, kann Szenario B eintreten. Reagiert man zum entsprechenden Zeitpunkt und unternimmt Gegenmaßnahmen, so kann Szenario A1 noch Wirklichkeit werden. Für die bessere Planung wird empfohlen, Szenarien grundsätzlich nicht einzeln auftreten zu lassen, sondern als Satz mehrerer alternativer Szenarien. Diese sollten ihrerseits sowohl positive als auch negative Aspekte enthalten, da diese Konstellation eine bessere Grundlage für die Planung bildet (vgl. Zühlsdorff 2009, 10). Die möglichen Szenarioformate sind hierbei sehr vielfältig. Schulz-Montag und Müller-Stoffels (2006, 382) unterscheiden hierbei drei Hauptkategorien. *Explorative Szenarien* (projektive oder Trendszenarien), die dazu dienen, mögliche Zukünfte zu erkun-

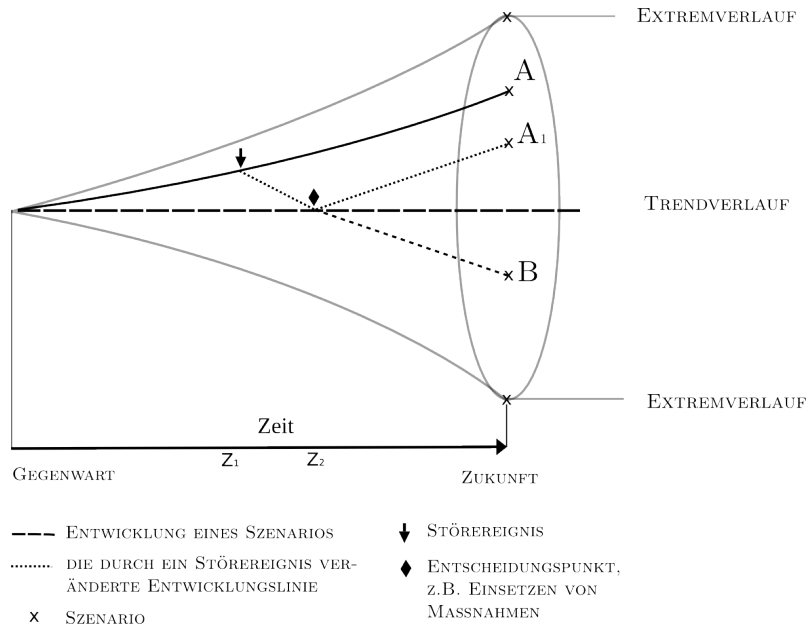


Abbildung 4.1: Denkmodell zur Darstellung von Szenarien nach Reibnitz (1992, 27)

den, und dabei auf einer Fortschreibung von aktuellen Trends beruhen. Diese werden idealerweise von expliziten subjektiven Wunschvorstellungen und Werthaltungen unbeeinflusst gelassen. Durch *normative Szenarien* (meist Wunsch- oder Chancenszenarien) werden positive, durchaus mögliche Zukunftsbilder konstruiert, die als Ziel dienen können. Hierbei werden in der Praxis sogar verschiedene positive Szenarien nebeneinander entwickelt, da es mehrere in Konflikt stehende Zielvorstellungen geben kann. In Unternehmen werden aber häufig *kombinierte Verfahren* eingesetzt und mögliche Entwicklungspfade werden in der Ableitung von Handlungsschritten aus visionären Zielen erkundet (vgl. Schulz-Montag und Müller-Stoffels 2006, 382f). Gegenüber klassischen Planungs- und Prognoseverfahren hat die Szenario-Technik gewisse Vorzüge. Bei diesem Instrument wird vorausgesetzt, dass es ein Spektrum an möglichen, wünschenswerten oder zu vermeidenden Zukünften gibt. Die Szenario-Technik berücksichtigt dabei qualitative Informationen und macht subjektive Wertungen diskutierbar. Die anschaulich ausgemalten Szenarien erhöhen die Transparenz und Diskussionsfähigkeit und sind als Kommunikationsmittel für die Entwicklung von Strategien geeignet (vgl. Schulz-Montag und Müller-Stoffels 2006, 396). Durch die Anwendung dieses Instruments entstehen Hinweise auf Handlungsoptionen und Entscheidungsspielräume.

Abgrenzend zu den Wirtschaftswissenschaften wird der Szenario-Ansatz im schuli-

schen Fremdsprachenunterricht als handlungsorientierte Methode und eine mögliche Arbeitsform angesehen, um verstärkt die kommunikative Kompetenz im schulischen Unterricht zu entwickeln.

4.1.2 Entwicklung des Szenario-Ansatzes im schulischen Fremdsprachenunterricht

Im englischsprachigen Raum führt Di Pietro den Begriff *strategic interaction* ein und behauptet, “the starting point for interactive approach to second-language instruction is getting the students to generate their own discourse” (Di Pietro 1987, 40). *Strategic interaction* ist ein Ansatz der Sprachvermittlung, der von den Lernenden erfordert, die Zielsprache ziel- und kompetenzorientiert in der Kommunikation mit anderen zu nutzen. Der Schlüssel zur Förderung der von den Lernenden produzierten Diskurse sei ein Szenario, das von Di Pietro als Herz vom *strategic interaction*-Ansatz bezeichnet wird (vgl. Di Pietro 1987, 41). Die Lernenden werden somit eingeladen, authentische Diskurse zu produzieren, die einen Sitz in ihrem Leben haben. Dabei definiert Di Pietro den Begriff ‘Szenario’ folgenderweise: “A scenario is a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a shared context” (Di Pietro 1987, 41). Wie aus der Definition ersichtlich, hält Di Pietro (1987, 41) *strategic interplay* (strategisches Wechselspiel), *roles* (Rollen), *personal agendas* (persönliche Vorstellungen) sowie *shared context* (gemeinsamen Kontext) für wesentliche Merkmale eines Szenarios. Szenarien zeichnen sich durch spontane Reaktion der Teilnehmenden, vielfältige Rollen und persönliche Vorstellungen zum Thema des Gesprächs sowie durch einen gemeinsamen Kontext aus, in welchem sich die Teilnehmenden befinden und mit einander agieren (vgl. Di Pietro 1987, 66).

Als eine wichtige Aufgabe des Lehrenden erscheint dabei, Szenarien zu finden, um die Aneignung der Zielsprache zu fördern. Die Sequenzen von Szenarien sollen hierbei mit grammatischen Themen verbunden aber nicht hauptsächlich von diesen bestimmt sein. Szenarien können auch von den Lehrwerkektionen abgeleitet werden, so wie dies auch Piepho (2003) vorschlägt.

Bereits in den 80er Jahren proklamiert Piepho kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 2.5) und übt damit gleichzeitig Kritik an der audio-lingualen Methode bzw. am imitativ-mechanischen Sprechen sowie an der grammatischen Progression¹¹⁶ der Lehrwerke (vgl. Piepho

¹¹⁶Grammatik nach Piepho (2003, 45) ist “kein Mittel zum Sprechenlernen, sehr wohl aber eine mögliche Form der Reflexion zur Sprache”.

1974, 13f) (vgl. Kap. 2.5.3). Denn kommunikative Kompetenz bedeutet für Piepho kein Erreichen bestimmter Normen, sondern ist eine Fähigkeit in bestimmten Situationen kommunikativ handeln, die eigene Rede reflektieren, problematisieren und damit als Gesprächsteilnehmende wahrgenommen werden zu können (vgl. Piepho 1974, 9f; Legutke 2008, 19f). Mit der Überzeugung, dass eine Lernumgebung unterschiedlichen Fortschritt, verschiedene Lernwege und eine Vielfalt der Sprachverwendung ermöglichen sollte, geht Piepho von flexibler Profildifferenzierung, und nicht der Zuweisung zu konstanten Niveaugruppen aus. Dies hält er für eine natürliche Schlussfolgerung im Kontext der unterschiedlichen Fertigungsprofile der Lernenden beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz (vgl. Piepho 1974, 41).

In diesem Zusammenhang schlägt der Autor die Brücke von der Theorie zur Unterrichtspraxis und bietet Modelle als mögliche Arbeitsform an, die “eine Lehrwerkseinheit oder einen thematischen Komplex in handlungsleitende Impulse und ggf. Aufgaben auf[...]lösen und so die Klasse dazu [...] motivieren, unterschiedliche Aspekte des Themas zu bedenken, zu erkunden und Informationen zu sammeln, auszuwerten und zu präsentieren [...]”. Hierbei spricht Piepho von Szenarien (vgl. Piepho 2003, 42ff) als nichtlineare Lösung der Sprachvermittlung¹¹⁷. Diese erfordern von den Lernenden sowohl aktive mündliche und schriftliche Äußerungen, die dazu führen, dass man die Sachverhalte, die Bedeutungen und die Relevanz besser versteht und formuliert. Piepho beschreibt ein

“Szenario [als] ein Arrangement von Texten, Bildern, Impulsen und Aufgaben in einem Sach- und Erfahrungsfeld, in dem sich Fremdsprachenlernende aktiv, entdeckend und versprachlichend zunächst orientieren, dann untereinander in Addition unterschiedlicher Wahrnehmungen, Deutungen und Kompetenzen austauschen, um schließlich durch diese Tätigkeiten und durch Reflexion und ggf. Interventionen durch Lehrer oder Kursleiter sprachlich ein geplantes Stück voranzukommen” (Piepho 2003, 107).

Dabei unterstreicht Piepho, dass die Umsetzung eines Unterrichts mit Szenarien und der Versuch, den Unterricht mit Impulsen und Aufgaben lebhafter, schülerorientierter und intensiver zu gestalten, eine Reihe von Vorkehrungen erfordert. Einerseits müsste man sich über Aufgabentypologien¹¹⁸, Portfolio¹¹⁹ und Lerntypen

¹¹⁷Im Vergleich zur Linearität der Lehrwerke

¹¹⁸Piepho verweist dabei auf Nunan (2000) und Edelhoff (1999).

¹¹⁹Unter Portfolio meint Piepho das, was man im Laufe des Schuljahres an editierten Texten, persönlichen Collagen und Skizzen, auch Notizen zum Sprach- und Regelsystem sammelt, und

informieren, und andererseits Kolleg*innen gewinnen, die Szenarien einsetzen und ausprobieren möchten, denn “Szenarien gibt es nicht vorgefertigt - im Gegensatz zum Lehrwerk, [sondern sie] entstehen aus der Erfahrung eines Fachkollegiums, aktuellen Dokumenten als Inputs und Aufgabenkernen aus einem Ressourcenapparat” (Piepho 2003, 42ff). In einer Gruppe würde man dann zusammen entscheiden, welche Themen bzw. Einheiten als geeignet angesehen werden und welche Teile der Lektion (Texte, Bilder, Realia, Reime etc.) passend erscheinen und welche Aufgaben ansprechend und aktivierend für die unterschiedlichen Lerntypen sind. Nach der Erprobung und Beobachtung, sowie Evaluation der Lektionsteile könnten die Szenarien im nächsten Jahr ihren Einsatz finden (vgl. ebd.).

Piepho hebt darüber hinaus die Zusammenhänge von sprachlicher Reflexion und kommunikativem Handeln beim Lernen sowie das Zusammenwirken einzelner Aspekte des Sprachkönnens und -wissens in Szenarien hervor (vgl. Abb. 4.2). Jeder in Abbildung 4.2 dargestellte Bereich stellt eine Bedingung des sprachlichen Wachstums dar und leitet methodische Genauigkeit und Förderung jedes einzelnen Lernenden an. Hierbei sollen diese Bereiche bei der Einschätzung individueller Arbeitsweisen und Ergebnisse, Behinderungen oder spezifischer Fähigkeiten berücksichtigt werden. Basierend auf der Abbildung 4.2 können die zur Realisierung einer Sprachhandlung benötigten Kompetenzen für die Lernenden abgeleitet werden. Kommunikative Kompetenz setzt sich demnach aus Sprechintentionen und Diskurs- und Kompensationsstrategien zusammen. Sprachstrukturelle Kompetenz umfasst Wortschatz und Grammatik sowie Phonetik und Orthographie. Handlungsfelder, Themen und Notionen bilden ihrerseits eine sozio-kulturelle Kompetenz (vgl. Kuhn 2007, 166f).

Durch die Erklärungen von Piepho wird deutlich, dass Szenarien kein fremdsprachenpädagogisches Allheilmittel oder Modeerscheinung sind bzw. sein sollen, sondern “ein Weg [sind], Lernende stärker aktiv an den Prozessen des Unterrichtsgeschehens beteiligen und ihre Sprachtätigkeiten zur täglichen kommunikativen Selbstverständlichkeit werden zu lassen” (Piepho 2003, 108). Allerdings müssen die Szenarien so arrangiert sein, “dass erkennbare, verlässliche und motivierende Ergebnisse herauskommen, die reflektiert und formal beschrieben werden können” (vgl. ebd.).

Ähnlich wie bei Di Pietro und Piepho wird die Szenario-Methode im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht verstanden. Die Szenarien in diesem Fall sollen die Lernenden zur ‘echten’ Kommunikation anleiten und die alltägli-

vergift dem Portfolio eine zentrale Rolle in der Arbeit mit den Szenarien (vgl. Piepho 2003, 45). Eine detaillierte Diskussion über das Portfolio soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

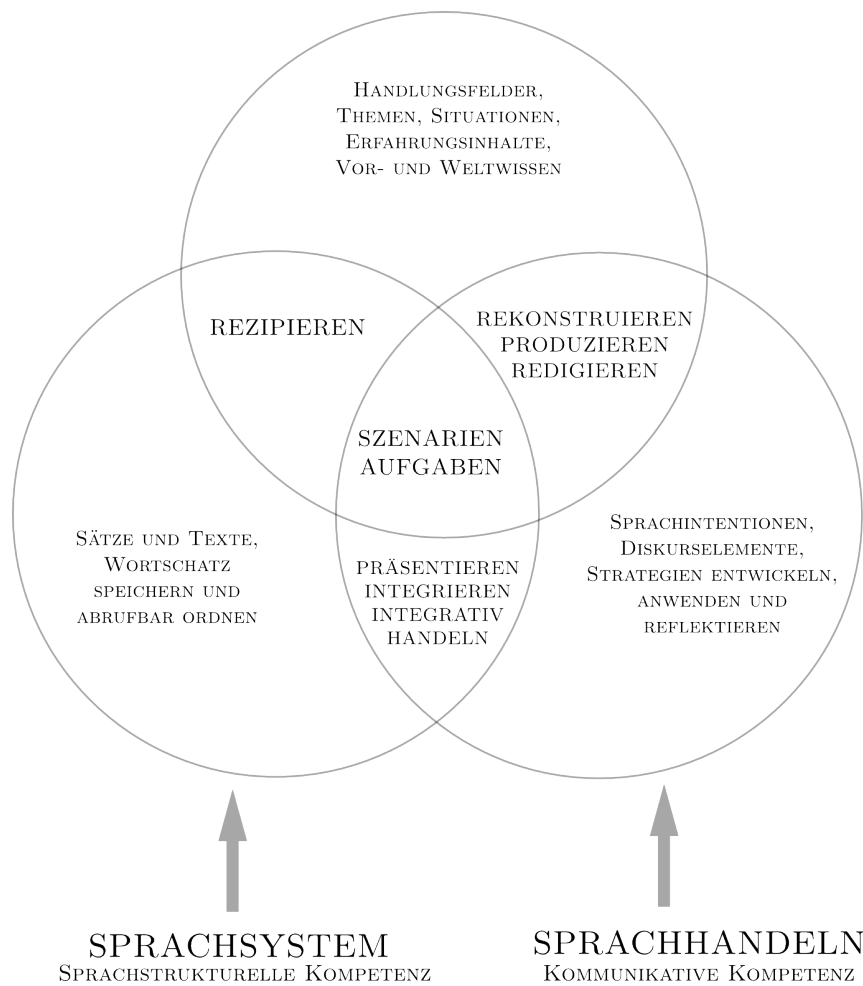


Abbildung 4.2: Handlungsbedingungen fremdsprachlichen Lernens in Szenarien nach Piepho (2003, 96)

chen Prozesse am Arbeitsplatz abbilden. Dabei spielt die Themenprogression¹²⁰ eher eine geringere Rolle. Im Vordergrund stehen die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz sowie die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz.

4.1.3 Szenario-Methode im berufsbezogenen Sprachunterricht

Die Szenario-Methode im Kontext des berufsbezogenen Sprachunterrichts nimmt ihren Anfang in den Bestrebungen der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung

¹²⁰Vgl. Lehrwerksprogression

von international agierenden Firmen¹²¹ (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 7). Dabei handelte es sich um Überlegungen, betriebswirtschaftliche Fragestellungen in Form von *case studies* in den Unterricht zu bringen, und sich konstruktiv mit den betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen auseinanderzusetzen. Durch die zeitgleiche Bewegung in der Fremdsprachendidaktik wurden Rollenspiel und Fallstudien für den berufsbezogenen Deutschunterricht adaptiert und “zu einer neuen Lernmethode für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts vermengt” (Sass und Eilert-Ebke 2014, 8). Heutzutage wird die Szenario-Methode in den Firmen bei der Konzeption der Weiterbildungsmaßnahmen und bei der Lernfortschrittsmessung von Auszubildenden und Mitarbeiter*innen eingesetzt (vgl. ebd.).

Im Rahmen verschiedener, u. a. internationaler Projekte, die auf die Untersuchung der Sprache und Kommunikation am Arbeitsplatz abzielten¹²², wurde die Szenario-Methode als zentrales methodisches Element in der didaktisch-methodischen Umsetzung arbeitsplatz- und berufsbezogener Deutschkurse zugrunde gelegt (vgl. Grünhage-Monetti 2010b, 60). Da die Arbeitswelt eine Vielzahl an kommunikativen Anforderungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern an die Erwerbstätigen stellt, kann die Sprache durch die Nutzung der Szenario-Methode in *real-life*-Aktivitäten eingebettet und trainiert werden (vgl. Kuhn 2007, 160). Als eine Kette von fiktiven, handlungsbezogenen Aufgaben (vgl. Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDFB) 1995, 51; Sass und Eilert-Ebke 2014, 6) transportieren Szenarien konkrete Situationen vom Arbeitsplatz in den Kursraum (vgl. Grünhage-Monetti 2010b, 60). Dabei richten sie den Fokus auf Kommunikation und Sprache zur Lösung einer gestellten Aufgabe. Im Einzelnen bedeutet das, dass die Sprache einen dienenden Charakter hat und Kommunikation Mittel zum Zweck der Erreichung der gestellten Ziele wird. Die weitreichende Konsequenz ist dabei, dass man bei der Planung von Sprachfördermaßnahmen in erster Linie von den typischen Anforderungen und Aufgaben am Arbeitsplatz ausgeht (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 9). Hierbei kann festgestellt werden, dass Szenarien zum Einsatz kommen, wenn es darum geht, reale Situationen zu simulieren - z. B. Vorgänge oder handlungsleitende Bedingungen zu erkennen, zu bewältigen und zu evaluieren (vgl. Kuhn 2007, 165). Diese Aspekte spiegeln sich im Szenariobegriff von Piepho (2003) wider (s. Kap. 4.1.2).

¹²¹Dies betrifft die Firmen des Netzwerks ERFA Wirtschaft Sprache (z. B. die Firma Henkel in Düsseldorf), die Vorreiter sind.

¹²²u. a. Odysseus - Second Language at the workplace (2000-2003), TRIM - Training for the Integration of Migrants into the Labour Market and Local Society (2001-2005), Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) (2007-2009) etc.

Folgt man den Szenariendefinitionen und -beschreibungen für den berufsbezogenen Sprachunterricht (vgl. Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) 1995; Grünhage-Monetti und Klepp 2003; Grünhage-Monetti 2010b; Sass und Eilert-Ebke 2014; Sass und Eilert-Ebke 2016.), so werden die Eigenschaften dieser Methode deutlicher. Szenarien verlaufen nach einer gesellschaftlich und kulturell konventionalisierten Abfolge, und stellen damit das kommunikative Handeln in einem sozio-kulturellen Aspekt dar. Dieses kommunikative Handeln erfolgt in authentischen Kontexten und die Szenarien bilden damit die größere Nähe zur sprachlichen Wirklichkeit ab. Neben den sprachlichen Handlungen umfassen die Szenarien nicht-sprachliche Handlungen und bieten den Vorteil, dass die Integration von Sprachhandlungen in Szenarien eine Vielzahl von sprachlich-kommunikativen Trainingsmöglichkeiten v. a. im berufs begleitenden Unterricht eröffnet (vgl. Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) 1995, 51).

Somit lässt sich die Integration der Szenarien in den Trainingszyklus, der im Kapitel 4.4 detailliert beschrieben wird, folgendermaßen darstellen: Nachdem eine umfangreiche Sprachbedarfsermittlung im Betrieb durchgeführt wurde und sprachlich-kommunikative Anforderungen formuliert wurden, werden Ziele des Kurses in Form von Kann-Beschreibungen formuliert. Auf deren Grundlagen wiederum können die einzelnen Szenarien entwickelt werden, die als Grundlage für die Planung und Durchführung der Sprachtrainings dienen. Einzelne kommunikative Situationen und die diesen zugrunde liegenden sprachlichen Mittel, wie Wortschatz, Redemittel, grammatische Strukturen, aber auch prosodische Merkmale, werden im Sprachunterricht trainiert. Somit werden die Lernenden auf das Szenario am Ende einer Lernsequenz vorbereitet. Zum Schluss können anhand von Szenarien die Lernfortschritte der Teilnehmenden sichtbar gemacht werden. Mit dem Einsatz der Szenario-Methode basiert der Lernprozess nicht auf der Progression eines Lehrwerks und der darin abgebildeten Themen sondern fokussiert sich auf die am Arbeitsplatz auftretenden Kommunikationssituationen.

Um die theoretische und inhaltliche Fundierung sowie die Systematik der Szenario-Methode zu erörtern, wird des Weiteren ihre didaktisch-methodische Einordnung unternommen.

4.2 Didaktisch-methodische Einordnung der Szenario-Methode im handlungsorientierten berufsbezogenen Sprachunterricht

Nachdem die Szenario-Methode im Kapitel 4.1.3 definiert und in den Kontext des berufsbezogenen Sprachunterrichts eingeordnet wurde, besteht im Folgenden die Notwendigkeit, die Szenario-Methode aus der theoretischen Sicht zu beschreiben. Vor dem Hintergrund der Merkmale einer 'Post-Methoden-Ära' (s. Kap. 3.2) schlägt Funk eine topologische Sortierung der Fremdsprachenmethoden in drei Ebenen vor: theoretische Grundlagen, didaktisch-methodische Prinzipien und Standards sowie methodische Konzepte, nach denen die Methoden beschrieben werden können. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Szenario-Methode didaktisch-methodisch einzuordnen und die relevanten Prämissen zu beschreiben, die ihrem Ansatz im berufsbezogenen Sprachunterricht zugrunde liegen.

4.2.1 Ebene der theoretischen Grundlagen

“Das Erlernen einer Sprache bedeutet [...] den Erwerb jener individuellen, komplexen mentalen Prozesse [...], es bedeutet den Erwerb der kooperativen Prozesse des gemeinsamen Konstruierens [...], es bedeutet schließlich den Erwerb der sprachlichen Mittel (Lexik und Grammatik), die der Lernende zur Umsetzung seiner mentalen Repräsentationen in verarbeitbare Informationen und sprachlicher Informationen in mentale Repräsentationen benötigt” (Wolff 2002, 341).

Dieter Wolff, der sich Anfang der 90er Jahre als erster im deutschsprachigen Raum mit dem Fremdsprachenlernen als Konstruktion auseinandersetzt¹²³, formuliert konstruktivistische Grundprinzipien, nach denen das Lernen ablaufen sollte. Demnach ist Lernen zum einen ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess, der zu unterschiedlichen Ergebnissen führt, da dieser auf dem individuellen bestehenden Lernerwissen aufgebaut wird. Zum zweiten ist das Lernen in einen sozialen Kontext eingebettet. Somit spielt die Interaktion mit anderen Kommunikanten eine große Rolle. Zum dritten ist das Lernen ein Produkt der Selbstorganisation und liegt

¹²³Näher zu den Untersuchungen in Wolff 1994; Wolff 2002

deshalb in der Eigenverantwortung der Lernenden. Zum vierten kann Lernen von außen nur minimal beeinflusst werden (vgl. Wolff 1994, 415f).

Die didaktische Umsetzung dieser Prinzipien in einem Sprachunterricht beinhaltet dabei “u. a. die Förderung des kooperativen Lernens, der Bewusstmachung des eigenen Wissenskonstruktionsprozesses sowie die Schaffung einer realistischen und komplexen Lernumgebung im Sinne der realen Wirklichkeit” (Schmidt 2010, 813). Dies hat dahingehend einen Einfluss, dass keine vorhergehende Festlegung der Inhalte durchgeführt werden kann¹²⁴ und somit authentische Materialien eingesetzt werden müssen, die wiederum aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden können. Die letzteren bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihr individuelles Erfahrungswissen zur Konstruktion des Lerninhaltes proaktiv einzusetzen. Konstruktivistische Lernzielsetzungen thematisieren die Auseinandersetzung mit der Umwelt im Lernprozess, sodass die Lernenden das Lernen als auf das Leben bezogene Tätigkeit erkennen können. Dabei können auch spezifische Lernziele festgelegt werden, wie [!zb] der Erwerb von Fähigkeiten und Wissenskomponenten, die in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden können. Wolff (1994) plädiert dabei für eine authentische und komplexe Lernumgebung, die es den Lernenden ermöglicht, ihre Konstruktionsprozesse ausgehend von individuellen Wissensbeständen durchzuführen, eigene Lerninhalte einzubetten, sowie das Gelernte konkret zu gebrauchen (vgl. Wolff 1994, 418f).

Diese vorbenannten Prinzipien finden sich im berufsbezogenen Sprachunterricht bei der Anwendung der Szenario-Methode wieder. Mit dem Einsatz der Szenario-Methode wird das Lernen als aktiver und konstruktivistischer Prozess verstanden und die Handlungsschemata des Wissens werden an individuelle Handlungsschemata des Lernenden angebunden (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 9). Durch die vorgelagerte Sprachbedarfsermittlung werden die Inhalte und Lernziele nicht vorher vorgegeben, sondern ausschließlich an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet und somit an ihren individuellen Wissensbeständen angesetzt. Die Szenario-Methode lässt es für die Lernenden zu, authentische Materialien vom Arbeitsplatz mitzubringen und somit auch die Lerninhalte mitzubestimmen. Die Förderung der authentischen Interaktion in der fremden Sprache durch den Einsatz der Szenario-Methode erfüllt das Grundprinzip nach einer authentischen Lernumgebung. Die Förderung des Gebrauchs sprachlicher Mittel sowie des Konstruktionsvermögens in konkreten authentischen Situationen bei der Anwendung der Szenario-Methode automatisiert

¹²⁴So wie dies in den Lehrwerken mit der Progression festgelegt wird.

den Zugriff auf diese in immer stärkerem Maße. Das bereits erworbene Sprachwissen wird daher immer wieder modifiziert und das Konstruktionsvermögen wird verfeinert. (vgl. Sass 2014; Sass und Eilert-Ebke 2014, 9f; Sass und Eilert-Ebke 2016)

Die konstruktivistischen Prinzipien führen in der Fremdsprachendidaktik zu einer Reihe neuer Ansätze und Prinzipien, [!zb] zu einem aufgaben-, inhalts- und prozessorientierten Unterricht. Die Szenario-Methode verkörpert einige dieser didaktisch-methodischen Prinzipien, die im Folgenden näher beschrieben werden.

4.2.2 Ebene der didaktisch-methodischen Prinzipien

Die im Kapitel 3.2 beschriebenen didaktisch-methodischen Prinzipien lassen sich auch auf die Szenario-Methode übertragen. Hierbei kommen die Mehrwerte der Methode deutlich zum Vorschein¹²⁵:

- *Handlungsorientierung*: Beim Einsatz der Szenario-Methode ist das primäre Ziel die rezeptive sowie produktive Sprachverwendung im Arbeitskontext.
- *Aufgabenorientierung*: Die Aufgaben - als Teil der Szenarien - haben ihren Sitz im Leben und sind für die Lernenden bedeutungsvoll bzw. relevant. Hierbei werden alle Fertigkeiten im Gleichgewicht trainiert.
- *Inhaltsorientierung*: Die während der Sprachbedarfsermittlung gesammelten und von den Teilnehmenden mitgebrachten Unterrichtsmaterialien und relevante Inhalte führen zur besseren Inhaltsverarbeitung, ohne dass die Form und grammatische Korrektheit im Vordergrund stehen.
- *Individualisierung und Personalisierung*: Die Lernenden werden in den Unterricht als Experten einbezogen und produzieren hierbei Inhalte, die für ihren Berufsalltag unmittelbar relevant sind.
- *Interaktionsorientierung*: Mit der Szenario-Methode wird kollaboratives Lernen gefördert und dieses als Prozess in einem sozialen Kontext verstanden. Kommunikationsförderung ist hierbei wichtiger Bestandteil des Unterrichts.
- *Kontextualisierung*: Alle Aufgaben im Rahmen eines Szenarios und im Sprachunterricht sind in einen bestimmten Kontext eingebettet, der bei der Erledigung der Aufgaben berücksichtigt werden muss.

¹²⁵Die Aufzählung der Prinzipien erfolgt hierbei in keiner priorisierenden Reihenfolge.

- *Autonomieförderung:* Während der Vorbereitung auf das Szenario am Ende einer Unterrichtssequenz werden den Lernenden Strategien zur weiteren selbständigen Sprachaneignung sowie Kommunikationsgestaltung vermittelt.

Das Ziel eines handlungsorientierten Sprachunterrichts ist es, eine ziel- und partneradäquate Kommunikation in realen Situationen zu erleichtern (vgl. Beckmann-Schulz und Kleiner 2011, 25). In diesem Zusammenhang soll sich der Unterricht lebens- und arbeitsrelevanten Kommunikationssituationen öffnen. Die Lernenden können dadurch an der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts beteiligt sein (vgl. Kuhn 2007, 156f). Beim Einsatz der Szenario-Methode im berufsbezogenen Deutschunterricht wird die Umsetzung von Wissen in Können und Handeln niemals nur rezeptiv oder passiv ablaufen. Gemeinsame Kommunikation, Konstruktion, Kooperation und Interaktion bei der Erstellung der Szenarien in Gruppen ermöglichen ein hohes Maß an aktivem und effektivem Lernen (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 9). Durch authentische und für Lernende bedeutungsvolle Handlungsszenarien sind diese in der Lage, in der deutschen Sprache angemessen zu handeln, indem sie nicht nur die anderen verstehen und sich verständlich machen, sondern argumentieren, Inhalte zusammenfassen, Stellung nehmen, Meinungen ausdrücken etc. (vgl. Funk et al. 2014, 18). Szenarien bedienen sich der während der Sprachbedarfsermittlung gesammelten Materialien und die Lernenden werden somit auf ihren Berufsalltag vorbereitet. Die Aufgaben und Übungen, aus denen die Szenarien bestehen, orientieren sich an realen sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz und sind für die Lernenden bedeutungsvoll bzw. relevant (vgl. Kuhn 2007, 151). Die Szenarien sollen dabei von den Lernenden eigene Entscheidungen abverlangen, von denen die Lösung des Problems und die Erledigung der Aufgabe abhängt (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 10). Die Aufgaben werden in Handlungsketten - Szenarien - eingebettet, die in der Gesamtheit die sprachlichen Anforderungen und vorab formulierte Ziele (s. Kap. 4.4) widerspiegeln. Die Sprache wird somit in einem bestimmten Kontext angewendet, im Unterricht vorbereitet und trainiert. So haben Teile eines Szenarios ihren Ursprung im Leben und fokussieren sich auf Inhalt und nicht auf die Form¹²⁶ (vgl. Funk 2010b, 946). Alle Fertigkeiten werden entsprechend der Aufteilung der Arbeitsaufgaben im Gleichgewicht trainiert (vgl. Funk 2010b, 943; Sass und Eilert-Ebke 2014, 19; Funk et al. 2014, 24). Ein berufsbezogener Sprachunterricht, der auf die Szenario-Methode ausgelegt ist, schafft einen Raum, in dem sich Lernende als sprachlich Handelnde erfahren und die Sprache in den für sie relevanten sozialen

¹²⁶Bedeutungs- und handlungsorientierte Formfokussierung. Näher in Funk (2010b, 946)

Kontexten anwenden können. Dadurch erfahren die Lernenden Prämissen der sozialen Beziehung und der adäquaten Kommunikation mit ihren Kolleg*innen am Arbeitsplatz¹²⁷. Darüber hinaus ist es mit der Szenario-Methode möglich, einzelne Biographien und Lebenserfahrungen der Lernenden in den Unterricht einzubeziehen. So treten die Lernenden oft als Experten in ihrem Gebiet auf und rücken mit ihrer Expertise ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens (vgl. Beckmann-Schulz und Kleiner 2011, 27). Der persönliche Bezug zu den Inhalten führt dazu, dass Strukturen, Wortschatz etc. tief verarbeitet werden, länger im Gedächtnis bleiben und auch später schneller abgerufen werden können (vgl. Funk et al. 2014, 20f). Hierbei werden im Unterricht mit der Szenario-Methode Lernerstrategien zur Sprachaneignung und Kommunikationsgestaltung vermittelt und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen geschaffen (vgl. Funk 2010b, 942).

Diese Prinzipien ermöglichen, dass der Unterricht mit der Szenario-Methode durch lerneraktivierende, sozial-integrative Arbeitsformen verschiedene Lernkulturen und individuellen Bedarf berücksichtigt, produktive Sprachanwendung fördert sowie die Lernenden auf ihren Berufsalltag vorbereitet.

4.2.3 Ebene der methodischen Konzepte

Auf Basis der oben beschriebenen Prinzipien ist die Formulierung von Organisationsprinzipien, Verfahrensweisen sowie Gewichtung von Unterrichtsfeldern für alle Lernzielbereiche und Komponenten des Unterrichts unter Anwendung der Szenario-Methode möglich.

In und mit Szenarien wird auf der Basis möglichst realer Situationen gehandelt. Dies kann jedoch nicht ohne Vorbereitung, Vertiefung und Reflexion im Sprachenunterricht geschehen. So müssen die Unterrichtsaktivitäten, die auf Szenarien vorbereiten, in einem integrierten Training von Fertigkeiten und Komponenten des Spracherwerbs (Wortschatz, Aussprache etc.) in Lernfeldern erfolgen (vgl. Funk et al. 2014, 23). Im Mittelpunkt der Szenario-Methode steht sowohl die rezeptive als auch die produktive Verwendung der Sprache, sodass dabei von einer ausgeglichenen Verteilung von vier Lernfeldern ausgegangen werden kann. Diese sind besonders gut geeignet, um eine entsprechend verteilte Kompetenzentwicklung zu gewährleisten - postuliert Funk (2010b, 943). Die Abbildung 4.3 widerspiegelt eine angemessene Verteilung der Unterrichtsaktivitäten in den Kompetenzfeldern anhand der Prinzipien, die im

¹²⁷Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit (vgl. Kap. 3.3.3.1)

Kapitel 4.2.2 beschrieben wurden.

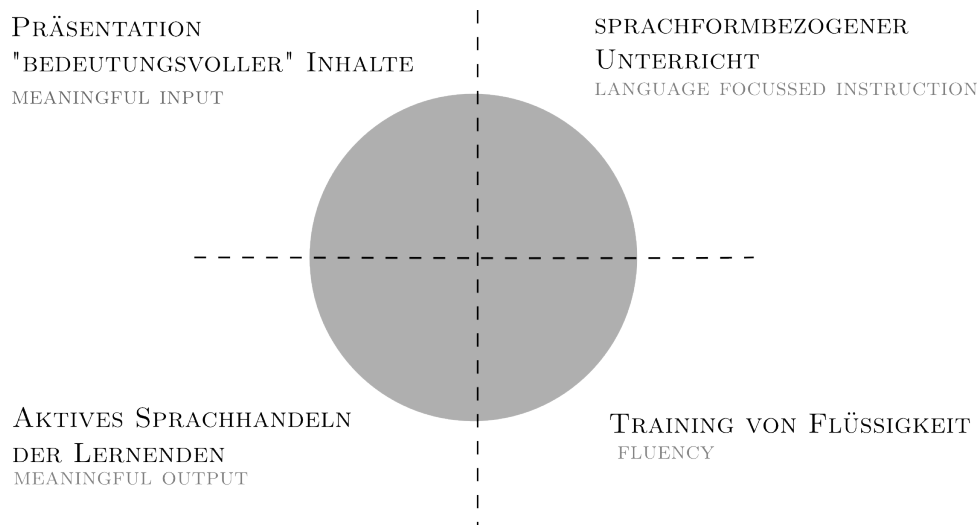


Abbildung 4.3: Lernmatrix zur Verteilung der Unterrichtsaktivitäten nach Funk (2010b, 944)

Funk (2010b) weist darauf hin, dass dieser Verteilung das *Time-on-Task*-Prinzip von Nation und Newton zugrunde liegt, welches zum Ziel hat, dass die zur Verfügung stehende Zeit für das verwendet wird, was die Lernenden später können müssen. So kann sprachlich-kommunikative Kompetenz durch Abwechslung der Unterrichtstätigkeiten trainiert werden: Lesen durch Lesen, sprachliche Flüssigkeit durch Sprechen etc. (vgl. Funk 2010b, 944). Dabei gibt die Abbildung 4.3 keine festgelegte Abfolge der Unterrichtsaktivitäten vor. Zugleich bedeutet dies nicht, dass in jeder Unterrichtsstunde alle Lernfelder gleich oft angesprochen werden müssen (vgl. Funk et al. 2014, 23). Hierfür müssen die Lernziele der jeweiligen Unterrichtseinheiten berücksichtigt werden.

Beim Einsatz von Szenarien im berufsbezogenen Sprachunterricht (s. Abb. 4.4) handelt es sich bei bedeutungsvollen Inhalten [!zb] um Hörtexte, Lesetexte, Dokumentationen, Kataloge, Aushänge, Formulare vom Arbeitsplatz der Lernenden¹²⁸, die bei der vorab durchgeführten Sprachbedarfsermittlung gesammelt, oder von den Lernenden mitgebracht werden und letztlich im Unterricht bearbeitet bzw. behandelt werden. Dieses Material ist für die Lernenden inhaltlich plausibel und damit wächst die Chance auf eine bessere Verarbeitung dieser Inhalte (vgl. Funk 2010b, 945). Da

¹²⁸Wenn der Zugang zu den Materialien während der Sprachbedarfsermittlung gewährt wurde und ihr Einsatz im Unterricht erlaubt ist.

ein szenariogestützter Unterricht auf die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz abzielt, erfolgt die Vermittlung der grammatischen Regeln kontextgebunden und an den Stellen, wo der Bedarf entsteht. Die Arbeit auf der Wort-, Satz- und Textebene schließt die Beschäftigung mit den Strukturen der geschriebenen und gesprochenen Sprache mit ein, so wie Aussprache, Wortschatz, Satzbau, Redemittel etc. (s. Kap. 3.3.3). Um bedeutungsvollen Output in den arbeitsplatzrelevanten Situationen zu produzieren, benötigen die Lernenden ein Repertoire an formelhafte Wendungen - *chunks*, die die Flüssigkeit der Sprache begünstigen. So können die Lernenden diese *chunks* in Automatisierungsübungen¹²⁹ trainieren. Sprachliche Flüssigkeit führt dazu, dass die Lernenden die Sprache bei realer Kommunikation im Unterricht und darüber hinaus unbewusst-automatisiert gebrauchen. Reichhaltige und realitätsnahe Lernumgebungen führen dabei zu besseren Lernergebnissen - so Funk (2010b). Als solche werden Szenarien auch gesehen. Mit den im Unterricht behandelten Aufgaben soll die Selbstbestimmtheit und Selbsttätigkeit der Lernenden angestrebt werden (vgl. Burwitz-Melzer 2006, 26). Dies kann unter den besonderen Bedingungen des Sprachunterrichts entwickelt werden, denn "sinnvolles sprachliches Handeln mit der Fremdsprache muss dort geübt, erprobt, erlebt und analysiert werden. Aufgaben nehmen auf dem Weg zu diesem Ziel eine bedeutende Rolle ein" (Legutke 2006, 140).

Auch wenn die Lernfelder unterschiedliche Schwerpunkte setzen, greifen sie ineinander ein und wirken als ein gemeinsames Ganzes. Zum erfolgreichen und angemessenen Sprachhandeln gehören bedeutungsvolle Inhalte und aktives Sprachhandeln, sowie Korrektheit und Flüssigkeit (vgl. Funk 2010b, 947; Funk et al. 2014, 25). Berufsbezogenes Sprachtraining unter der Anwendung der Szenario-Methode deckt diese Lernfelder ab (s. Abb. 4.4) und bietet den Lernenden Situationen im Unterricht an, die Sprache aktiv anzuwenden sowie sich die notwendigen Lernerstrategien anzueignen. Folgt man den beschriebenen Prinzipien sowie einer ausgewogenen Verteilung der Unterrichtsaktivitäten, dann ergeben sich in der Konsequenz Schlussfolgerungen für Gestaltung des Unterrichts sowie der Aufgaben und Übungen (s. Kap. 4.4).

Als eine handlungsorientierte Methode wird die Szenario-Methode oft in Zusammenhang mit benachbarten Methoden erwähnt und verglichen. Im Folgenden soll daher ein Versuch unternommen werden, die Szenario-Methode von anderen handlungsorientierten Methoden abzugrenzen und die Alleinstellungsmerkmale herauszuarbeiten.

¹²⁹Unter Automatisierung wird der Prozess des Erwerbs automatisierter Fertigkeiten verstanden. Näher dazu in Bärenfänger (2002, 128)

4.3 Abgrenzung von benachbarten handlungsorientierten Methoden

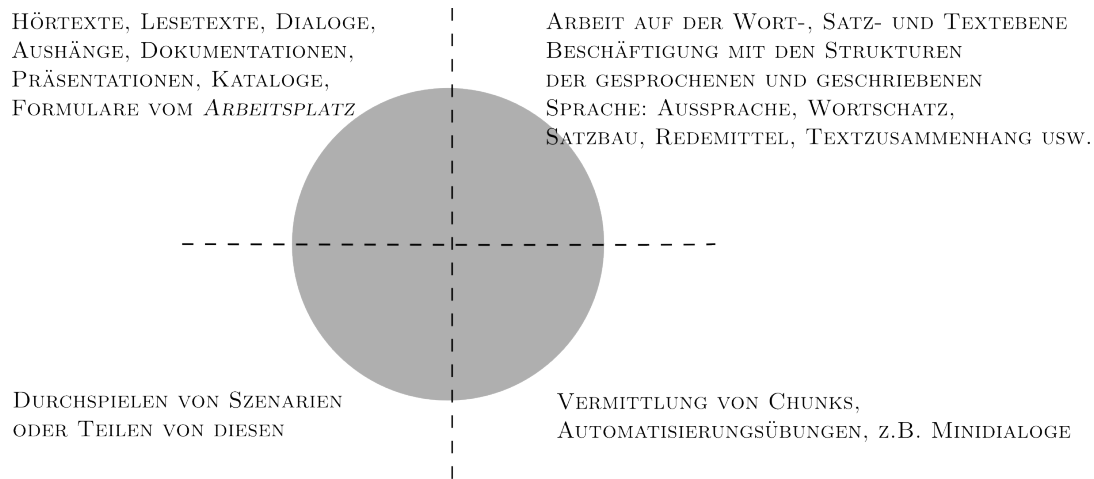


Abbildung 4.4: Lernmatrix zur Verteilung der Unterrichtsaktivitäten unter Anwendung der Szenario-Methode

4.3 Abgrenzung der Szenario-Methode von benachbarten handlungsorientierten Methoden: Fallstudie - Planspiel - Rollenspiel - Simulation

So wie im Kapitel 3.2.1 beschrieben, handelt es sich bei einem handlungsorientierten Unterricht um ein Konzept, „das den Lernern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts ermöglichen soll“ (Liu 2006, 150). Dabei wird Lernen als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden. Durch das lernerorientierte, ganzheitliche, produkt- und prozessorientierte Konzept des handlungsorientierten Unterrichts wird prozedurales bzw. implizites Wissen gefördert, welches sich leichter auf die Praxissituationen übertragen lässt. Hierbei führt die Bearbeitung von offenen, komplexen und praxisnahen Aufgabenstellungen zu nachhaltigen Ergebnissen (vgl. Kap. 3.2.1).

In der Unterrichtspraxis (v. a. im Wirtschaftsdeutsch oder Fachsprachenunterricht) existiert eine Vielfalt an Unterrichtsmethoden, die einen handlungsorientierten Unterricht dadurch ermöglichen und fördern, dass sie die Lernenden aktivieren und motivieren, mit Kopf, Herz und Hand lernen lassen, das Denken und Handeln miteinander verknüpfen, Kreativität, Kommunikation und Kooperation unterstützen, selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten fördern, zur Reflexion anregen sowie das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken und das Erwerben und Entwickeln

von Kompetenzen stimulieren (vgl. Liu 2006, 151). Als eine Kette von fiktiven handlungsbezogenen Aufgaben weisen Szenarien teilweise Nähe zu anderen Lernsettings im Fremdsprachenunterricht auf. Nachdem die Szenario-Methode aus der theoretischen Sicht in Bezug auf Lerntheorien, didaktisch-methodische Prinzipien sowie Unterrichtsaktivitäten beschrieben und im Kontext eines berufsbezogenen Sprachunterrichts eingeordnet wurde, wird im Folgenden versucht, Szenarien von den benachbarten handlungsorientierten Methoden - der Fallstudie, dem Planspiel, dem Rollenspiel und der Simulation - abzugrenzen und die Szenario-Methode in ihrer Anwendung genauer zu beschreiben¹³⁰.

¹³⁰Da die Szenario-Methode den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bildet, wird auf die anderen Methoden hierbei nur kurz eingegangen, ohne ihre Vor- und Nachteile beim Einsatz im Unterricht im Detail zu skizzieren.

4.3 Abgrenzung von benachbarten handlungsorientierten Methoden

	Szenario	Fallstudie	Planspiel	Rollenspiel	Simulation
Inhalt	eine wirklichkeitsnahe Situation mit verschiedenen Problemkonstellationen, mögliche Ereignisse in der Zukunft	ein realer Fall aus der Praxis	ein Ereignis mit idealtypischer Konfliktsituation/idealtypischem Problem, das nicht stattgefunden hat.	ungesteuerte szenische Darstellung zu einer vorgegebenen Situation	eine möglichst reale Nachbildung eines bereits oder in sehr ähnlicher Weise stattgefundenen fachgebundenen Ereignisses
Ziel	Vermittlung sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz im Beruf, der Arbeitstechniken und Strategien fürs lebenslange Lernen	Training vom Lösen der Probleme bzw. von Fällen der Entscheidungen, Analyse der Fälle	Untersuchung komplexer Zusammenhänge	Interaktion und direkte verbale/ nonverbale Kommunikation	Förderung vom prozess-rolle-spielhaften, situativ-interaktiven Handeln
Rollen der Lernenden	Rollen sind zwar festgelegt, knüpfen aber an die Arbeits- und Lebensrealität der Lernenden an. Die Verhaltensweisen entsprechen dem Handeln im realen beruflichen Umfeld.	Lerner bearbeiten den Fall als Außenstehende und analysieren Ausbildungs- und berufsrelevante Probleme.	Lernende übernehmen die Rollen fiktiver Mitglieder, interagieren miteinander und sind auf keine bestimmten Verhaltensweisen festgelegt. Hierbei gibt es eine Spielleitung, durch die der Handlungsraum der Spielenden eingeschränkt werden kann.	Lernende übernehmen festgelegte Rollen mit bestimmten Vorgaben und Zielrichtung.	Lernende sind nicht auf bestimmte Verhaltensweisen festgelegt. Zur Bearbeitung / Lösen von Problemen müssen sie Entscheidungen treffen.

Weiter geht es auf der folgenden Seite

	Szenario	Fallstudie	Planspiel	Rollenspiel	Simulation
Rahmenbedingungen	Das eigene Arbeitsumfeld bestimmt die Rahmenhandlung.	Situation wird realitätsnah beschrieben.	Planspiel besteht aus mehreren Spielphasen, mit denen einzelne Entscheidungen verbunden sind. Diese bringen Folgen für nächste Schritte mit sich.	Raum, Zeit, Ort sind vorgegeben.	Der Rahmen für die Handlung ist vorgegeben, die Lernenden können jedoch den gesetzten Kontext im Verlauf beeinflussen und ggf. ändern.
Planung	Planungsintensiv und zeitaufwändig. Sprachbedarfsermittlung bildet eine Basis für Erstellung der Szenarien.		Planungsintensiv. Tage- und wochenlanges Zeitrahmen für die Durchführung.	wenig komplex und zeit-intensiv, leichte Integration ohne aufwändige Planung	

Tabelle 4.1: Szenario-Methode im direkten Vergleich zu den benachbarten handlungsorientierten Methoden

4.3.1 Fallstudie

Fallstudien¹³¹ (*case studies*) haben ihren Ursprung in der Harvard Business School in Boston (vgl. Liu 2006, 152) und finden sich im Methodenrepertoire unterschiedlicher Disziplinen, wie [!zb] Politik, Soziologie, Recht, Medizin, Ökonomie (vgl. Kiefer 2013, 49). Dabei wird unter einer Fallstudie ganz allgemein eine “Darstellung einer konkreten Situation aus der betrieblichen Praxis oder dem Alltagsleben [verstanden], die anhand bestimmter Tatsachen, Ansichten und Meinungen dargestellt wird, auf deren Grundlage eine Entscheidung getroffen werden muß” (Kaiser 1983 zit. nach Kiefer 2004, 70). Gemäß dieser Definition wird deutlich, dass Fallstudien darauf abzielen, das Lösen von Problemen bzw. das Fällen von Entscheidungen zu trainieren. Auf Basis von realen Situationen, die den Fallstudien zugrunde liegen, sollen die Lernenden, als Außenstehende, Probleme erkennen, bewerten und systematisch lösen (vgl. Kiefer 2004, 71; Kiefer 2013, 72).

Mit der Darstellung von Problemen und möglicher Lösungswege stehen die Fallstudien in einem spezifischen kommunikativen Rahmen und tragen zum Lernziel bei, die Handlungskompetenz der Lernenden auszubauen (vgl. Kiefer 2004, 70). Die Lernenden werden bei der Bearbeitung eines Falls damit konfrontiert, die für die Entscheidung wichtigen Informationen zu beschaffen und zu bewerten, an Alternativen zu denken, Lösungsvarianten zu vergleichen, die ausgewählte Entscheidung zu argumentieren sowie die Interessenszusammenhänge in der Gruppe abzuwägen. Die Handlungskompetenz entfaltet sich hierbei in Dimensionen wie Fachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz sowie Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Liu 2006, 151f). Daraus folgen didaktische Vorteile der Fallstudien: Zum einen führen sie die Lernenden praxisnah an unternehmerisches Denken heran, zum anderen lassen sich damit verschiedene Fachgebiete und fachspezifische Fertigkeiten miteinander vernetzen, zum dritten fördern sie lernerzentriertes und aktives Lernen (vgl. Kiefer 2004, 73; Liu 2006, 155). Die Methode erscheint dann erfolgreich und zielführend zu sein, wenn sie sich um einen realitätsnahen Bezug bemüht, sinnvolle theoretische Wissensinhalte einbezieht, die für Lernende nachvollziehbare Situationen und Zusammenhänge enthält, im angemessenen Zeit-Umfang-Komplexität Verhältnis steht sowie in unterschiedlichen Sozialformen durchgeführt wird (vgl. Kiefer 2004, 73).

Betriebswirtschaftliche Fallstudien im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht kön-

¹³¹Ausführlicher zur Fallstudie als Unterrichtsmethode in Kiefer 2004, 68ff; Fischer 2007, 237ff; Wickum und Kiefer 2007, 265ff; Kiefer 2013, 70ff.

nen zur Herstellung der realistischen sprachlichen Situationen, zur Förderung von Handlungsorientierung sowie zum Setzen von Anreizen für die Lernenden eingesetzt werden. Jedoch dürfen die fachlichen Inhalte dem Erlernen einer Fremdsprache nicht im Wege stehen (vgl. Wickum und Kiefer 2007, 266).

4.3.2 Planspiel

Dem Planspiel¹³² als Unterrichtsmethode liegen ein idealtypisches Problem und ein Simulationsprozess zugrunde, der über mehrere Spielphasen verläuft. Dabei kann sich das Planspiel auch über einen längeren Zeitraum erstrecken. In jeder Teilsequenz werden Entscheidungen getroffen bzw. Lösungen gefunden, die für die nächsten Spielperioden relevant sind und darauf Einfluss haben (vgl. Liu 2006, 156, Kiefer 2013, 51). Das im Vordergrund des Planspiels stehende Problem wird von mehreren Parteien diskutiert, die oft ortsunabhängig an einer Lösung arbeiten. Das Ziel eines Planspiels ist es, komplexe Zusammenhänge zu untersuchen, indem die Lernenden Rollen fiktiver Beteiligter übernehmen und miteinander agieren und kommunizieren. Ein Planspiel ist sehr planungsintensiv und bedarf einer Spielleitung, die die Regeln formuliert und überwacht (vgl. Kiefer 2013, 51). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden Planspiele eingesetzt, “um theoretisch vorhandenes Wissen anwendungsbezogen umsetzen und Komplexität erfahrbar zu [sic!] machen zu können” (Liu 2006, 158). Unternehmensplanspiele werden nach dem Wirtschaftsleben aufgebaut und bilden reale unternehmerische Verhältnisse in hohem Maße ab (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Handlungskompetenz werden während der Durchführung eines Planspiels v. a. kooperatives Verhalten und Selbstvertrauen gestärkt, sowie Team- und Verantwortungsfähigkeit gefördert. Auch wenn Planspiele einige Potenziale für den Unterricht aufweisen, werden sie bislang nur im beschränkten Umfang eingesetzt. Die Methode kollidiert oft mit den curricularen Plänen sowie den zeitlichen Vorgaben des Fremdsprachenunterrichts. Hinzu kommen fehlende adäquate Spielvorlagen und mangelnde Erfahrung der Lehrenden mit Planspielen (vgl. Liu 2006, 158f). Im berufsbezogenen Sprachunterricht bzw. im allgemeinsprachlichen Unterricht sind Planspiele wenig verbreitet.

¹³²Ausführlicher zum Planspiel als Unterrichtsmethode in Klippert (1984), Bötz (2003).

4.3.3 Rollenspiel

Im Vergleich zu den anderen hier beschriebenen handlungsorientierten Unterrichtsmethoden sind Rollenspiele¹³³ weniger komplex und bilden einen Abschnitt einer realen oder imaginären Umgebung ab. Diese lassen sich relativ leicht und ohne große Vorbereitung in das Unterrichtsgeschehen integrieren. Für die begrenzte Zeit des Rollenspiels nehmen die Lernenden hypothetische Denk- und Handlungsmuster ein und leben diese in der von ihnen mitgestalteten Spielwelt aus. Im Einzelnen heißt das, dass es feste vordefinierte Rollen gibt, die die Lernenden übernehmen und gemäß Vorgaben mit den anderen Beteiligten interagieren. Das Rollenspiel ist eine szenische Darstellung von Verhaltensweisen, die der Realität ähneln können und im Spiel simuliert werden (vgl. Liu 2006, 159f; Kiefer 2013, 51). Rollenspiele eignen sich - so Kaiser (1983) - besonders gut, um "gesellschaftliche Konflikte und ihre Interessenhintergründe zu verdeutlichen, und darauf aufbauend, bestimmte Verhaltensmuster einzüben, um diese in den entsprechenden Situationen zu beherrschen" (Kaiser 1983 nach Liu 2006, 159).

Die Unterrichtsmethode Rollenspiel hat auch im Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition und wird regelmäßig dazu genutzt, um den Lernenden von Anfang an die Möglichkeit zu geben, aktiv in der Fremdsprache zu agieren sowie die relevanten Sprachhandlungen langfristig in das eigene sprachliche Repertoire zu integrieren. Moderne Lehrwerke räumen bereits auf Anfängerniveau die Gelegenheiten ein, Rollenspiele einzusetzen, indem man die für die Lektionen relevanten Redemittel trainiert. Neben der sprachlichen Arbeit können hierbei auch die Selbst- und Sozialkompetenz gefördert werden, indem die Lernenden lernen, auf Konfliktsituationen zu reagieren und diese zu bewältigen, die Folgen eigenes Handelns zu erkennen und zu deuten. Dabei wird bei kulturell heterogenen Gruppen v. a. die interkulturelle Kompetenz gefördert (vgl. Kiefer 2013, 51f).

4.3.4 Simulation

"Eine Simulation¹³⁴ ist [...] im Wesentlichen eine Gruppenaktivität mit einem ernsthaften erzieherischen Zweck" (Jones 1984, 13). Dabei weist Jones (1984) auf die Ähnlichkeiten zu Fallstudien hin, mit dem Unterschied, dass die Teilnehmenden nicht als Außenstehende den Fall analysieren (s. Kap. 4.3.1), sondern als selbst Handelnde.

¹³³Ausführlicher zum Rollenspiel als Unterrichtsmethode in Griebhaber (1987), Broich (1999).

¹³⁴Ausführlicher zur Simulation als didaktisches Instrument in Jones (1984).

Dabei ist die Simulation kein statisches Ereignis. Die Situation kann sich vielmehr dynamisch verändern, denn Aktion und Interaktion sind inhärente Bestandteile einer Simulation. Die Simulation besteht dabei aus drei Teilen: Einführung, Durchführung und Nachbereitung. Während der Einführung und Nachbereitung eher organisatorische Funktion zugewiesen wird, bildet die Durchführung den Kern einer Simulation, während der die Teilnehmenden in die anderen Rollen schlüpfen und von dort aus die Situation betrachten und lösen (vgl. Jones 1984, 13ff).

Bei einer Simulation geht es darum, "einen Handlungsrahmen zu schaffen, der den wirklichen Handlungsbedingungen möglichst nahe kommt und im Agierenden die sprachlich kreativen Fähigkeiten freisetzt, die er zur Bewältigung der Situation braucht" (Meinhold 1984, 98). Meinhold postuliert dabei, dass Simulationen für die Entwicklung der Sprachfertigkeit sowohl im mutter- als auch im fremdsprachlichen Unterricht gut geeignet sind. Darüber hinaus werden die Schlüsselkompetenzen zur Rollenübernahme, wie Phantasie, Flexibilität, Distanz zur eigenen Person, Einfühlungsvermögen in die Denk- und Entscheidungsweisen des anderen, gefördert und bilden die Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung einer Simulation (vgl. Meinhold 1984, 98f).

Aus den vorhergehenden Darstellungen der unterschiedlichen handlungsorientierten Methoden, die auch ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht finden, ist ersichtlich, dass die Szenario-Methode eine Arbeitsform im berufsbezogenen Sprachunterricht darstellt, indem Szenarien am Ende einer Lernsequenz eingesetzt und von den Teilnehmenden 'durchgespielt' werden. Dabei bilden die Szenarien wirklichkeitsnahe Situationen ab, die von den Lernenden trainiert werden, um dadurch die sprachlich-kommunikative Kompetenz im Beruf, aber auch Arbeitstechniken und Lernerstrategien für ein lebenslanges Lernen zu vermitteln. In den Szenarien selbst agieren die Lernenden oft entweder als sie selbst, oder schlüpfen in die Rollen ihrer Kollegen oder sogar ihrer Chefs hinein. Diese Rollen sind durch Handlungsbeschreibungen festgelegt, knüpfen aber an die Realität ihres Arbeitsalltages an. Die Szenarien werden auf Grundlage der Sprachbedarfsermittlung entwickelt und das Arbeitsumfeld bestimmt letztlich die Rahmenhandlung dafür. Die Entwicklung der Szenarien und ihr Einsatz im Unterricht sind oft intensiv und zeitaufwändig, was anfangs zu einer Herausforderung für die Lehrenden werden kann.

Nach diesen theoretischen Ausführungen werden im weiteren Verlauf die praxisrelevanten Eckpunkte für die Arbeit mit der Szenario-Methode besprochen. Hierbei

geht es schwerpunktmäßig um die Entwicklung der Szenarien und ihren Einsatz im arbeitsplatzbezogenen Sprachunterricht.

4.4 Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitende Sprachtrainings

Kommunikation am Arbeitsplatz findet in einem spezifischen institutionellen und beruflichen Kontext statt und tritt in ganzheitlichen Sequenzen bzw. Szenarien auf, an denen mehrere Kompetenzfelder beteiligt sind. Denn diese Kommunikation wird einerseits vom Fach- und Berufswissen der Erwerbstätigen, andererseits vom vorhandenen Welt- und Sprachwissen sowie der Motivation zu einer Sprechhandlung geprägt (vgl. Sass 2014, 200). Die Komplexität dieser sprachlich-kommunikativen Situationen mündet für die fremdsprachlichen Akteure oft in der Herausforderung, angemessen zu handeln. Denn angemessenes sprachlich-kommunikatives Handeln erfordert hohe sprachliche und kommunikative Kompetenz sowie Flexibilität (vgl. ebd.). Komplexe Kommunikation am Arbeitsplatz bedarf im Kontext der Sprachtrainings der Arbeit mit ganzen Situationen - im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes (vgl. Grünhage-Monetti 2013, 212), sodass der berufsbezogene Sprachunterricht mehr als nur reine Sprachvermittlung zu sein scheint. "Development of workplace communication often requires *language training* rather than language education" (Huhta et al. 2013, 40) (Hervorgehoben durch Verfasserin). Durch die Arbeit mit Szenarien - so Sass (2014, 200) - werden komplexe und für den Arbeitsplatz relevante Kommunikationssituationen im Unterricht, in einem geschützten Trainingsraum, eingeübt. Trainiert werden hierbei Kommunikationsstrategien sowie sprachlich-kommunikative Situationen aus dem Alltag der Erwerbstätigen (vgl. Grosche 2009, 20; Sass und Eilert-Ebke 2014, 9).

Unter Berücksichtigung des Gebotes der Handlungsorientierung können Szenarien auf Grundlage des im Kapitel 3.3 beschriebenen Zyklus für berufsbegleitende Sprachtrainings in der Form in die Unterrichtsplanung eingebunden werden, dass während der Sprachbedarfsermittlung die typischen Kommunikationssituationen für den jeweiligen Arbeitsplatz gesammelt und didaktisch reduziert werden, Sprachhandlungen als Kann-Beschreibungen formuliert und die beruflichen sprachlich-kommunikativen Situationen zu einer kommunikativen Handlungskette zusammengeführt werden (s. Abb. 4.5). So spiegeln die Szenarien die relevanten Handlungssituationen am Arbeitsplatz wider (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2016, 35).

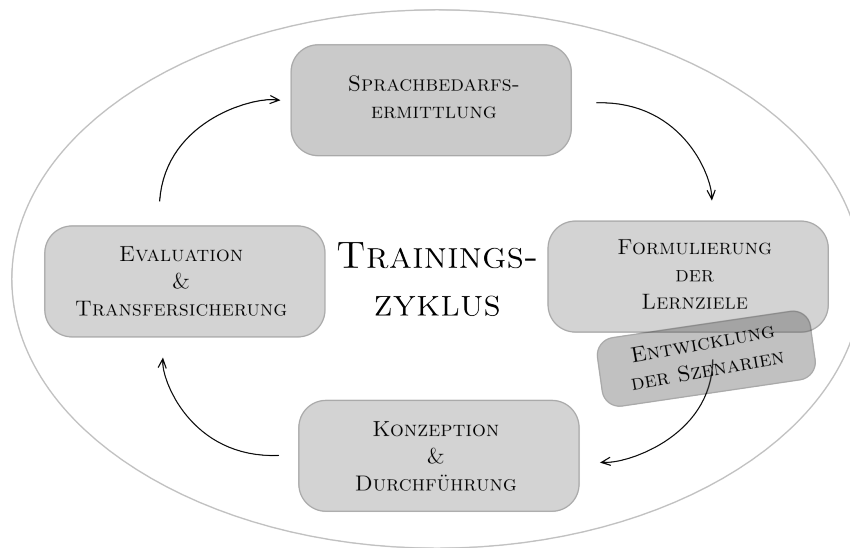


Abbildung 4.5: Trainingszyklus des arbeitsplatzbezogenen Sprachtrainings mit Szenarien nach Sass und Eilert-Ebke (2014, 9)

Die Trainingsplanung, die sich an der Szenario-Methode orientiert, wird als eine prozess-, handlungs- und aufgabenorientierte Trainingsplanung bezeichnet (vgl. Kap. 4.2.2). Hierbei wird die Planung von einer Zielaufgabe - einem Szenario - abgeleitet. Eine Zielaufgabe stellt den vorläufigen Endpunkt einer Lernsequenz dar, “in dem sowohl thematische wie sprachliche Aspekte zusammengeführt werden, die vorher erarbeitet sein müssen”, postuliert Legutke (2011, 6) und führt fort, dass die Lernenden “auf Weltwissen und neue (erworbene) Wissensbestände zugreifen, erworbene Teilfertigkeiten mobilisieren und situationsgerecht sprachlich handeln” müssen. Dabei betrachtet Legutke die Zielaufgaben unter drei Perspektiven. Erstens geht es um die Anforderungen, die eine Zielaufgabe an die Lernenden stellt, zweitens um die Hilfen, die die Lernenden benötigen, um den Anforderungen der Aufgabe gerecht zu werden, und drittens um Unterrichtssequenzen und Planungsschritte, die die Lehrenden vorsehen müssen, damit die Lernenden ihrerseits erfolgreich zur Zielaufgabe gelangen können (vgl. Legutke 2011, 6). Eine solche Methode nennt man Rückwärtsplanung (vgl. Legutke 2011, 6; Ende et al. 2013; Funk et al. 2014, 14) (s. Abb. 4.6). Dabei bereiten die Übungen die Zielaufgaben vor, “indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren” (Funk et al. 2014, 14).

In diesem Zusammenhang stellt ein Szenario, das am Ende bestimmter (thematisch

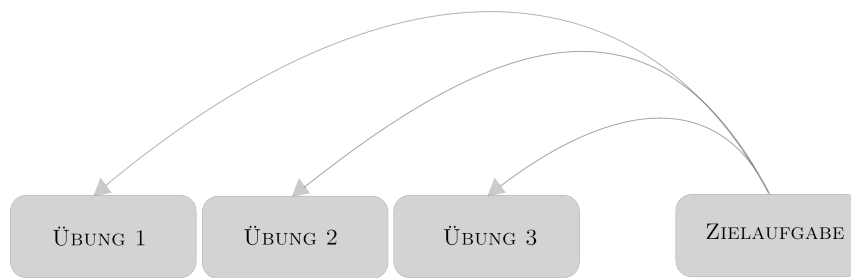


Abbildung 4.6: Rückwärtsplanung nach Funk et al. (2014, 14)

zusammenhängender) Lernsequenzen¹³⁵ durchgeführt wird, eine komplexe Aufgabe dar. Um solch eine Aufgabe erfolgreich bearbeiten zu können, müssen die Lernenden eine Reihe von Aktivitäten ausführen, “in denen sie die notwendigen sprachlichen Mittel oder Teilfertigkeiten aktivieren, üben oder automatisieren” können (Ende et al. 2013, 112). Szenarien werden durch eine hohe Authentizität gekennzeichnet, spiegeln reale Kommunikation außerhalb des Kursraumes wider und sind Aufgaben mit einem ‘Sitz im Leben’. In Anknüpfung an die Diskussion zur Aufgabenorientierung im Kapitel 3.2.2 lässt sich zusammenfassen, dass “Aufgaben und Übungen [dazu dienen], dass die Lernenden nach und nach die zur Kommunikation notwendigen Kompetenzen aufbauen” (Funk et al. 2014, 16). Die Aufgaben, die im Sprachtraining durchgeführt werden, bereiten die Lernenden auf die Aufgaben am Arbeitsplatz vor, die vorher im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung identifiziert wurden (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2016, 37). In Anbetracht der obengenannten Charakteristika der Rückwärtsplanung, kann die Kursgestaltung unter Anwendung der Szenario-Methode, wie in der Abbildung 4.7 schematisch dargestellt, aussehen¹³⁶.

Die einzelnen Aktivitäten-Bausteine, wie in der Abbildung 4.7 dargestellt, stellen hierbei die konkrete Arbeit mit den Texten, Chunks, zum Thema gehörigem Wortschatz, kontextgebunder Grammatik, Hör- und Automatisierungsübungen¹³⁷, aber auch die Vermittlung von entsprechenden Lernerstrategien dar (s. Kap. 3.3.3),

¹³⁵Die Szenarien werden nicht in jeder Unterrichtseinheit durchgespielt, sondern werden vorbereitet und am Ende einer Lerneinheit durchgespielt.

¹³⁶Zur besseren Darstellung der Abbildung wurden beispielhaft nur drei Themen-Bausteine genommen, die zur Vorbereitung auf ein Szenariotraining behandelt werden (müssen). Dabei kann die Anzahl der behandelten Themen in Abhängigkeit von der Komplexität der Zielaufgabe - des Szenarios - variieren.

¹³⁷Übungen, die auf Entwicklung von Automatismen gerichtet sind, die ihrerseits schnell, parallel, mühelos, unbewusst und ohne Intention ablaufen. Automatismen erlauben den Lernenden ihre Kommunikation fließend zu gestalten, da sie nicht bei jeder Struktur nachdenken müssen. Näheres dazu in Kryvoshya (2014).

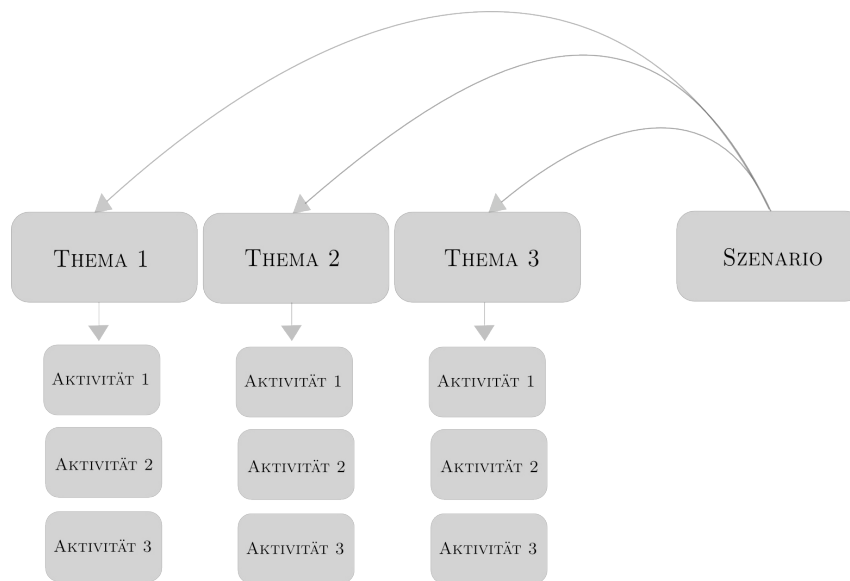


Abbildung 4.7: Kursplanung mit der Szenario-Methode nach der Rückwärtsplanung

die sich den methodisch-didaktischen Mitteln eines kommunikativ ausgerichteten Sprachunterrichts (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2016, 36) bedienen und durch die die Lernenden auf die Zielaufgabe (in diesem Fall auf ein Szenario) vorbereitet werden. Dabei ist das Ziel des auf Szenarien basierten berufsbegleitenden Sprachtrainings nicht die deutsche Sprache in Gänze, “sondern die für die jeweiligen Situationen relevanten Redemittel und Strukturen” zu vermitteln (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2016, 36). Fachwortschatz und Grammatik finden auch ihren Platz, wenn sie in einen Kontext eingebettet werden und eine dienende Funktion haben. In diesem Fall können diese von den Lernenden besser behalten und in den Kommunikationssituationen wieder abgerufen werden, so Sass und Eilert-Ebke (2016, 36).

Je nach Komplexität umfassen Szenarien oft drei bis fünf Handlungssituationen, die in ein Setting eingebettet sind und einen konkreten Problemfall darstellen. Sass und Eilert-Ebke (2014) empfehlen für die szenario-unerfahrenen Lehrenden am Anfang mit wenigen Schritten anzufangen. Dabei sind die Handlungsschritte sowohl aus dem mündlichen ([!zb] Small Talk führen, am Meeting teilnehmen, Präsentation durchführen etc.) als auch aus dem schriftlichen ([!zb] eine E-Mail schreiben, ein Protokoll führen, ein Formular ausfüllen etc.) Bereich zu nehmen, was eben den realen Anforderungen am Arbeitsplatz entspricht. Nachdem die Handlungssituationen ausgewählt, zu einem Szenario zusammengefügt sowie die Kann-Beschreibungen zu den entsprechenden Handlungen formuliert sind, müssen einzelne Schritte mit Rol-

4.4 Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitende Sprachtrainings

lenkarten ausformuliert werden. Die Rollenkarten werden dabei für jede agierende Person erstellt und beinhalten die Beschreibung der Kontextsituation und die Aufgabenstellungen. Bei der Formulierung der Aufgabenstellungen auf den Rollenkarten muss dabei beachtet werden, dass diese von den Teilnehmenden in eine Sprachhandlung umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang sollte das sprachliche Ausgangsprofil der Teilnehmenden berücksichtigt werden (vgl. Eilert-Ebke 2016, 7f).

So kann das Beispielszenario 'Maschinenausfall' (s. Abb. 4.8) aus drei Schritten bestehen und in ein Setting einer Produktionsfirma eingebettet werden, in deren Produktionsabteilung eine Maschine ausgefallen ist. Nun ist der zuständige Mitarbeiter bemüht das Problem zu klären, indem er sich zuerst kurz mit seinem Kollegen über den Fehler und mögliche Ursache unterhält und im nächsten Schritt den Techniker anruft. Die Handlungen des Mitarbeiters bekommen noch dadurch einen zusätzlichen Druck, dass die Produktion gefährdet wird und jede Stunde Maschinenausfall auch Geldverlust bedeutet. Schließlich muss er sich mit dem Techniker einigen. Danach muss er für das Qualitätsmanagement ein Protokoll verfassen.

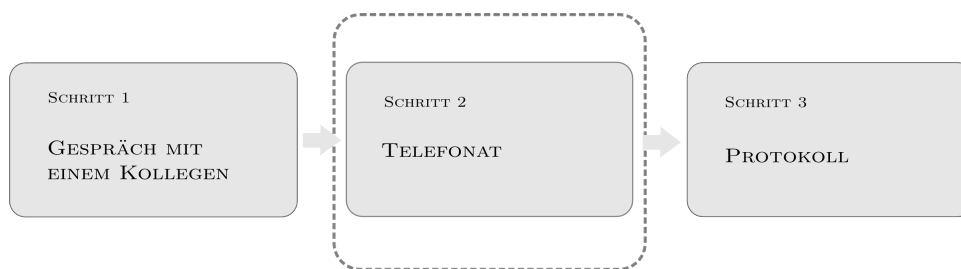


Abbildung 4.8: Beispiel-Szenario 'Maschinenausfall'

Nimmt man den zweiten Schritt 'Telefonat' aus diesem Setting unter die Lupe, so könnten die Kann-Beschreibungen dafür wie folgt lauten: Die Person (in diesem Fall Mitarbeiter A) kann

- sich freundlich vorstellen;
- Gesprächspartner in die Situation einführen;
- den Fehler/den Vorfall detailliert beschreiben;
- die Dringlichkeit der Problemlösung erklären;
- nach dem Zeitrahmen fragen;

- durch Nachfragen das Verständnis der Informationen sichern;

Unter Berücksichtigung des Settings und der aufgeführten Kann-Beschreibungen könnten die Rollenkarten für die agierenden Personen in diesem Schritt wie folgt aussehen:

Schritt 2: Telefonat
Rolle: Mitarbeiter A.
<p>DIE SITUATION: Nachdem Sie mit Ihrem Kollegen geklärt haben, um welches konkrete Problem es sich bei dem Maschinenausfall handelt, rufen Sie den Techniker der Firma an und versuchen ihm das Problem nachvollziehbar zu schildern. Erklären Sie ihm dabei die Dringlichkeit der Problemlösung, denn die Produktion ist gefährdet.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Rufen Sie Herrn B. an und erklären Sie ihm die entstandene Situation. - Beschreiben Sie den Fehler/das Problem und fragen Sie nach der möglichen Ursache. - Beantworten Sie die Fragen zu den Details. - Fragen Sie Herrn B., ob es möglich ist, die Maschine heute, am liebsten sofort, zu reparieren. - Erklären Sie ihm, warum es so dringlich ist. Sie können nur maximal bis morgen warten. - Einigen Sie sich mit Herr B. auf einen Termin.</p>

Tabelle 4.2: Rollenkarte des Beispiel-Szenarios 'Maschinenausfall' für Teilnehmer*in
1

4.4 Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitende Sprachtrainings

Schritt 2: Telefonat
Rolle: Techniker - Herr B.
<p>DIE SITUATION: Sie erhalten einen Anruf aus der Produktionsabteilung. Es handelt sich wieder um einen Maschinenausfall. Sie versuchen dem Kollegen am Telefon zu helfen, da es nicht möglich ist, dass Sie heute die Maschine reparieren.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie Herrn A. - Zeigen Sie ihm, dass Sie aufmerksam zuhören, und fragen Sie nach den Details. - Versuchen Sie, die Ursache und die Lösung am Telefon zu klären. Sie können erst übermorgen kommen und sich den Fehler anschauen. - Beantworten Sie nach Bedarf die Fragen. - Einigen Sie sich nach einer kurzen Diskussion auf einen Termin.</p>

Tabelle 4.3: Rollenkarte des Beispiel-Szenarios 'Maschinenausfall' für Teilnehmer*in
2

Zur Erleichterung der Trainingsplanung, die sich an den zuvor ermittelten Zielen orientiert, bietet sich ein Planungsraster an (s. Sass und Eilert-Ebke 2014) (s. Tab. 4.4), in dem den formulierten Kann-Beschreibungen entsprechende Sprachhandlungen, Redemittel und Chunks, Wortschatz und Grammatik z. B. aus den 'Profile deutsch' zugeordnet werden können.

Kann-Beschreibung	Themen/ Sprachhandlungen	Redemittel/ Chunks	Strukturen	Sonstiges/ Register/ Rollen
Beispiel: Störungsmeldung (telefonisch) weitergeben können	jmd. begrüßen; Problem identifizieren und beschreiben; Vermutung ausdrücken;	Hier ist ... aus der Abteilung...; ein Problem haben; ich weiß nicht;	höfliche Bit-ten, Hauptsatz und Nebensatz	Mit wem wird das Telefonat geführt? Sie oder du-Form;

	nach Vermutungen/ Ursachen fragen; um Hilfe bitten, rückfragen etc.	ich glaube...; ich vermute...; Wissen Sie.../Weißt du...?; Könnten Sie/könntest du...; Wie bitte? etc.	Ist der Mitarbeiter ermächtigt, einen Auftrag zu erteilen? etc.
--	--	--	---

Tabelle 4.4: Kursplanungsraster nach Sass

Die als Beispiel genommene Kann-Beschreibung stellt nur ein Teil des Szenarios dar und die zugeordneten Redemittel, Chunks, Wortschatz etc. müssen trainiert werden, bevor ein Szenario in seiner Gänze durchgespielt wird. Solch eine Planung im Sinne der Lernzielorientierung bildet die Basis für das Gelingen der Lernszenarien (s. Sass und Eilert-Ebke 2014, 22f).

Im Zusammenhang mit zunehmenden Anforderungen an die Qualitätssicherung berufsbegleitender Sprachtrainings (s. Kap. 3.3.4) können “[r]elevante Szenarien, die die Anforderungen an die Teilnehmenden in ihren beruflichen Herausforderungen widerspiegeln” (Sass und Eilert-Ebke 2014, 25) auch für die Lernfortschrittsmessung im Sprachtraining genutzt werden. Dabei erfüllen die Kann-Beschreibungen die Funktion der Bewertungskriterien. Eine Beobachtungsvorlage, die die typischen Aspekte einer Kommunikationssituation aufgreift, kann bei einer konkreten Beobachtungssituation hilfreich sein (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 26). Hierbei werden von Sass und Eilert-Ebke (2014) drei Unterscheidungsmerkmale als Bewertung empfohlen. Wenn die beobachtete Situation auf die zuvor festgelegten Kriterien *voll zutrifft*, dann entsprechen die kommunikativen Fertigkeiten in vollem Maße den beruflichen Anforderungen, sie entsprechen nur im genügenden Maße, wenn die Situation einfach *zutrifft*, und sie entsprechen nicht im ausreichenden Maße den Anforderungen, wenn die Situation nur *zum Teil zutrifft*. Nach diesem Bewertungsschema spiegeln die beobachtbaren Fertigkeiten nicht oder noch nicht die beruflichen Anforderungen wider, wenn bei weniger als ein Drittel der Leistungen ’trifft zum Teil zu’ festzustellen ist (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 26f; Eilert-Ebke 2016, 19f). Die Objektivierung und Sichtbarmachung des Lernzuwachses erreicht man durch Vergleich der Ergebnisse des jeweils vor dem und nach dem Kurs durchgeführten Szenario. Bei der Nutzung von Szenarien als Sprachstandprüfung können auch weitere Informationen

4.4 Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitende Sprachtrainings

zu den Bedarfen und Bedürfnissen festgestellt werden, die im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung von den Teilnehmenden nicht reflektiert werden konnten, wie [!zb] sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten. Diese können während des Kurses von der Lehrkraft aufgegriffen und verstärkt trainiert werden.

Nimmt man das Beispiel-Szenario "Maschinenausfall" (s. Abb. 4.8) für die Lernfortschrittsmessung, kann das Bewertungsraster für den Schritt 'Telefonat' wie folgt dargestellt werden (s. Tab. 4.5). Hierbei ist anzumerken, dass bei der Lernfort-

Telefonat	trifft voll zu	trifft zu	trifft z.T zu
Begrüßt den Gesprächspartner auf freundliche, klare und sichere Weise			
Führt den Gesprächspartner in die Situation ein (in einer klaren und verständlichen Ausdrucksweise)			
Beschreibt den Vorfall verständlich			
Vergewissert sich, dass der Gesprächspartner die beschriebene Situation bzw. den aufgetretenen Fehler versteht			
Erkennt den situativen Kontext und handelt angemessen (Wortwahl, Chunks etc.)			
Versteht Fragen und reagiert angemessen darauf			

Tabelle 4.5: Bewertungsschema für die Sprachhandlung 'Störung melden' aus dem Beispiel-Szenario 'Maschinenausfall'

schrittsmessung mit Szenarien der inhaltliche Fokus auf der Einbettung der Sprache in den jeweiligen Kontexten liegt, und nicht wie bei den herkömmlichen Methoden auf der Frage der Beherrschung sprachlicher Strukturen (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2014, 28) (s. Kap. 3.3.4).

Für die Durchführung der Lernfortschrittsmessung bzw. der Prüfungen unter Anwendung von Szenarien¹³⁸, sollte für jeden Szenario-Schritt der schriftlichen und

¹³⁸So wie dies in der Pflegebranche aktuell ist. Näher dazu in Eilert-Ebke (2016).

mündlichen Kommunikation die zu erreichende Punktzahl festgelegt werden. Hierbei gibt “[d]ie Gesamtpunktzahl [...] Auskunft darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass die Probanden die ihnen gestellten Aufgaben am Arbeitsplatz sprachlich und kommunikativ optimal erfüllen können” (Sass und Eilert-Ebke 2014, 28). Eine mögliche Darstellung des Punktesystems ist in Tabelle 4.6 abgebildet.

Solch eine Lernfortschrittsmessung zeigt auf, in welchen Bereichen die Lernenden

bei 3 Schritten	<i>trifft voll zu</i>	<i>trifft zu</i>	<i>ansatzweise</i>	<i>nicht</i>
Punkte pro Schritt	12 - 10	9 - 6	5 - 3	weniger als 3
Ergebnis				
36 - 30	entspricht voll den Anforderungen am Arbeitsplatz			
29 - 18	entspricht den Anforderungen am Arbeitsplatz			
17 - 3	entspricht ansatzweise den Anforderungen am Arbeitsplatz			

Tabelle 4.6: Punkteverteilung für Lernfortschrittsmessung mit dreischrutigem Szenario nach Sass und Eilert-Ebke (2014)

ihre Kompetenzen bereits gut entwickelt haben und an welchen Stellen eine zusätzliche gezielte Förderung notwendig erscheint. Diese transparenten Ergebnisse können nach Abschluss des Sprachtrainings mit dem Vorgesetzten des Unternehmens besprochen und eventuell neue Zielsetzungen für den nachfolgenden Kurs formuliert werden (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2016, 37).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Szenario-Methode mit ihren konstruktivistischen Ansätzen den didaktisch-methodischen Prinzipien unterliegt, wie Handlungs- und Aufgabenorientierung, Inhalts- und Interaktionsorientierung, sowie Individualisierung, Kontextualisierung und Autonomieförderung. Diesen Zielen folgend, ermöglicht die Implementierung der Szenarien und der dazugehörigen Aufgaben, die Sprachförderung am und für den Arbeitsplatz entsprechend der neuen didaktisch-methodologischen Entwicklungen zu planen (vgl. Klepp 2005, 52), um die Lernenden noch besser auf berufliche Handlungsfähigkeit und ein möglichst selbstbestimmtes Leben und Arbeiten in der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Linthout 2004; Funk 2010a, 1146). Szenarien als Ketten von fiktiven und handlungsbezogenen Aufgaben ‘mit einem Sitz im Leben’ bilden die Grundlage eines teilnehmer-, bedarfs- und handlungsorientierten berufsbegleitenden Sprachtrainings. Durch die Szenario-Methode werden dabei relevante Kommunikationsziele trainiert und die benötigten Sprachhandlungen werden nicht isoliert, sondern eingebettet in einem Kontext eingeübt. Die Lernenden handeln als sie selbst, verfolgen eigene Ziele und

4.4 Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitende Sprachtrainings

machen Erfahrungen in typischen kommunikativen mit der Arbeitswelt verbundenen Prozessen (vgl. Kuhn 2013, 228). Darüber hinaus ermöglicht das Training alltäglicher Kommunikationssituationen, wie sie im realen Leben regelmäßig vorkommen, die bessere Integration der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund in das Team am Arbeitsplatz (vgl. Sass und Eilert-Ebke 2016, 37). Das auf der Szenario-Methode in Form eines Trainingszyklus ausgelegte Sprachtraining bringt darüber hinaus den Vorteil mit, dass die ermittelten sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz in konkrete Lernziele überführt werden, und somit auch die benötigten Kompetenzen vermittelt und evaluiert werden können.

Nachdem im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit Ausführungen zu aktuellen sprachlich-kommunikativen Anforderungen und der beruflichen Handlungskompetenz mit ihren Bestandteilen, zum berufsbegleitenden Deutschunterricht sowie zur inhaltlichen Fundierung und Systematik der Szenario-Methode und zu ihrer Implementierung in Sprachtrainings gemacht wurden, kann an dieser Stelle die eingangs formulierte Forschungsfrage aus der theoretischen Perspektive zum Teil in der Form beantwortet werden, dass durch den Einsatz der Szenario-Methode die berufliche Handlungskompetenz der Arbeitnehmer*innen gefördert wird, indem an der sprachlich-kommunikativen Kompetenz, als ihrem festen Bestandteil, durch den Einsatz entsprechender Szenarien im Unterrichtsgeschehen praxisrelevant und zielgerichtet gearbeitet wird. Dies gilt es nun im Folgenden auch aus der praktischen Sicht zu überprüfen. Entsprechend den theoretischen Ansätzen der vorhergehenden Kapitel wurde daher im Rahmen dieser Arbeit eine praktische Studie zur Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining konzipiert, in der Praxis in einem Industrieunternehmen durchgeführt und entsprechend reflektiert. Die Erhebungsinstrumente sowie die Rahmenbedingungen der Studie werden im folgenden Kapitel 5 detailliert beschrieben.

5 Methodik und Durchführung der Untersuchung

5.1 Konzeption der Untersuchung und Forschungsinstrumente

Das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit geht der Fragestellung nach, inwieweit die Anwendung der Szenario-Methode die berufliche Handlungskompetenz der Lernenden fördern und in welcher Form diese im berufsbegleitenden Sprachtraining eingesetzt werden kann. Die theoretischen Überlegungen zu den veränderten Anforderungen an die Arbeitnehmer*innen, zur Konzeption eines berufsbegleitenden Sprachtrainings sowie zur Szenario-Methode als handlungs-, bedarfs- und teilnehmerorientierte Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining wurden in den Kapiteln 2 bis 4 jeweils diskutiert und dargelegt. Die eingangs formulierte Forschungsfrage hinsichtlich der Eignung der Szenario-Methode zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz wird im Rahmen einer exemplarischen Studie in einem Unternehmen überprüft, um diese dann mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil abzugleichen. Ausgangspunkt für die praktische Untersuchung sind die in den Kapiteln 2 bis 4 gewonnenen theoretischen Erkenntnisse, aus deren Ableitung die Verfasserin die folgenden Thesen aufgestellt hat, welche im Rahmen des praktischen Teils der vorliegenden Arbeit beantwortet werden sollen.

- I. Die Szenario-Methode greift Veränderungen der Arbeitswelt auf und gestaltet den berufsbegleitenden Deutschunterricht entsprechend der aktuellen sprachlich-kommunikativen Anforderungen.
- II. Ein berufsbegleitendes Sprachtraining unter Anwendung der Szenario-Methode zeichnet sich durch eine besonders starke Bedarfs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung aus. Dies impliziert andere Herangehensweisen in der Planung und Durchführung der Sprachtrainings.

- III. Die erfolgreiche Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining setzt bestimmte Rahmenbedingungen für alle Beteiligten voraus.
- IV. Durch die Arbeit mit der Szenario-Methode wird die berufliche Handlungskompetenz gefördert.

Um diese Thesen aus der praktischen Sicht heraus überprüfen sowie die daraus resultierenden Fragestellungen beantworten bzw. die Tendenzen in der Praxis aufspüren zu können, wird die praktische Studie in zwei Teilen konzipiert, der ein qualitativer, explorativ-interpretativer Ansatz zugrunde liegt (s. Kap. 5.1.1). Der erste Teil umfasst hierbei die Konzeption, Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings in einem ausgewählten Unternehmen (s. Kap. 5.3.3). Im zweiten Teil der praktischen Studie werden langjährige Erfahrungen von zwei Expertinnen herangezogen, die gleichzeitig eine zusätzliche andere Perspektive auf den Forschungsgegenstand eröffnen und somit tiefere Einblicke ermöglichen (s. Kap. 5.3.4).

Durch die methodische Triangulation der hier geplanten praktischen Untersuchung werden in erster Linie komplementäre Ergebnisse erwartet, um ein breiteres und umfassenderes Bild des untersuchten Gegenstandes zu liefern. Hierbei werden Szenarien zur Messung des Lernzuwachses bei den Lernenden, qualitatives Leitfaden-Interview in der Datenerhebung sowie hermeneutisches Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Auswertung der Daten als methodische Grundlage genommen. Mittels Induktion können die aus der praktischen Studie gewonnenen Erkenntnisse für andere Fälle generalisiert werden. Im Folgenden wird das Forschungsdesign der praktischen Untersuchung genauer beschrieben und ihre Einordnung innerhalb der qualitativen Forschung vorgenommen.

5.1.1 Forschungsdesign und Gütekriterien

“Qualitative Forschung ist *anwendungs- und entwicklungsorientiert*, [...] *teilnehmerorientiert*, [...] *gegenstandsbegründet*, [...] immer *prozessorientiert und reflexiv*, [...] anerkennt *die Grenzen menschlichen Erkenntnisgewinns*, [...] ermittelt *kollektive, gemeinsam geteilte wie auch je nach Perspektive und Entwicklungsstand divergierende Sinnstrukturen*” (Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth 2001, 4ff) (Hervorgehoben im Original).

“[D]ie empirische Fremdsprachenlehr- und lernforschung [ermöglicht] eine Begründung spezifischen fremdsprachendidaktischen Handelns bzw. allgemeiner Prinzipien des Lehrens und Lernens fremder Sprachen” (Aguado 2009, 13). Dabei erlaubt sie, Erkenntnisse datengeleitet, systematisch und methodisch kontrolliert (vgl. Riemer und Settineri 2010, 764) sowie auf der Basis wissenschaftlich kontrollierter Erfahrung und Beobachtung zu gewinnen (vgl. Riemer 2014, 15). Mit dem Ziel, die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache so zu beleuchten, dass nicht nur Wissenschaftler*innen diese Prozesse beschreiben können, sondern auch den Praktiker*innen ein aufgeklärtes Handeln ermöglicht wird, postulieren Bausch et al. (2003, 4), dass “[die Forschungsmethodik] Probleme aus der Praxis aufgreif[en], der systematischen und integrativen Forschung zuführ[en] und wieder in die Praxis einbring[en]” sollte. Mit diesen Hintergrundgedanken wird die praktische Studie angelegt, die einem qualitativen, explorativ-interpretativen Forschungsansatz folgt. Für diese Art der Forschung gilt im Allgemeinen das Bestreben der Praxisnähe und es wird somit eine empirisch begründete und zugleich theoriegestützte Veränderung von Teilen der Wirklichkeit des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen verfolgt (vgl. Caspari et al. 2003, 499). Diese Herangehensweise ermöglicht hierbei das Erforschen von Interpretationen der Lehrenden und Teilnehmenden sowie Expertinnen bzgl. der Eignung der Szenario-Methode zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz in der Arbeitswelt. Da dieser Wirklichkeitsbereich bislang kaum erforscht zu werden scheint, wäre hier noch zu betonen, dass der explorativ-interpretative Ansatz für das vorliegende Forschungsvorhaben durch seine naturalistische, induktive und holistische Qualität besonders gut geeignet ist.

Um möglichst viele Facetten des Untersuchungsgegenstandes ermitteln zu können, werden hierbei mehrere Instrumente im Sinne einer Methodentriangulation¹³⁹ eingesetzt. Grundsätzlich wird in der vorliegenden Arbeit angestrebt, die Triangulation

¹³⁹Der Systematisierungsvorschlag von Denzin (1970) beinhaltet vier verschiedene Triangulationstypen, nämlich *data triangulation*, *investigator triangulation*, *theoretical triangulation* sowie *methodological triangulation* (vgl. Flick 2011; Flick 2012b, 309ff; Aguado 2014, 47ff). *Daten Triangulation* bezeichnet Einbeziehung verschiedener Datenquellen, die zum unterschiedlichen Zeitpunkt und/oder in unterschiedlichen Kontexten sowie von unterschiedlichen Probanden erhoben wurden (vgl. Aguado 2014, 50). Unter *Investigator-Triangulation* ist zu verstehen, dass mehrere Beobachter*innen und Interviewer*innen eingesetzt werden, um die Verzerrungen durch den Forschenden aufzudecken bzw. zu minimieren (vgl. Flick 2011, 14). Hierbei wird darunter nicht einfache Arbeitsteilung gemeint, sondern Vergleich vom Einfluss verschiedener Forscher*innen auf den Untersuchungsgegenstand und ihre Resultate (vgl. ebd.). *Theorien Triangulation* beschränkt sich auf Anwendung verschiedener theoretischer Ansätze zur Erklärung von Daten (vgl. Aguado 2014, 50). Flick (2011, 14) deutet darauf hin, dass dadurch “die Erkenntnismöglichkeiten fundiert und verarbeitet werden” können.

verschiedener qualitativer Methoden weniger zur Überprüfung der Ergebnisse, sondern mehr als Strategie der Erkenntniserweiterung und zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes zu verwenden (vgl. Flick 2011, 49; Aguado 2014, 52). Unter Berücksichtigung der zuvor gemachten Ausführungen sieht das Forschungsdesign der vorliegenden praktischen Untersuchung folgendermaßen aus (s. Abb. 5.1):

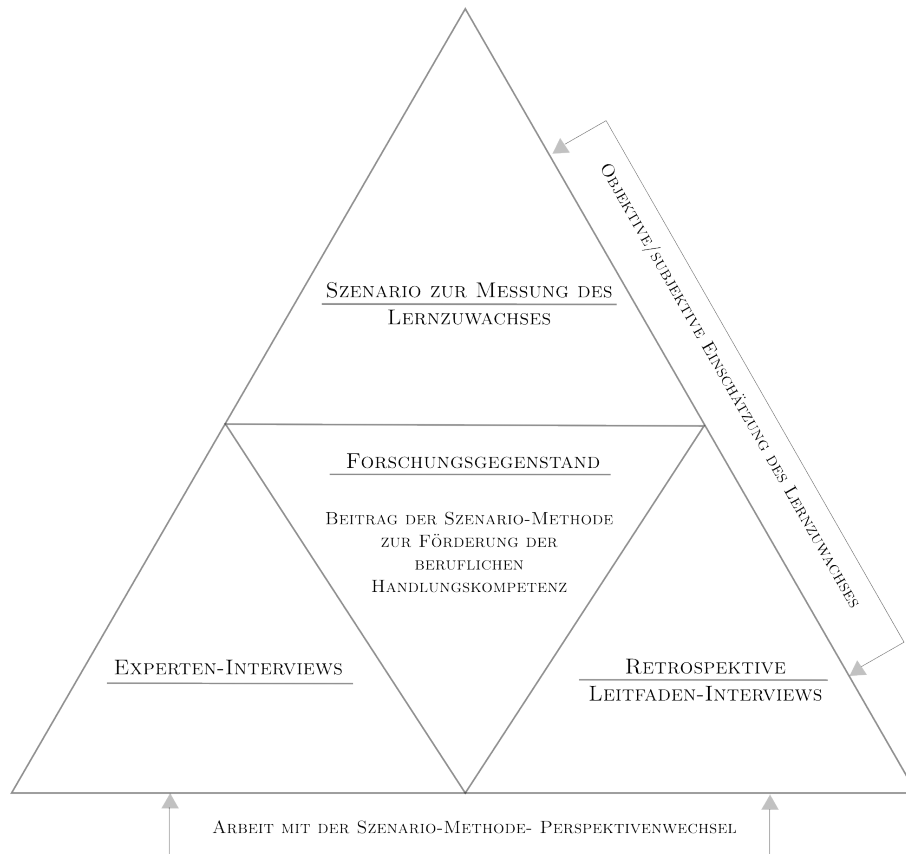


Abbildung 5.1: Forschungsdesign der in der vorliegenden Arbeit geplanten Fallstudie

Die Eignung der Szenario-Methode zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz wird im Rahmen einer praktischen Studie aus zwei Perspektiven heraus untersucht. Zum einen wird der Einsatz der Szenario-Methode innerhalb eines konkreten berufsbezogenen Sprachtrainings in einem Unternehmen erprobt und evaluiert, welches wiederum auf Basis der vorher durchgeführten Sprachbedarfsermittlung konzipiert wurde. Aufgrund der handlungs-, bedarfs- und teilnehmerorientierten Ausrichtung des Sprachtrainings im Unternehmen werden die Szenarien selbst zum Messinstrument (s. Kap. 5.1.2.1) und zur besseren Vergleichbarkeit und Objektivierung des Lernzuwachses vor und nach dem Kurs durchgeführt (s. Kap. 5.3.3.2). Die subjektive Einschätzung des Lernfortschrittes wird anhand von retrospektiven

Leitfaden-Interviews mit den Lernenden, der Kursleiterin sowie mit dem Betriebsvorgesetzten untersucht. An dieser Stelle wird das auf die Szenario-Methode ausgerichtete Sprachtraining aus der Sicht der Lernenden und der Kursleiterin reflektiert sowie Stärken und Schwächen der Methode zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz aufgezeigt. Ergänzend zu den Ergebnissen der retrospektiven Interviews bzgl. der Implementierung der Szenario-Methode in die berufsbegleitenden Sprachtrainings werden zwei Expertinneninterviews durchgeführt, die darauf abzielen, optimale Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Durchführung der berufsbegleitenden Sprachtrainings mit der Szenario-Methode herauszuarbeiten. Hierbei betrachten die interviewten Expertinnen den Forschungsgegenstand aus einem anderen Sichtwinkel und stecken einen gewissen Rahmen für die praktische Arbeit mit der Szenario-Methode. Da die Methoden komplementär und in Gleichgewichtung (vgl. Flick 2011) verwendet werden, erfolgt die Triangulation sequentiell, sodass die Daten zuerst nacheinander erhoben und einzeln nach dem hermeneutischen Verfahren bzw. nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Im Anschluss erfolgt die Interpretation und Zusammenführung der Ergebnisse (s. Kap. 7).

Im Sinne der qualitativen Forschung ist die praktische Untersuchung in der vorliegenden Arbeit auch anwendungs- und entwicklungsorientiert. Hierbei möchte die Verfasserin einen Beitrag zur Verbesserung der gelebten Praxis leisten, indem allgemeine Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings formuliert werden. Hiermit verfolgt die praktische Untersuchung ein übergeordnetes Erkenntnisinteresse und die analytisch gewonnenen Konstellationen können auf andere Anwendungsfälle übertragen werden.

Um keine Gefahr zu laufen, in Beliebigkeit und Willkürlichkeit im Forschungsprozess zu verfallen (vgl. Steinke 2012, 321f), entsprechen die in dieser Untersuchung verwendeten Methoden den methodologischen Prinzipien der qualitativen Forschung und sind demnach kommunikativ, naturalistisch, authentisch und offen (vgl. Lamnek 2010, 276). Wichtige Prinzipien bzw. Gütekriterien für qualitative empirische Forschung sind Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität (vgl. Caspari et al. 2003, 500f; Schmelter 2014, 35ff). Das Prinzip der *Offenheit* soll gewährleistet werden, indem die Verfasserin der vorliegenden Arbeit, ihres Vorwissens, ihrer Annahmen und Einstellungen während des gesamten Untersuchungsprozesses bewusst ist und bereit bleibt, diese im Verlauf zu überprüfen und zu revidieren (vgl. Caspari et al. 2003, 500). Da die Forschung als ein interaktiver Prozess der Hypothesenentwicklung betrachtet wird, ist hierbei zuzulassen, dass sich im Verlauf weitere

Fragestellungen ergeben können, die die Veränderungen im Forschungsdesign nach sich ziehen. In diesem Fall soll *flexibel* darauf reagiert und neue Erkenntnisgewinne nach Möglichkeit umgesetzt werden (vgl. Aguado 2000, 121). Darüber hinaus erhalten die Untersuchungspartner*innen im Sinne der *Kommunikativität* Gelegenheit, ihre Sichtweisen darzustellen, welche ihrerseits systematisch in die Auswertung einbezogen werden. Mit *Reflexivität* versteht sich die Verfasserin als Bestandteil des Forschungsprozesses, reflektiert und bezieht die Bedeutung ihrer Subjektivität für die Theoriebildung ein (vgl. Caspari et al. 2003, 500).

Da die praktische Studie einem qualitativen explorativ-interpretativen Forschungsansatz folgt, sollen die von Steinke (2012, 324-331) umfassend und stringent argumentativ abgeleiteten Kernkriterien, wie intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation, reflektierte Subjektivität, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz und Relevanz, bei der Konzeption und Durchführung der Untersuchung präzisiert werden. Im Kontext der Hauptanforderung an explorativ-interpretative Forschung, dafür Sorge zu tragen, dass die gewonnenen Erkenntnisse v. a. von den Lehrenden wahrgenommen und verstanden werden (vgl. Caspari et al. 2003, 500), wird versucht, das Gütekriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* zu beachten und einzuhalten, indem Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenanalyse und -interpretation angemessen begründet, genau beschrieben und vollständig dokumentiert¹⁴⁰ werden (vgl. Aguado 2009, 13) (s. Kap. 5.3 sowie Kap. 6). Im Kontext der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sowie des übergreifenden Kriteriums Transparenz sind die Bildung und Überprüfung der Hypothesen empirisch begründet, indem aus den Theorien Folgen oder Prognosen abgeleitet und während der praktischen Studie überprüft bzw. *empirisch verankert* werden (vgl. Steinke 2012, 328). Die *Kohärenz* der Untersuchung wird dadurch erreicht, dass die entwickelte Theorie sowie die Widersprüche in den Daten und Interpretation angemessen bearbeitet wurden. Die *Relevanz* der gegenständlichen Forschungsfrage sowie der Beitrag der entwickelten Theorie zur Forschung (s. Kap. 1) werden in diesem Kontext kontrolliert und im Blick behalten (vgl. Steinke 2012, 330). Durch die exemplarische Art der Untersuchung werden Erkenntnisse erwartet, die im Sinne einer *Limitation* (vgl. Steinke 2012, 329f) auf andere Bereiche bzw. Berufsbranchen übertragen werden können. Im Zusammenhang mit den vorhergehenden Ausführungen zur Einordnung der praktischen Studie in die qualitative Forschung wird der gesamte Prozess nach seiner *Indikation*, also Angemessenheit, im Einzelnen - die Fragestellung, die ausgewählten Methoden so-

¹⁴⁰Näher zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in Steinke (2012, 324-326)

wie die Entscheidungen im Verlauf -, beurteilt (vgl. Steinke 2012, 330).

Im Folgenden werden die einzelnen Forschungsmethoden, welche für die praktische Untersuchung verwendet wurden, näher beschrieben und ihre Auswahl begründet.

5.1.2 Methoden der praktischen Studie

Nachdem das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung vorgestellt und gleichzeitig aufgezeigt wurde, dass verschiedene Methoden im Sinne einer Triangulation eingesetzt werden, um die Erkenntnisziele realisieren zu können, geht es im Folgenden darum, die Angemessenheit dieser Methoden für die praktische Studie zu verdeutlichen. Zum einen wird auf die Szenarien als Messinstrument sprachlicher Kompetenz sowie auf qualitative Interviews eingegangen, die Retrospektion sowie Experteninterviews mit einschließen. Die Auswahl dieser Instrumente für die praktische Studie ist durch die im Kapitel 5.1.1 beschriebenen Gütekriterien begründet.

5.1.2.1 Szenarien als Messinstrument sprachlich-kommunikativer Kompetenzen

Zur Messung sprachlicher Kompetenzen im Rahmen von Forschungsarbeiten besteht die Möglichkeit, vorhandene Testaufgaben aus den standardisierten Sprachtests¹⁴¹ zu nutzen, diese zu adaptieren oder neu zu entwickeln. Hierbei muss das zu messende Konstrukt genau definiert und die Form der Operationalisierung, also die Aufgabenformate, festgelegt werden. Nach der Erprobung und eventueller Überarbeitung der Aufgaben erfolgt die Datenerhebung mit anschließender Auswertung und Interpretation (vgl. Porsch 2014, 95f). Im Bereich des berufsbezogenen Deutschunterrichts existieren eine Reihe von standardisierten Tests - z. B. Goethe-Test PRO¹⁴², Business Language Testing System (BULATS)¹⁴³, telc B1/B2 für den Beruf¹⁴⁴ etc., die

¹⁴¹Sprachtests im Allgemeinen zählen zu den Leistungstests und erfassen dabei das allgemeine Sprachniveau (v. a. formelle standardisierte Tests), eine oder mehrere Teilkompetenzen oder die Verfügbarkeit von spezifischen Sprachphänomenen (vgl. Porsch 2014, 88). Dabei werden die Tests in einem aufwändigen Verfahren entwickelt, um den Gütekriterien - Objektivität, Reliabilität und Validität, aber auch Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit - gerecht zu werden sowie die Ergebnisse der getesteten Personen aussagekräftig zu machen (vgl. Porsch 2014, 87f). Diese Anforderungen an die Gestaltung und Durchführung der Tests haben dann eine Grundlage, wenn es sich um Erfassung der Sprachleistungen im Rahmen von Zertifizierungstests, Lernstandserhebungen, Schulleistungsuntersuchungen handelt.

¹⁴²s. <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/bul.html>

¹⁴³s. <http://deutschtraining.org/course/bulats-deutsch-test-fuer-den-beruf/>

¹⁴⁴s. <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/deutsch-b1-b2-beruf.html>

versprechen, Sprachkenntnisse am Arbeitsplatz oder für den Beruf festzustellen und zu überprüfen. Die Prüfungen bestehen oft aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil und prüfen die Kompetenzen in allen vier Fertigkeiten - Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen. Als standardisierte Tests weisen diese in Bezug auf ihr Format häufig Lückentexte oder Multiple-Choice-Aufgaben auf und entsprechen den oben erwähnten Gütekriterien. Viele Unternehmen greifen auf diese Tests zurück, um die Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeiter*innen feststellen bzw. überprüfen zu können.

Die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit erfordert hierbei aber ein handlungs- und kommunikationsorientiertes sowie bedarfsorientiertes Verfahren, das genau auf die Anforderungen des untersuchten Unternehmens abgestimmt ist und detailliert die Lernerfolge nach dem Kurs misst. Somit erscheinen Szenarien selbst als Instrument zur Messung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen angemessen zu sein. So betont Eilert-Ebke (2016, 5f) in ihrer Handreichung zur Lernfortschrittmessung mit Szenarien, dass “[r]elevante Szenarien, die die Anforderungen an die Probandinnen und Probanden in ihren beruflichen Kontexten widerspiegeln und damit den authentischen Anforderungen recht nahe kommen, bei der Prüfungserstellung, der Durchführung und Bewertung herangezogen werden [sollten]”. Denn rein sprachbezogene Tests (mit z. B. Lückentexten, Multiple-Choice-Aufgaben oder Lese- und Hörverständnisaufgaben) greifen hier zu kurz. Die Bewertung basiert im Fall der Verwendung von Szenarien auf Kriterien, die nicht nur sprachliche Korrektheit umfasst, sondern auch kommunikative Fertigkeiten berücksichtigt, wie z. B. aktives Teilnehmen an den Gesprächen, typische Kommunikationssituationen anwenden, situationsangemessenes Reagieren, Körpersprache und Intonation adäquat einsetzen etc. Eilert-Ebke (2016, 6) empfiehlt für berufsspezifische Maßnahmen sofort auf die im jeweiligen Beruf spezifische Sprachhandlungen zurückzugreifen, welche aus der durchgeführten Sprachbedarfsermittlung resultieren. So kann der Gesamtprozess der Erstellung von Szenarien als Lernfortschrittmessung schematisch wie in der Abbildung 5.2 dargestellt werden (vgl. auch Kap. 4.4).

Nachdem der Kontext eines Szenarios festgelegt und die Dramaturgie entwickelt wurde, wird in der Planungsphase die Handlungsabfolge, die Anzahl der Schritte sowie die Verteilung des schriftlichen und mündlichen Teils aber auch die Zielerreichung festgelegt (vgl. Eilert-Ebke 2016, 8). Für die jeweiligen Schritte werden hierbei die relevanten Kann-Beschreibungen erarbeitet, welche bei der Durchführung des Szenarios als Bewertungskriterien dienen. Danach werden die Szenario-Situationen ausformuliert, die Rollen der agierenden Personen näher beschrieben und die Auf-

5.1 Konzeption der Untersuchung und Forschungsinstrumente

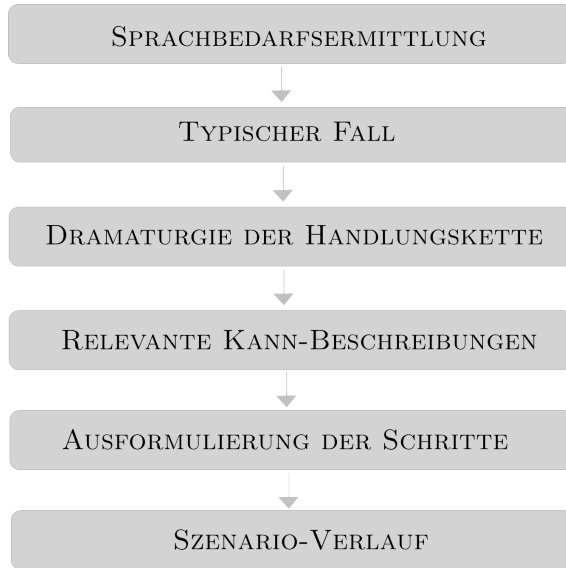


Abbildung 5.2: Schematische Darstellung der Erstellung eines Szenarios als Lernfortschrittsmessung nach Eilert-Ebke (2016)

gaben dargestellt, die später von den Proband*innen mit Hilfe der Sprache in die Handlung umgesetzt werden müssen. Zur besseren Orientierung wird zum Schluss ein Szenario-Verlauf für die Proband*innen erstellt, in dem alle durchzuführenden Szenario-Schritte kurz beschrieben werden. So bekommen die Teilnehmenden einen Gesamtüberblick über die Situation im Szenario (vgl. Eilert-Ebke 2016, 8f) (vgl. auch Kap. 4.4).

Liegt der Schwerpunkt auf Kommunikations- und Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz, reicht für die Lernfortschrittsmessung eine Simulation aus einem typischen Tätigkeitsbereich aus, welche die Anforderungen am Arbeitsplatz widerspiegelt. Je nach den Anforderungen im schriftlichen und mündlichen Bereich variieren auch die Teile zum Sprechen und Schreiben im Rahmen eines Szenarios. Hierbei bestehen in Hinblick auf die Bewertung der Szenarios aus wissenschaftlicher Sicht besondere Herausforderungen, um die Qualitätsmerkmale, wie Objektivität, Vergleichbarkeit sowie Zuverlässigkeit erfüllen zu können. Ein Szenario stellt einen sequenziellen Handlungsprozess dar, der in einen authentischen Arbeitskontext eingebettet ist (s. Kap. 4.4), und wird somit als Partnersituation durchgeführt. Die Bewertung erfolgt während des Gesprächs anhand der vorher formulierten Kann-Beschreibungen, die holistisch (Porsch 2014, 97), also einzeln, beurteilt werden und sich auf einer Skala - trifft voll zu, trifft zu und trifft zum Teil zu (vgl. Kap. 4.4) - bewegen. Die Vergleichbarkeit wird durch die festgelegten Bewertungskriterien erreicht, durch

welche für die notwendige Transparenz des Verfahrens gesorgt wird. Bei der Bewertung der Sprachhandlungen soll vom Einfluss unerwünschter bzw. nicht die Leistung betreffender Faktoren, wie z. B. Aussprache oder grammatische Fehler¹⁴⁵, abgesehen werden. Um die Objektivität der Lernfortschrittsmessung zu erhöhen, empfiehlt Eilert-Ebke (2016) bei der Durchführung der Szenarien auf mehrere Bewerter*innen zurückzugreifen. Von den evaluierten Sprachhandlungen wird hierbei ein Durchschnitt gebildet.

Um die Lernfortschritte des anvisierten Sprachtrainings im untersuchten Unternehmen messen zu können, wird ein Szenario vor dem Kurs, im Sinne einer Sprachstandsfeststellung, und ein Szenario nach dem Kurs, im Sinne einer Lernfortschrittsmessung, durchgeführt. Die beiden Szenarien basieren auf den gleichen Kann-Beschreibungen, sodass ein unmittelbarer Vergleich ermöglicht wird (s. Kap. 5.3.3.2). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden neben den Szenarien als Messinstrument der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen einerseits qualitative retrospektive Interviews nach dem Kurs durchgeführt, um subjektive Meinung zur Kursplanung und -durchführung, sowie zu der angewandten Szenario-Methode im Allgemeinen zu erhalten. Andererseits werden aber auch Experteninterviews eingesetzt, um die Arbeit mit der Szenario-Methode aus mehreren Perspektiven zu beleuchten. Im Folgenden werden daher qualitative Interviews als Forschungsmethode dargestellt und näher beschrieben.

5.1.2.2 Qualitative Interviews als Datenerhebungsinstrument

In der Fremdsprachenforschung werden qualitative Interviews eingesetzt, um Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in der Tiefe zu erhalten (vgl. Daase et al. 2014, 110). Dabei müssen die aufgezeichneten Informationen unverzerrt authentisch, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können (vgl. Lamnek 2010, 35). Die am häufigsten vorkommenden Interviewformen im Bereich der Fremdsprachenforschung sind v. a. halbstrukturierte und narrative Interviews¹⁴⁶.

Da es sich bei qualitativen Interviews um einen Kommunikationsprozess handelt, der für die Interviewten einen offenen Äußerungsraum darstellt, gelten Offenheit und Kommunikativität als zentrale Prinzipien dieses Forschungsinstruments. Hier-

¹⁴⁵Wenn diese das Verständnis der Aussagen nicht beeinträchtigen.

¹⁴⁶Beschreibung weiterer Formen von qualitativen Interviews bei Hopf 2012b, 349ff; Lamnek 2010; Helfferich 2011, 35ff; Flick 2012a, 203ff.

bei dürfen die Interviewer*innen keine angenommene Normalität auf die Erzählpersonen übertragen. Somit sind die Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit der Sinnsysteme, sowie die Reflexivität grundlegend für die Interviewsituation (vgl. Daase et al. 2014, 110).

Um bestimmte Aspekte der befragten Personen möglichst umfassend und thematisch konzentriert zu beleuchten, scheinen semi-strukturierte Interviews (Helfferrich 2011, 45), auch halbstrukturierte oder fokussierte Interviews genannt, für das im Kapitel 5.1.1 beschriebene Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit besonders geeignet zu sein. Die halbstrukturierten Interviews mit dem vorab erstellten Leitfaden geben Struktur und Richtung für die Befragung vor, dennoch lassen sie einen gewissen Raum für offene Erzählformen. Damit können konkrete Aussagen zum Forschungsgegenstand der Untersuchung am schnellsten erzielt und die gewonnenen Daten aufgrund der vorgegebenen Struktur der Fragen besser verglichen werden (vgl. Daase et al. 2014, 111). Dabei dient ein derartiges Interview der Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen der Befragten (vgl. Flick 2012a, 203f). Um Kontextinformationen zu Erkenntnissen aus den Kursteilnehmenden-Interviews gewinnen zu können, werden darüber hinaus in der Praxis oft Interviews der ausführenden Kurslehrkräften durchgeführt. In diesem Zusammenhang geht es inhaltlich um zusätzliche Auskünfte zum Verlauf eines bestimmten Prozesses.

Qualitative Interviews bergen jedoch die Gefahr, dass die subjektiven Auffassungen der interviewten Personen nur unter bestimmten räumlichen und zeitlichen Bedingungen erhoben werden (vgl. Altrichter und Posch 2007, 150), die wiederum bei der Datenanalyse berücksichtigt werden müssen. Hierbei lässt sich schlecht überprüfen, ob die Befragten wahrheitsgemäße Aussagen treffen. Hinzu kommen noch die Gefahren der ausgewählten Interviewform. So können die fokussierten Leitfaden-Interviews schnell zu einem Frage-Antwort-Dialog werden, wenn man die Gesprächspartner*innen unterbricht, um eine weitere Frage zu stellen (vgl. Daase et al. 2014, 111).

Da sich die inhaltliche Ebene und die Beziehungsebene während eines Interviews einander beeinflussen (vgl. Altrichter und Posch 2007, 151), empfiehlt sich am Anfang der Interviews eine entspannte und offene Atmosphäre herzustellen, damit die befragten Personen ohne Ängste zu ihren Lebenserfahrungen erzählen können (vgl. Daase et al. 2014, 114). Die inhaltlich-theoretische Kompetenz der Befragenden sollte dabei helfen, die 'Leitfadenbürokratie' (Hopf 2012b, 358) zu umgehen, indem die Person dann aus der Gesprächssituation heraus spontan entscheidet, welche Fragen

in welcher Reihenfolge gestellt werden (Hopf 2012b, 358, Daase et al. 2014, 114). Die vorgenannten Grenzen werden bei der Planung und Konzeption sowie Durchführung der Interviews in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt. Qualitative Interviews als Erhebungsinstrument werden daher in der vorliegenden Arbeit v. a. komplementär zur Messung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen gesehen, indem die retrospektiven Interviews mit den Kursteilnehmenden sowie der Kursleiterin und dem Betriebsvorgesetzten zu den festgelegten Zeitpunkten nach Abschluss des stattgefundenen Kurses durchgeführt werden. Darüber hinaus werden für den zweiten Teil der praktischen Untersuchung Experteninterviews zur Vertiefung des untersuchten Gegenstandes eingesetzt. Diese beiden Formen der qualitativen Interviews werden des Weiteren erläutert.

Retrospektion

Retrospektion wird in der Fremdsprachenforschung meist mit der Introspektion in Verbindung gebracht, so Heine (2014, 124). Introspektion als Forschungsinstrument gewährt bei den untersuchten Personen durch die Verbalisierung die Einblicke in ihre Gedanken und Emotionen und ermöglicht somit das Sammeln von Daten, die durch andere Produkte (Texte, Tests etc.) nur begrenzt auf die Prozesse ihrer Entstehung rückschließen lassen. Vor allem in der Verbindung mit anders gewonnenen Daten liefern introspektive Daten wertvolle Einsichten in den Untersuchungsgegenstand (vgl. Heine 2014, 123). Durch ein Interview oder ein Tagebuch können die untersuchten Personen zur Reflexion über ihr eigenes Vorgehen sowie die Prozesse bewegt werden, indem die Aufmerksamkeit auf bestimmte Zusammenhänge bewusst und selbstreflexiv gelenkt wird. Dadurch werden auch Denkprozesse beeinflusst sowie Lernprozesse ausgelöst (vgl. ebd.).

Retrospektion ermöglicht den Gewinn von Einblicken in die Gedanken der Untersuchungspersonen im Anschluss an die zu untersuchende Tätigkeit. Dabei muss beachtet werden, dass die Erinnerungen aus dem Langzeitgedächtnis geholt werden sollen, “wo sie aber mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verknüpft worden sind” (Heine 2014, 124). So können die Daten eher metakognitive Bestandteile beinhalten. Retrospektion in Form eines Interviews fokussiert sich daher oft auf die Gedanken, die die Personen aktuell in der Situation haben bzw. die sie im Langzeitgedächtnis gespeichert haben. Hierbei stehen Kommentare und Reflexion im Vordergrund. Retrospektion gewährt dabei “besonders wertvolle Einblicksmöglichkeiten in Einstellungen, subjektive Theorien, Strategien und Emotionen der Lernenden” (Heine

2014, 132).

In Bezug auf das Forschungsdesign dieser Arbeit werden retrospektive Interviews mit den Kursteilnehmenden und der Kursleiterin sowie dem Betriebsleiter durchgeführt, um den gesamten Sprachkurs hinsichtlich bestimmter Aspekte zu reflektieren (s. Kap. 5.3.3.3).

Experteninterviews

Experteninterviews folgen keinem einheitlichen methodischen Vorgehen (vgl. Daase et al. 2014, 113) und gehören zu den Verfahren, die in der methodologischen und methodischen Diskussion eher am Rande behandelt werden¹⁴⁷. Jedoch verweisen erfahrene Empiriker*innen in verschiedenen Forschungsberichten auf dieses Verfahren und sprechen dabei von einem leitfadengestützten Experteninterview (vgl. Liebold und Trinczek 2009, 32). Als 'Expert*innen' sehen Liebold und Trinczek (2009) Sachverständige, Kenner und Fachleute, also Personen, die über besondere Wissensbestände verfügen. So werden Experteninterviews dazu genutzt, um spezifisches und konzentriertes Wissen ausgewählter Personen zu einem bestimmten Themenbereich abzufragen (vgl. Liebold und Trinczek 2009, 32f). In der Fremdsprachenforschung werden dies z. B. Lehrkräfte eines bestimmten Kurstyps sein, die zu den Bedürfnissen der Lernenden oder zu den anderen Formalitäten befragt werden (vgl. Daase et al. 2014, 113). Dabei erscheint für jedes Forschungsvorhaben diejenige Person als Experte, die "mit Blick auf [...] [ein] spezifisches Forschungsthema Relevantes beizutragen verspricht" (Liebold und Trinczek 2009, 34).

Experteninterviews zielen darauf ab, komplexere Wissensbestände zu rekonstruieren, die für die Erklärung bestimmter Phänomene in Bezug auf das Forschungsinteresse von großer Bedeutung sind. Leitfadengestützte Interviews basieren auf thematisch strukturierten Interviews und stellen eine Art offenes Verfahren dar, in dem genügend Raum für freie Erzählpassagen ist (vgl. Liebold und Trinczek 2009, 35). Die Tatsache, dass Experteninterviews wenig Beachtung in der methodologischen Debatte finden, führt zu einer Mischform der Datenerhebung. Einerseits haben Experteninterviews eine durch den Leitfaden klar definierte inhaltliche Ausrichtung, andererseits konzentrieren sich Experteninterviews auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt und bemühen sich somit um eine Kombination aus Induktion und Deduktion (vgl. ebd.).

So wie allen qualitativen Interviewarten (s. Kap. 5.1.2.2) werden den Experten-

¹⁴⁷Näher zu der Debatte in Liebold und Trinczek (2009, 32ff).

interviews Forschungsprinzipien wie Offenheit und Kommunikation zugeschrieben. Dabei werden durch den entwickelten Leitfaden keine Antwortkategorien vorgegeben und die Fragen sollten sich an die Regeln der alltäglichen Kommunikation des spezifischen Kontextes anpassen. Für das Gelingen von Experteninterviews spielen Zeiteffizienz, Präzision sowie Konkretisierung eine wichtige Rolle (vgl. Liebold und Trinczek 2009, 37f).

Unabhängig von der Gratwanderung zwischen Offenheit und Strukturierung kann eine leitfadengestützte Gesprächsführung dem thematischen Fokus des Forschungsvorhabens gerecht werden. Voraussetzung ist die intensive Auseinandersetzung der Interviewer*innen mit dem Handlungsfeld im Vorfeld des eigentlichen Interviews. Dabei betonen Liebold und Trinczek (2009), dass man einerseits den vorbereiteten Leitfaden dafür nutzt, um alle Facetten des Themas anzusprechen und zu beleuchten. Andererseits sorgt die Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld für eine respektvolle Erscheinung der Interviewer*innen gegenüber den Expert*innen (vgl. Liebold und Trinczek 2009, 38).

In der vorliegenden Arbeit werden die Experteninterviews als Forschungsmethode eingesetzt, um vertiefende Erkenntnisse und Erfahrungen in der Arbeit mit der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining zu erhalten bzw. zu beleuchten (s. Kap. 5.3.4).

Da die Forschung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) stets mit Menschen zu tun hat und dadurch diese auch beeinflussen kann, sind im Rahmen der in der vorliegenden Arbeit geplanten Untersuchung ethische Fragestellungen zu klären. Dies erfolgt im nunmehr folgenden Kapitel 5.2.

5.2 Forschungsethik in der qualitativen Forschung

“Forschungsethische Fragen sind immanenter Bestandteil der empirischen Forschungspraxis und stellen sich in allen Phasen des Forschungsprozesses - von der Themenwahl und Zielsetzung über das Studiendesign, den Zugang zum Feld, Verfahren der Datenerhebung und Auswertung bis hin zu Fragen der Publikation und Verwertung von Forschungsergebnissen” (Unger 2014, 16).

Diese Kernthese deutet darauf hin, dass die Beachtung ethischer Fragen eine Grundvoraussetzung für die empirische Forschung ist (vgl. Daase et al. 2014, 115). Hierbei müssen alle ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst werden, die ihrerseits

bestimmen, “in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in den [...] Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind” (Hopf 2012a, 589f). So weist Unger (2014, 16) darauf hin, dass empirisch Forschende im Kontext ihrer Untersuchungen Entscheidungen über Verfahren und Prozesse treffen müssen, die auch die Konsequenzen für die anderen Personen mit sich bringen können. Hierbei handelt es sich v. a. um die Fragen nach der Freiwilligkeit der Teilnahme an Untersuchungen, nach der Absicherung von Anonymitäts- und Vertraulichkeitsaussagen, nach der Vermeidung von Schädigungen der an der Untersuchung teilnehmenden Personen, sowie die Fragen nach der Zulässigkeit von verdeckten Formen der Beobachtung (vgl. Hopf 2012a, 590).

Diese forschungsethischen Grundsätze wurden mit dem Ethik-Kodex der Berufsverbände für die Soziologie¹⁴⁸ bestimmt (vgl. Hopf 2012a, 591ff; Unger 2014, 16). Damit wird der Anspruch am Prinzip der informierten Einwilligung verbunden, dass die Persönlichkeitsrechte der Untersuchungspersonen zu schützen seien (vgl. Hopf 2012a, 592). Das Recht zur freien Entscheidung über die Beteiligung und die Persönlichkeitsrechte gilt es zu respektieren - so Unger (2014, 19). Die Forderung an die Forschenden, vorab überzeugend und sachgerecht über die eigenen Forschungsziele und -planungen zu informieren, stellt dann eine Herausforderung dar, wenn die Untersuchungspersonen sowie ihr Handeln mit diesen Informationen beeinflusst werden können (vgl. Hopf 2012a, 592).

In der Fremdsprachenforschung, auch im Fach DaF/DaZ, wurden die ethischen Fragen bislang nur selten explizit thematisiert (vgl. Riemer 2014, 26). Dabei hat die empirische Forschung im DaF/DaZ-Bereich stets mit Menschen zu tun, sodass Forschende, die in diesem Feld tätig sind, ethische Fragen berücksichtigen müssen. In der Zusammenarbeit mit den Institutionen muss kritisch reflektiert werden, ob die Untersuchungsteilnehmer*innen vollumfänglich in den Forschungsprozess involviert werden und wie viele Informationen über das Forschungsprojekt und dessen Ziele sie bekommen müssen. Bei der Auswertung der Interviews sowie der Beobachtungsbögen sind personenbezogene Daten sowie - im Fall der vorliegenden Arbeit - betriebsinterne Entscheidungen, Alleinstellungsmerkmale sowie Geschäftspartner der Unternehmen darüber hinaus streng vertraulich zu behandeln und zu anonymisieren. Dies gilt v. a. bei der Arbeit mit Audiodateien. Hierbei müssen die schriftli-

¹⁴⁸Die forschungsethischen Grundsätze des Ethik-Kodex der Soziolog*innen - *Objektivität und Integrität der Forschenden, Risikoabwägung und Schadensvermeidung, Freiwilligkeit der Teilnahme, Informiertes Einverständnis, Vertraulichkeit und Anonymisierung* - können auch im Bereich der Fremdsprachenforschung angewandt werden.

chen Einverständniserklärungen von den Untersuchungsteilnehmer*innen eingeholt werden (vgl. Riemer 2014, 26).

Auch wenn in der empirischen Praxis manche forschungsethische Fragen für die Forschungsziele schwer umsetzbar erscheinen, wird in der vorliegenden Arbeit versucht, zu gewährleisten, dass den Untersuchungsteilnehmenden durch die Untersuchung kein Schaden, idealerweise sogar ein Profit entsteht. An dieser Stelle kann versichert werden, dass die Teilnahme der untersuchten Personen an der praktischen Studie freiwillig erfolgte. Das Forschungsvorhaben wurde in einer Skizze zusammengefasst und dem untersuchten Unternehmen zur Verfügung gestellt (s. Kap. 5.3.1). Darüber hinaus wurden die Forschungsziele noch im Rahmen der durchgeführten Sprachbedarfsermittlung und weiterer Interviews kurz erklärt. Mit dem untersuchten Unternehmen sowie mit den Expertinnen wurde eine Datenschutzvereinbarung unterzeichnet, welche die Nutzung der im Rahmen der Untersuchung erhobenen Daten vorschreibt. So wurden die Interviews während der Sprachbedarfsermittlung sowie die retrospektiven Interviews mit den Teilnehmenden und dem Betriebsleiter zur besseren Auswertung zwar aufgezeichnet, jedoch in keiner Form veröffentlicht. Zur Nachvollziehbarkeit und Transparenz der praktischen Untersuchung liegen die Interviews in transkribierter Form vor.

Im Folgenden werden der Ablauf und die Rahmenbedingungen der praktischen Untersuchung dargestellt.

5.3 Durchführung der Untersuchung

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit geplante praktische Studie erstreckte sich über einen Zeitraum von ca. fünf Monaten und umfasste zwei Teile. Im ersten Teil ging es zum einen um die Ermittlung der sprachlichen Bedarfe im Unternehmen nach der von Weissenberg (2012) vorgeschlagenen Herangehensweise während der Sprachbedarfsermittlung. Dieser Phase lagen qualitative Leitfaden-Interviews mit den Lernenden sowie deren Vorgesetzten und die Analyse von vorliegenden Arbeitsdokumenten als Forschungsmethoden zugrunde. Zum anderen umfasste der erste Teil die Entwicklung von Szenarien aus den während der Sprachbedarfsermittlung gesammelten Daten sowie die Erstellung eines Bewertungsschemas anhand von ausformulierten Kann-Beschreibungen. Dabei wurde ein Szenario vor dem Sprachtraining durchgeführt, um die Kompetenzen der Teilnehmenden zum Kursbeginn festzustellen. Unmittelbar nach dem Abschluss des Kurses wurde wiederum ein vergleichba-

res Szenario durchgeführt, um die entsprechenden Kompetenzen der Teilnehmenden nach dem Trainingsabschluss festzuhalten. Durch den Vergleich der beiden kompetenzbezogenen Szenario-Ergebnisse sind entsprechende Lernzuwuchsprofile der Teilnehmenden entstanden. Die Erkenntnisse aus der Szenariodurchführung sowie den Erfahrungen aus dem betriebsinternen Kurs wurden durch retrospektive Leitfadenterviews aus der Teilnehmenden-, Kursleiterin- und Betriebsleitersicht ergänzt. Der zweite Untersuchungsteil hatte zum Ziel, die Rahmenbedingungen sowie Potenziale und Herausforderungen bei der Anwendung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining zu beleuchten. Hierbei wurden vor allem Experteninterviews als Forschungsmethode ausgewählt.

5.3.1 Zugang zum Forschungsfeld

Die Arbeitskontakte der Verfasserin zur Volkshochschule Braunschweig (VHS), die im Rahmen des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 2' (2011-2013) entstanden sind, haben die Realisierung der Durchführung der praktischen Studie in einem ausgesuchten IT-Unternehmen ermöglicht. Hierbei hat die Leiterin des Bereichs berufsbezogener Deutschunterricht der VHS Braunschweig alle organisatorischen Fragen sowie terminlichen Abstimmungen mit dem Unternehmen übernommen und durchgeführt. Eine kurze Skizze des Forschungsvorhabens wurde von der Verfasserin an das Unternehmen im Vorfeld des ersten Teils übermittelt und die Mitarbeiter*innen wurden von der Geschäftsführung zum Forschungsvorhaben kurz instruiert. Auf dieser Basis konnte der Zugang zum Forschungsfeld gewährleistet werden. Dieser erfolgte aus Geheimnishaftungsgründen zu den entwickelnden Produkten teilweise eingeschränkt, was jedoch keinen negativen Einfluss auf die Datenerhebung hatte, sondern lediglich die Auswahl der Methoden für die Sprachbedarfsermittlung begrenzt hat¹⁴⁹. Im Folgenden werden das Vorgehen sowie die Rahmenbedingungen der einzelnen Schritte während der Untersuchung dokumentiert und beschrieben. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt im Kapitel 6.

5.3.2 Transkription und Anonymisierung der erhobenen Daten

Die Transkription als ein "Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form" (Mempel und Mehlhorn 2014, 147) gilt in

¹⁴⁹So konnten z. B. die Erkundungen am Arbeitsplatz samt Aufzeichnungen der authentischen Gespräche am Arbeitsplatz nicht durchgeführt werden

der empirischen Forschung als nächster Schritt zur Auswertung von qualitativen Interviews. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich primär auf den Inhalt und nicht auf die Form der durchgeführten Interviews, sodass der Fokus der Transkription auf guter Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer liegt. So wurden die Interviews nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) (Selting et al. 2009), im Einzelnen nach einem Minimaltranskript¹⁵⁰, transkribiert. Das Minimaltranskript ist daher gut geeignet, da die Gespräche, wie im Fall der vorliegenden Arbeit, in größere Segmente, also in Abschnitte, strukturiert und durchnummeriert werden. Die Transkription erfolgte in der Standardsprache Deutsch und wurde mit den Merkmalen der gesprochenen Sprachen, wie z. B. Überlappungen, Pausen, Füllwörtern, Lachen, Wort- und Satzbrüchen, Wiederholungen sowie schwer- oder unverständlichen Segmenten notiert (s. Tab. 5.1).

Überlappung	[]
Pausen	(.) kurze geschätzte Mikropause bis 0.2 Sek.; (-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer ; (- -) mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer; (- - -) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
Verzögerungssignale (gefüllte Pausen)	äh; ähm
Lachen	((lacht)); ((lachend))
Rezeptionssignale	hm, ja, nein, nee
Nonverbale Handlungen und Ereignisse	(gestikuliert); (malt die Stufen in der Luft)
Unverständliche Passagen	() ohne weitere Angaben; (solche) vermuteter Wortlaut
Wort- und Satzbrüche	/

¹⁵⁰GAT 2 funktioniert nach einem 'Zwiebelprinzip' und beinhaltet drei Variationen des Transkripts: Minimal-, Basis- und Feintranskript. Das Minimaltranskript bildet einen Kern und orientiert sich an der Standardsprache, während das Feintranskript alle prosodischen, linguistischen und phonetischen Spezifika wiedergibt. Näher zu GAT 2 und seinen Prinzipien in Selting et al. (2009, 360ff)

Auslassungen im Transkript	(...)
----------------------------	-------

Tabelle 5.1: Auflistung der verwendeten Transkriptionszeichen

Wortinterne Prozesse (wie z. B. Tilgungen, Assimilationen, Reduktionssilben etc.) (s. Selting et al. 2009, 360-366) wurden dabei nicht beachtet, da sie für den Forschungszweck irrelevant sind. Die von den befragten Personen verwendeten Fremdwörter wurden beibehalten und nicht übersetzt. Bei den Interviews mit den Teilnehmer*innen wurden im Original die sprachlichen Fehler beibehalten, da der Fokus der Interviews sonst auf dem inhaltlichen Aspekt lag. Die Zitate im Kapitel 6 bleiben daher in der Originalversion und werden von der Verfasserin annotiert.

Im Sinne der im Kapitel 5.2 erwähnten ethischen Prinzipien der empirischen Forschung und zum Schutz der befragten Personen werden die im Unternehmen durchgeführten Interviews nach der Transkription anonymisiert. Die Anonymisierung wird hierbei in Bezug auf alle Personen-, Unternehmens-, Produkt- und Ortsnamen durchgeführt, die mit dem untersuchten Unternehmen in Verbindung gebracht werden können. Insofern kann weder ein Bezug zur Person, die das Interview gegeben hat, noch zu den im Interview erwähnten Zusammenhängen und Personen sowie Tätigkeiten im Betrieb hergestellt werden. Die verwendeten Abkürzungen, wie z. B. TN1 (für 'Teilnehmer 1') bis TN6 (für 'Teilnehmer 6'), sowie BL (für 'Betriebsleiter'), PL (für 'Personalleiter'), KL (für 'Kursleiter') beziehen sich nicht auf den Inhalt und sind aus analytischen Gründen zur Erleichterung und Objektivität der danach folgenden Analyse gewählt worden. Die Auswertung der Interviews (s. Kap. 6.1.2 sowie Kap. 6.4) beinhaltet direkte und indirekte Zitate der befragten Personen, deren Quelle am Ende angegeben wird. So bezieht sich z. B. der Verweis (TN3, 14) auf den Abschnitt 14 aus dem Interviewprotokoll mit dem Teilnehmenden 3.

Alle transkribierten und anonymisierten Interviews sind dem Anhang zu entnehmen.

5.3.3 Erster Teil der Untersuchung

Der erste Teil der Untersuchung umfasste die Planung und Durchführung eines betriebsinternen Kurses in einem ausgewählten IT-Unternehmen¹⁵¹ (s. Abb. 5.3).

¹⁵¹Für den Kurs waren sechs Teilnehmende vorgesehen, die die Aufgaben eines Testers oder Projektmanagers im Berufsalltag übernehmen. Abhängig vom Ablauf und aktuellen Verpflichtungen im Betrieb, konnten nicht alle Teilnehmenden zu allen Datenerhebungen - Sprachbedarfsermittlung, Szenariodurchführungen, retrospektive Interviews - erscheinen. An dieser Stelle wurden die Daten auch entsprechend ausgewertet.

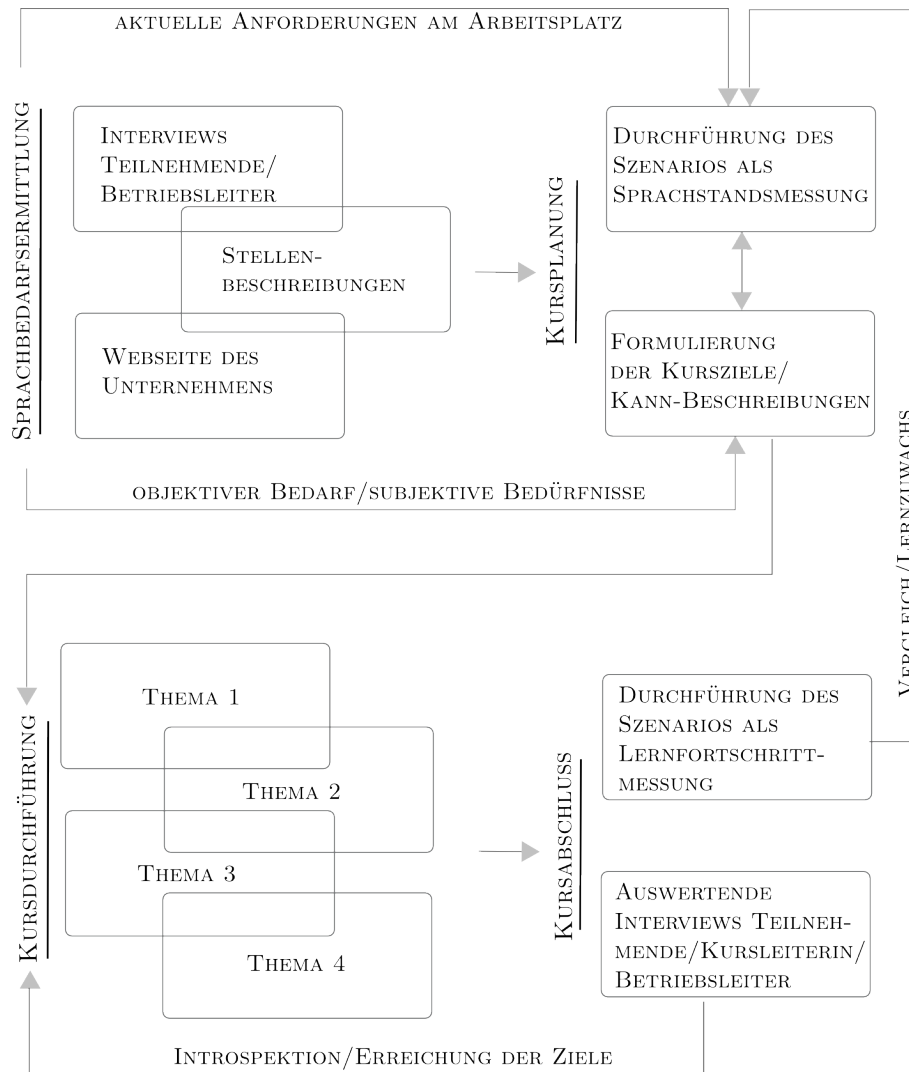


Abbildung 5.3: Erster Teil der Untersuchung: Kursplanung und -durchführung in einem IT-Unternehmen

Als Grundlage der Trainingsplanung und -durchführung wurde der Trainingszyklus von Sass und Eilert-Ebke (2014) (vgl. Kap. 4.4) genommen. Hierbei muss betont werden, dass die Sprachbedarfsermittlung ein wichtiger Bestandteil war, auf deren Grundlage Firmen- sowie Lernendenprofil entwickelt wurden, welche ihrerseits als Basis für die Formulierung der Kursziele und -themen galten. Darauf aufbauend wurden im Rahmen der Untersuchung zwei vom Anforderungsprofil vergleichbare Szenarien erstellt, wobei das erste zur Erhebung vom Sprachstand vor dem Kurs und das zweite zur Erhebung von Sprachlernfortschritten am Ende des Kurses galten. Dadurch konnte der Lernzuwachs objektiviert werden. Die Trainingsziele fin-

den sich hierbei in beiden Szenarien wieder und das Sprachtraining selbst hatte den Zweck, die Teilnehmenden für typische Situationen am Arbeitsplatz, die sich in den Szenarien auch widerspiegeln, vorzubereiten. Nach Abschluss des Kurses wurden retrospektive Interviews mit den Teilnehmenden, der Kursleiterin sowie dem Betriebsleiter mit dem Ziel durchgeführt, die gesamte Kursgestaltung hinsichtlich der Erreichung der im Vorfeld gestellten Ziele sowie der jeweils eigenen Erwartungen zu reflektieren.

Im Folgenden werden einzelne Schritte des ersten Untersuchungsteils näher beschrieben.

5.3.3.1 Sprachbedarfsermittlung

Wie bereits im Kapitel 3.3.1 dargelegt wurde, bildet die Sprachbedarfsermittlung die Grundlage für die Planung und Gestaltung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings. Das Ziel der Sprachbedarfsermittlung der praktischen Studie war ein Profil 'Testingenieur*in' des exemplarischen Unternehmens zu entwickeln, dem sowohl subjektive Bedürfnisse als auch objektiver Bedarf zugrunde liegen. Dieses Profil soll die notwendigen sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten der Testingenieur*innen bzw. der Projektmanager*innen in Form von Kann-Beschreibungen nach den jeweiligen Tätigkeitsfeldern (s. Kap. 6.1.4) beschreiben und für die Konzeption des Sprachtrainings sowie die Entwicklung der Szenarien verwendet werden. In diesem Zusammenhang wurden in der ersten Phase der Untersuchung Einzelinterviews mit den potenziellen Kursteilnehmenden sowie mit dem Geschäftsführer und der Personalleiterin des Unternehmens hinsichtlich der objektiven Sprachbedarfe und subjektiven Bedürfnissen für den anstehenden Kurs durchgeführt. Der Zweck der Interviews bestand also im Kern darin, einerseits die Sprachebedarfe zu ermitteln, andererseits Einblicke in die Abläufe des Unternehmens (so weit möglich) zu erhalten, um anschließend maßgeschneiderte und auf die Bedarfe abgestimmte Szenarien als Grundlage für die Sprachfördermaßnahme gestalten zu können.

Die halbstrukturierten Interviews bzw. Leitfaden-Interviews wurden für die Sprachbedarfsermittlung ausgewählt, um einen besseren Zugang zu Sprachlernbiographien, zu sprachlichen Erfahrungen sowie zu subjektiven Sichtweisen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz zu erhalten. Dadurch konnten relevante Aspekte der befragten Personen umfassend und thematisch konzentriert beleuchtet werden (vgl. Kap. 5.1.2.2).

Für die Sprachbedarfsermittlung wurden zwei Tage vorgesehen, an denen sowohl

Mitarbeiter*innen als auch die Geschäftsleitung jeweils ca. 45 Minuten in ihren täglichen Abläufen für die Interviews einplanen konnten. Die Erhebung fand daher in den Räumlichkeiten des Unternehmens statt.

Interviewsituation

Da die Geschäftsleitung am ersten Tag der Sprachbedarfsermittlung in diversen Kundenmeetings eingespannt war, wurde spontan entschieden, mit den Teilnehmerbefragungen anzufangen¹⁵². Die Leitfäden der Interviews wurden im Vorfeld nicht bekannt gegeben, sodass alle Interviewten auf die Fragen spontan reagieren mussten. Zur Durchführung der Interviews stand ein Aufenthaltsraum ('Chillraum') des Unternehmens zur Verfügung, der für die Pausen der Mitarbeiter*innen genutzt wird. Bei den durchgeführten Interviews selbst waren stets eine interviewte Person, die Kursleiterin des anstehenden Trainings, die Vertreterin der VHS Braunschweig sowie die Interviewerin in der Person der Verfasserin der vorliegenden Forschungsarbeit anwesend. Die anderen anwesenden Personen konnten bei Bedarf ebenfalls ihre Fragen stellen.

Um eine angenehme Gesprächsatmosphäre sowie eine Vertrauensbasis zu schaffen (s. Kap. 5.1.2.2), wurde am Anfang eines jeden Interviews ein kurzer Small Talk geführt. Danach wurden die Forschungsziele und -vorhaben noch einmal offen gelegt, der Ablauf des Interviews erklärt sowie das Einverständnis für die Aufzeichnung der Gespräche¹⁵³ eingeholt. Einzelne inhaltliche Aussagen der befragten Personen wurden von der Interviewerin aufgeschrieben, um dann eventuell nochmal nachfragen zu können, jedoch wurden zur späteren Auswertung die Aufzeichnungen genutzt, um den Gedankenfluss während der Interviews nicht zu verlieren. Im Zuge der Validierung der Ergebnisse (s. Kap. 5.1.1) wurden zwischendurch die Aussagen der Interviewten zusammengefasst, um dann auch das Verständnis zu sichern.

Die Interviews fanden in der deutschen Sprache statt und dauerten jeweils zwischen

¹⁵²An dieser Stelle sei es angemerkt, dass die Durchführung der Befragungen der Geschäftsleitung zuerst einen besseren Einblick in das Unternehmen und die Zuordnung der jeweiligen Arbeitsplätzen ermöglichen soll. Im vorliegenden Fall wurde aber der Tausch der Befragung auf gar keinen Fall inhaltlich beeinträchtigt. Die detaillierte Darstellung der Arbeitsabläufe durch die Teilnehmenden hat ihnen ermöglicht, ihre beruflichen Erfahrungen sowie eigene Wünsche und Erwartungen zu reflektieren.

¹⁵³Hierbei wurde mit dem Unternehmen eine Datenschutz-Vereinbarung abgeschlossen, die die Nutzung der Audio-Dateien nur für die Verfassung der vorliegenden Arbeit erlaubt. Im Sinne der gesicherten Anonymität der interviewten Personen werden die Audio-Dateien dieser Arbeit nicht beigelegt. Die detaillierten Transkriptionen sind dem Anhang zu entnehmen.

27 und 40 Minuten¹⁵⁴. Dies kann einerseits dadurch erklärt werden, dass einige Mitarbeiter, die relativ neu im Unternehmen sind, weniger Erfahrungen gesammelt haben, von denen sie auch erzählen konnten. Andererseits wurde die Reihenfolge der Fragen nicht streng eingehalten, sondern richtete sich nach dem Kommunikationsstil der Befragten, was ihnen gleichzeitig ermöglicht hat, eigene Argumentationslinien zu verfolgen (vgl. Kap. 5.1.2.2).

Struktur der Interviews

Der Interviewleitfaden für die potenziellen Kursteilnehmenden ist in Anlehnung an Weissenberg (2012) sowie an Leitfaden-Interviews aus dem Projekt 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' entwickelt worden und umfasste die folgenden vier Bereiche: 1. aktuelle berufliche Situation, 2. Sprachlernbiographie, 3. berufssprachliche Erfahrungen sowie 4. Motivation, Wünsche und Erwartungen an den anstehenden Deutschkurs. Hierbei hatten die befragten Lernenden (TN1, TN2, TN3, TN4, TN5) im ersten Abschnitt die Möglichkeit, zu ihrer Funktion und ihren Aufgaben im Unternehmen, zum persönlichen Einstieg in den Beruf sowie zum typischen Arbeitsalltag in deutscher Sprache zu berichten. Bei der Sprachlernbiographie ging es inhaltlich darum, herauszufinden, welche Sprachen die Befragten sprechen und wie sie die Fremdsprachen gelernt haben. In diesem Kontext war die Reflexion der in der Vergangenheit besuchten Sprachkurse von großer Bedeutung. Ein wichtiger Bestandteil in der Befragung war der Abschnitt zu vorhandenen berufssprachlichen Erfahrungen, um einen möglichst bedarfsorientierten Unterricht planen und gestalten zu können. Hier war es essenziell aufzuspüren, in welchen beruflichen Situationen die Befragten Deutsch sprechen und verstehen, auf Deutsch lesen und schreiben müssen, welche typischen Gesprächssituationen es gibt und mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten sie regelmäßig konfrontiert sind. Aufgrund der bestehenden Betriebsgeheimnisse bzgl. der Produkte des Unternehmens ging es an dieser Stelle weniger darum, was die Inhalte (Expertenwissen) der Arbeitsgespräche sind, sondern lediglich darum, welchen Arten von Gesprächen/Tätigkeiten die Teilnehmenden im Berufsalltag ausgesetzt sind. Zu guter Letzt wurden die Wünsche und Erwartungen an den anstehenden Deutschkurs gesammelt. Alle Fragen zu diesen vier Abschnitten sind in der Tabelle 5.2 dargestellt. Die Auswertung der Lernendeninterviews findet sich im Kapitel 6.1.2 wieder.

¹⁵⁴Nach der Aussage der Vertreterin der VHS Braunschweig ist das eine ungewöhnlich lange Dauer der Interviews. In der Praxis werden kürzere Gesprächssituationen gehandhabt.

<p>Berufliche Situation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie was über Ihre Person und Ihre Arbeit in dieser Firma. - Welche Aufgaben/Funktionen haben Sie in Ihrem Job? - Wie sieht Ihr typischer Arbeitsalltag aus? - Wie wichtig ist die Kommunikation für Ihren Job?
<p>Sprachlernbiographie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sprechen Sie und wo haben Sie diese gelernt? - Wann zuletzt und wo haben Sie Deutsch gelernt? - Was haben Sie in Ihrem bisherigen Sprachunterricht gemacht? (viel gelesen, geschrieben, gesprochen, Ihr Hörverständnis und Aussprache trainiert) - Wie lernen Sie am besten, am liebsten?
<p>Berufssprachliche Erfahrungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In welchen beruflichen Situationen sprechen Sie zurzeit regelmäßig Deutsch? Mit wem? Wann? Worüber? - In welchen Situationen müssen Sie etwas <i>sprechen</i> und <i>verstehen</i>? Mit wem? Worüber? - Was müssen Sie in welchen Situationen auf Deutsch <i>lesen</i> können? - Was müssen Sie in welchen Situationen <i>schreiben</i> können? - Haben Sie Kundenkontakt oder Kontakt zu externen Akteuren? - Arbeiten Sie am Computer? Am Telefon? Mit weiteren elektronischen Geräten? - Gab/Gibt es bei Ihnen kommunikative Schwierigkeiten in der beruflichen Praxis? - Was fanden Sie besonders schwierig? Was haben Sie in solchen Situationen gemacht? Können Sie Beispiele bringen?
<p>Motivation, Erwartungen, Wünsche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In welchen beruflichen Situationen würden Sie gerne besser Deutsch können? Warum möchten Sie den Deutschkurs besuchen? - Welche Themen interessieren Sie besonders? - Welche grammatischen Themen wollen Sie unbedingt wiederholen? Welche fanden Sie besonders schwierig? - Welche Methoden und Techniken haben Sie schon fürs Sprachenlernen genutzt und welche davon finden Sie besonders wichtig? - Haben Sie weitere Wünsche zum Kurs?

Tabelle 5.2: Interview-Leitfaden der Sprachbedarfsermittlung mit den Kursteilnehmenden

Der Betriebsleiter und die Personalentwicklerin wurden zuerst gebeten, allgemeine Informationen zur Firma zu schildern, indem die Struktur und Wertstellung der Kommunikation in der Firma skizziert wurden sowie in welcher Sprache im Berufsalltag vorwiegend kommuniziert wird. Im Themenabschnitt bzgl. der Arbeitsplätze ging es primär darum, Kommunikationsabläufe für die Lernenden darzustellen, Zusammenhänge zu erkennen sowie die typischen Kommunikationssituationen herauszufiltern, an denen die Lernenden regelmäßig teilnehmen müssen/sollen. An dieser Stelle standen v. a. die sprachlich-kommunikativen Anforderungen und Schwierigkeiten im Vordergrund, die von der Geschäftsleitung dargelegt wurden. Nicht zuletzt wurden während des Interviews Wünsche und Erwartungen an den bevorstehenden Kurs abgefragt (s. Interviewleitfaden in Tab. 5.3).

Zum Betrieb:
<ul style="list-style-type: none"> - Erzählen Sie erstmal allgemein zur Firma, Struktur der Firma. - Wie viele Mitarbeiter*innen sind im Betrieb beschäftigt? Wie viele davon haben Deutsch nicht als Muttersprache? - Welche Rolle spielt die Kommunikation in Ihrem Betrieb allgemein und speziell an den einzelnen relevanten Arbeitsplätzen? - In welcher Sprache wird in Ihrem Unternehmen vorwiegend kommuniziert (Betriebssprache)?
Zu den Arbeitsplätzen:
<ul style="list-style-type: none"> - Beschreiben Sie bitte die wichtigsten Kommunikationsabläufe im Betrieb. - Welche Arbeitsaufgaben sollen die Kursteilnehmenden hauptsächlich an ihrem Arbeitsplatz ausüben? Welche Qualifikationen sind hierbei erforderlich? - Welche sind die wichtigsten Kommunikationssituationen, die sich für die Kursteilnehmenden an ihren Arbeitsplätzen ergeben (mit wem worüber)?
Sprachliche Anforderungen am Arbeitsplatz:
<ul style="list-style-type: none"> - Mit wem müssen die Teilnehmenden auf Deutsch sprechen? Was müssen sie mündlich verstehen (mit wem? Was? Wie oft)? - Welche Gesprächssituationen kommen im Alltag der Kursteilnehmenden häufig vor? (Gespräche mit Kunden, Arbeitsmeetings, Arbeitsaufträge, Small Talk in den Pausen, Audits etc.) - Welche Dokumente müssen die Kursteilnehmenden häufig lesen? (Was? Wie oft? Medium?) - Was müssen die Kursteilnehmenden selbst schreiben bzw. ausfüllen? (Formulare, Musterbriefe, E-Mail, Anleitungen, Vorschriften, Handbücher etc.) - Nehmen die Kursteilnehmenden regelmäßig an Weiterbildungen teil, die in deutscher Sprache stattfinden? Welche Ziele verfolgen diese Angebote?
Sprachliche Schwierigkeiten/Probleme:

<ul style="list-style-type: none">- In welchen Situationen werden die Arbeitsabläufe durch sprachliche Schwierigkeiten beeinträchtigt?- Welche Kenntnisse fehlten in diesen Situationen?- Was wird unternommen, um Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden? Seitens der Betriebsleitung/des Betriebsrates/der Kolleg*innen?
Sonstiges:
<ul style="list-style-type: none">- Was erhoffen Sie sich als Betriebsleiter vom geplanten Deutschkurs? Was müssen die Teilnehmenden auf Deutsch besser können?- Welche authentischen Materialien, mit denen die Teilnehmenden täglich arbeiten müssen, können/dürfen für den Kurs genutzt werden? (poer-Point-Präsentationen, E-Mails, Kataloge, Aushänge etc.)- Wo könnte man die Audioaufnahmen von Alltagsgesprächen machen?

Tabelle 5.3: Interview-Leitfaden der Sprachbedarfsermittlung mit der Betriebsleitung

Auf Basis der analytisch-qualitativen Auswertung der mit dem Betriebsleiter und der Personalentwicklerin durchgeführten Interviews wurde ein Unternehmensprofil (s. Kap. 6.1.1) entwickelt, das die konkreten sprachlich-kommunikativen Anforderungen und Rahmenbedingungen im untersuchten Unternehmen abbildet.

Analyse der vorliegenden Dokumente

In Ergänzung zu den durchgeführten Interviews wurden im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung die Stellenprofile der teilnehmenden Testingenieur*innen sowie Projektleiter*innen im Unternehmen analysiert (vgl. Kap. 3.3.1). Die Analyse dieser Dokumente zielte darauf ab, einerseits die Kompetenzanforderungen andererseits die Aufgaben und Tätigkeitsfelder der beiden Profile herauszufiltern. Die Profilbeschreibungen wurden für die praktische Untersuchung von der Betriebsleitung zur Verfügung gestellt. Es sei an dieser Stelle auch anzumerken, dass die Stellenprofile mit den Aufgaben und Workflows im internen Wiki des Unternehmens für alle Mitarbeiter*innen zugänglich sind und in diesem Zusammenhang auch von ihnen jederzeit ergänzt werden können. Um die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse mit einem realistischen und zeitgemäßen Bild von den Erfordernissen in der einschlägigen Berufsbranche zu ergänzen wurde eine kurze Online-Recherche durchgeführt und in diesem Kontext ausgewählte Stellenausschreibungen untersucht und auf die aktuellen Anforderungen hin überprüft. Die Ergebnisse der Analyse sind detailliert im

Kapitel 6.1.3 dargestellt.

Die Ermittlung der objektiven und subjektiven Bedarfe ermöglichte die Erstellung eines Anforderungsprofils 'Testingenieur*in' im untersuchten Unternehmen (s. Kap. 6.1.4), das als Grundlage zur Entwicklung der Szenarien und zur Kursplanung genommen wurde.

Sprachstandstest

Im Rahmen der durchgeführten Sprachbedarfsermittlung im Unternehmen wurde im Vorfeld u. a. ein kurzer Test durchgeführt, um das Sprachniveau der Teilnehmenden einschätzen zu können. Der Test bestand aus zwei Teilen: einem Online-Test B1 vom Cornelsen Verlag¹⁵⁵ bzw. Einstufungstest em Neu¹⁵⁶ sowie einer schriftlichen Aufgabe zu einem der vergangenen Projekte¹⁵⁷. Hierbei ging es nicht darum festzustellen, welche Lücken die Teilnehmenden in der Grammatik oder im Wortschatz aufweisen, sondern lediglich um das Sprachniveau, auf welchem sie sich zum aktuellen Zeitpunkt befinden. Diese Erkenntnis sollte bei der Erstellung und Entwicklung der Szenarien berücksichtigt werden, um das Verständnis der Gesamtsituation sowie der einzelnen Rollenkarten zu sichern.

In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass sich die Teilnehmenden auf dem Sprachniveau A2, A2+ sowie Anfang B1 befinden. Dieses Sprachniveau gilt hierbei als Orientierung für die Formulierung der Kann-Beschreibungen sowie der sprachlich-kommunikativen Anforderungen im untersuchten Betrieb.

5.3.3.2 Lernfortschrittsmessung mit Szenario

Auf Grundlage der im ersten Schritt der Untersuchung ermittelten Bedarfe und der darauf aufbauend formulierten Kursziele konnten zwei Szenarien (s. Kap. 6.2) erstellt werden, die zum Vergleich des Lernzuwachses eingesetzt und vor und nach dem Sprachtraining durchgeführt wurden. Somit konnten die Fortschritte der Teilnehmenden erfasst und objektiviert und im Anschluss mit Hilfe von Kompetenznetzdiagrammen visualisiert werden (s. Kap. 6.3).

Beide Szenarien sind hierbei in vier Schritten aufgebaut, die jeweils typische Situationen aus dem Berufsalltag der Teilnehmenden aufgreifen: *informelles Gespräch*

¹⁵⁵http://www.cornelsen.de/sites/einstufungstest/GER-Einstufungstest/DaF_Einstufungstest_Niveau_B1_DE/

¹⁵⁶Der Einstufungstest ist unter <https://www.hueber.de/media/36/em-einstufung.pdf> zu finden.

¹⁵⁷Die Ergebnisse der Tests sind dem Anhang A zu entnehmen

(*Small Talk*), *Telefonat mit einem Kunden*, *Meeting im Unternehmen* sowie eine *E-Mail an einen Kunden*. Hierbei werden die Aufgaben als komplexer Prozess dargestellt, um Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden überprüfen zu können. Die aufeinander aufbauenden Schritte enthalten jeweils sowohl einen mündlichen als auch einen schriftlichen Teil, wobei der mündliche Teil durch drei Schritte ein stärkeres Gewicht erhält, was wiederum auch der Alltagsituationen im Betrieb entspricht.

Das Durchführen des jeweiligen Szenarios sowohl vor als auch nach dem Training erstreckte sich über zwei Termine, die im Rahmen des Sprachkurses stattgefunden haben, und stellte eine Art Prüfungssituation dar (vgl. Eilert-Ebke 2016). Im Vergleich zu einer Prüfungssituation, so wie diese Eilert-Ebke (2016) beschreibt, wurde für die Durchführung der Szenarien nur ein grober Zeitrahmen vorgegeben - ca. 60 Minuten. Dabei haben die jeweiligen Teilnehmenden die Rolle des Mitarbeiters im Unternehmen 'Testing House' übernommen (s. Szenariosettings im Kap. 6.2). Damit die kommunikative Interaktion ermöglicht wird, hat die Rollen der Kollegin, der Kundin sowie der Chefin eine Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache von der VHS Braunschweig eingenommen. Vor dem Beginn erhielten die Kursteilnehmenden eine kurze Übersicht über das konkrete Szenario, um das Handeln in die jeweilige Zielrichtung steuern zu können. Daran anknüpfend erhielten die Teilnehmenden die Rollenkarten mit der Beschreibung des Szenario-Schrittes und mit entsprechenden kommunikativen Aufgaben. Die Rollenkarten enthielten abschließend auch die zu lösenden kommunikativen Aufgaben. Am Anfang jeden Szenario-Schrittes bekamen die Teilnehmenden Zeit fürs Einlesen und Fragen stellen. Die einzelnen aus den Kurszielen formulierten Kann-Beschreibungen (s. Kap. 6.2) bildeten hierbei Bewertungskriterien, die als Anhaltspunkte für Kompetenznetzdiagramme der Teilnehmenden (s. Kap. 6.3) genommen wurden. Währenddessen die Teilnehmenden die kommunikativen Situationen bewältigten, wurde die Bewertung von drei Beobachterinnen¹⁵⁸ in ein Bewertungsformular (vgl. Kap. 4.4) eingetragen. Im Rahmen der Bewertung war jeweils die Frage zu beantworten, ob die kommunikativen Kompetenzen der Teilnehmenden voll den Anforderungen genügen (trifft voll zu), die Erwartungen erfüllen (trifft zu) oder nur teilweise den Anforderungen entsprechen (trifft z.T. zu) (s. Bewertungsraster unten).

¹⁵⁸Vetreterin der VHS Braunschweig, Kursleiterin, Verfasserin der vorliegenden Arbeit

5.3 Durchführung der Untersuchung

Small Talk	trifft voll zu	trifft zu	trifft z.T zu
Beginnt, führt und beendet ein informelles Gespräch			
Signalisiert aktives Zuhören durch Nachfragen			
Erhält Gespräche durch situationsangemessenes Reagieren aufrecht			
Gibt zusammenhängende Informationen über das vergangene Wochenende/eigenen Urlaub weiter			
Sichert das Verstehen der Information durch Nachfragen			

Telefonat mit dem Kunden	trifft voll zu	trifft zu	trifft z.T zu
Stellt sich am Telefon freundlich vor			
Entschuldigt sich für Verzögerungen			
Stellt Rückbezüge zu einem vorhergehenden Anruf durch Nachfragen her			
Gibt dem Kunden die Möglichkeit, das Problem zu schildern, und hört aktiv zu			
Reagiert auf Fragen situationsangemessen und gibt entsprechende Auskunft			
Sagt dem Kunden freundlich zu, die Situation zu klären			
Verabschiedet sich vom Kunden und beendet das Telefonat			

5 Methodik und Durchführung der Untersuchung

Meeting im Unternehmen	trifft voll zu	trifft zu	trifft z.T zu
Bringt beim Meeting das eigene Anliegen ein			
Fasst die Anfrage/eine Beschwerde des Kunden kurz zusammen			
Stellt aus einer Kundenanfrage/-beschwerde resultierende nächste Handlungsschritte dar			
Versteht Informationen zum weiteren Vorgehen und stellt durch mehrmaliges Nachfragen sicher, dass alle Informationen verstanden wurden			

E-Mail an den Kunden	trifft voll zu	trifft zu	trifft z.T zu
Strukturiert die E-Mail angemessen (Anrede, Grußformeln)			
Spricht den Kunden angemessen und freundlich an			
Bezieht sich auf das Telefonat mit dem Kunden			
Erläutert den Sachverhalt (bietet Lösungen an)			
(Bittet den Kunden freundlich, im eigenen Haus zu recherchieren ¹⁵⁹)			
Bittet den Kunden um eine Rückmeldung			

Nach Beendigung des schriftlichen Teils konnten die Beobachterinnen einen Durchschnitt der vorgenommenen Bewertung bilden und die Ergebnisse diskutieren, wodurch eine höhere Objektivität der Bewertungen angestrebt wurde (vgl. Kap. 5.1.1). Am Ende haben die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, den Szenariodurchlauf zu reflektieren.

Für eine leichtere Bewertung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen wurde die Skalierung - trifft voll zu, trifft zu und trifft z.T. zu - durch konkrete Beschreibungen umrahmt. Hierbei wurde das Sprachniveau B1 GER als Orientierungsmaßstab genommen.

1. **trifft voll zu:** Die kommunikativen Fertigkeiten entsprechen im vollen Maße den Anforderungen für eine bestimmte Situation.

Der Prüfling ...

- a. verfügt über genügend sprachliche Mittel und besitzt ein ausreichendes Repertoire an Wortschatz, um sich (u. a. mit Hilfe von Umschreibungen) zu den Themen wie Arbeit und Freizeit sowie aktuellen Ereignissen auszudrücken.
- b. verwendet ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln für bestimmte Situationen verhältnismäßig korrekt.
- c. drückt sich verständlich aus (ohne häufiges Stocken) und bei längeren Reden macht er deutliche Pausen, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren. Die Pausen stören das Verständnis nicht.
- d. steuert den Gesprächsverlauf und sichert das gegenseitige Verstehen, indem er/sie die Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholt. Geht auf den Gesprächspartner ein.
- e. verknüpft eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Äußerung.
- f. Setzt Aussprache verständlich ein, kleine Abweichungen stören das Verständnis nicht.

2. **trifft zu:** Die kommunikativen Fertigkeiten entsprechen den Anforderungen für eine bestimmte Situation.

Der Prüfling:

5 Methodik und Durchführung der Untersuchung

- a. verfügt über einige sprachliche Mittel und ein begrenztes Repertoire an Wortschatz, kann sich jedoch in den routinierten Alltagssituationen auf Arbeit verständlich machen.
 - b. verwendet einige einfache Strukturen zum größten Teil korrekt, nicht systematisch auftretende Fehler erschweren das Verständnis nicht.
 - c. macht sich in kurzen Redebeiträgen trotz häufigen Stockens, Neuansetzens und Umformulierungen verständlich.
 - d. reagiert angemessen auf die Fragen, kann aber das Gespräch selbst nicht steuern/führen. Geht auf den Gesprächspartner wenig ein.
 - e. verknüpft Wortgruppen in zusammenhängende einfache Sätze.
 - f. setzt prosodische Merkmale soweit verständlich ein. Die groben Abweichungen in der Aussprache und Prosodie stören nicht das Verständnis, erfordern aber Antizipation vom Gesprächspartner.
3. **trifft zum Teil zu:** Die kommunikativen Fertigkeiten entsprechen nur ansatzweise den Anforderungen für eine bestimmte Situation.

Der Prüfling...

- a. tauscht in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen durch die Verwendung elementarer Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln aus.
- b. verwendet einige einfache Strukturen zum größten Teil nicht korrekt, macht systematisch elementare Fehler.
- c. muss in kurzen Redebeiträgen neuansetzen und umformulieren. Die nicht zusammenhängenden Sätze können das Verständnis erschweren.
- d. zeigt an, wann er/sie im Gespräch versteht, versteht aber nicht genug, um das Gespräch in Gang zu halten.
- e. verknüpft Wortgruppen durch einfache Konnektoren, wie „und“, „aber“ und „weil“.
- f. setzt die prosodischen Merkmale etwas unverständlich ein. Die Abweichungen in der Aussprache und in der Prosodie stören den Redefluss und können für Missverständnisse sorgen.

Aufgrund der organisatorischen Begebenheiten im Unternehmen und aufgrund der Tatsache, dass nicht alle Kursteilnehmenden zum ersten oder zweiten Termin des

Szenariodurchläufe anwesend sein konnten, werden im Kapitel 6.3.1 und 6.3.2 die sprachlich-kommunikativen Profile von TN1, TN3 und TN4 ausgewertet und im Anschluss miteinander verglichen.

5.3.3.3 Retrospektive Interviews - Kursabschluss

Die retrospektiven Leitfaden-Interviews nach dem Sprachtraining hatten zum Ziel, die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz durch den Einsatz der Szenario-Methode aus der Sicht der Teilnehmenden und aus der didaktisch-methodischen Perspektive der Kursleiterin zu beleuchten sowie durch die subjektive Reflexion festzustellen, inwieweit der Kurs mit der Szenario-Methode die Teilnehmenden auf den Arbeitsalltag vorbereitet hat. Die Erkenntnisse aus diesen Interviews wurden mit den Einschätzungen zum Sprachtraining und zu den Lernfortschritten seitens des Unternehmens ergänzt. Hierbei wurde ein Interview mit dem Betriebsleiter des Unternehmens durchgeführt. Um die Merkmale der Durchführung der Leitfaden-Interviews zu berücksichtigen sowie die Frage-Antwort-Situationen zu vermeiden (vgl. Kap. 5.1.2.2), wurde die Reihenfolge der Fragen nicht formstreng eingehalten, was dazu geführt hat, dass oft Erzählpassagen entstanden sind. Die Verfasserin richtete sich nach dem Kommunikationsstil der Befragten, ohne Gedankenfluss unterbrechen zu müssen (vgl. Kap. 5.1.2.2).

Im Folgenden werden die Interviewsituationen und Struktur der Interview-Leitfäden näher skizziert.

Interviews mit den Teilnehmenden

Die Interviews mit den Teilnehmern erstreckten sich über zwei Termine und wurden nach Durchführung des zweiten Szenarios am Ende des Sprachtrainings durchgeführt. Hierbei war wichtig, dass das Sprachtraining als Ganzes sowie die im Kurs ausgeführten Aktivitäten in Hinblick auf die Authentizität, Handlungsorientierung und Bedarfsorientierung reflektiert werden (vgl. Kap. 5.1.2.2). Aus betriebsinternen organisatorischen Gründen konnten aus sechs Teilnehmenden, die den Kurs besucht haben, nur vier Teilnehmer interviewt werden¹⁶⁰. Die Interviews dauerten zwischen

¹⁶⁰Da die Interviews in die Abläufe integriert werden mussten, konnten es zwei Teilnehmer (TN2, TN5) wegen beruflicher Verpflichtungen und wichtiger Kundenverhandlungen an den entsprechenden Terminen nicht einrichten, am Interview teilzunehmen. Der sechste Teilnehmer (TN6) hat den Kurs von Anfang an besucht, konnte aber bei der Sprachbedarfsermittlung sowie beim Durchführen des ersten Szenarios zur Feststellung des Sprachstands nicht dabei sein. Seine Aussagen bzgl. des vergangenen Sprachtrainings werden bei der Auswertung jedoch berücksichtigt.

22 und 29 Minuten und wurden anhand eines Leitfadens (s. Tab. 5.4) durchgeführt, wobei die Fragen entsprechend dem Gesprächsverlauf ausgewählt und gestellt wurden. Das Interview umfasste vier Abschnitte, in denen zum einen auf die Kursgestaltung und -durchführung eingegangen sowie die Vorbereitung mittels Sprachbedarfs-ermittlung angesprochen wurde. Zum anderen haben die Lernenden die Möglichkeit erhalten, die Aufgaben und Übungen sowie die Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Lernerstrategien im Rahmen des Kurses subjektiv zu beurteilen. Zum dritten standen die Szenarien im Fokus, die vor und nach dem Sprachtraining durchgeführt wurden, sowie ihre Relevanz für den jeweiligen Arbeitsplatz. Im Anschluss wurden die Lernenden gebeten, die eigenen Lernfortschritte einzuschätzen, indem sie konkrete Beispiele aus ihrem Berufsalltag bringen, z. B. welche Situationen sie nach dem Sprachtraining besser meistern können.

Kursgestaltung/-durchführung:

- Wenn Sie diesen Kurs mit den früheren Kursen, die Sie besucht haben, vergleichen würden, welche Unterschiede können Sie feststellen? Welche Gemeinsamkeiten?
- Auf welche Weise sind Sie in die Planung dieses Trainings eingebunden worden? Inwieweit konnten Sie die Inhalte vor dem Training mitbestimmen?
- Inwieweit ist die Kursleiterin während des Sprachtraining auf Ihre Wünsche eingegangen? Woran konnten Sie das feststellen?
- Halten Sie es persönlich für sinnvoll, dass vor dem Sprachtraining noch kurze Interviews durchgeführt wurden? Warum ja (nicht)?

Aufgaben/Übungen im Unterricht:

- Mit welchen Aufgaben/Übungen haben Sie sich im Training beschäftigt? Waren diese eher mündlich oder schriftlich? Welche Texte haben Sie gelesen? Haben Sie auch Hörtexte bearbeitet?
- Wie haben Sie Grammatik im Training gelernt? Wurden Grammatikregeln explizit/implizit erklärt?
- Wie wurde neuer Wortschatz vermittelt? Können Sie Beispiele nennen?
- Entsprach die Grammatik-/Wortschatzvermittlung Ihren Vorstellungen oder hätten Sie eine andere Vorgehensweise gewünscht?
- Entsprachen die Aufgaben/Übungen im Training Ihrer Tätigkeit am Arbeitsplatz?
- Waren die Materialien im Training für Sie brauchbar, z. B. für Ihren Arbeitsplatz, für Ihren Alltag?

<ul style="list-style-type: none"> - Bei welchen Aufgaben/Übungen hatten Sie Probleme? Wie haben Sie diese Probleme gelöst? - Kommen die im Training trainierten kommunikativen Situationen in Ihrem beruflichen Alltag vor? - Hat das Üben dieser Situationen Ihnen geholfen, sich sicherer in der Fremdsprache zu fühlen? Können Sie hierfür Beispiele benennen? - Haben Sie im Kurs weitere Lernerstrategien kennen gelernt, um Deutsch z.B, außerhalb des Kurses zu lernen? Wenn ja, welche? - Hat das Training wichtige Redemittel für die Teilnahme an Gesprächen, an Meetings, an Telefonaten vermittelt? Inwieweit helfen diese Ihnen aktuell in Ihrem Alltag?
<p>Szenario/Szenariodurchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit spiegelt das Szenario (vor und nach dem Training) die Realität Ihres beruflichen Alltags wider? Konnten Sie sich mit der Rolle gut identifizieren? - Waren die Rollenkarten und die Situationen des Szenarios für Sie verständlich? An welchen Stellen mussten Sie nachfragen? - Hatten Sie Probleme während des Durchspielens des Szenarios vor dem Training? Wenn ja, welche? Konnten Sie im Szenario nach dem Training eine Verbesserung feststellen?
<p>Einschätzung der eigenen Lernfortschritte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was haben Sie im Sprachtraining für Ihren Berufsalltag gelernt? Woran können Sie das feststellen? Können Sie Beispiele nennen? - Woran erkennen Sie, dass Sie Ihre sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten verbessert haben? - In welchen Bereichen am Arbeitsplatz können Sie Verbesserungen feststellen? Fällt es Ihnen leichter an Small Talks/Meetings/Telefonaten teilzunehmen bzw. E-Mails zu schreiben? - Gab es in den letzten Tagen/Wochen Rückmeldungen von Ihren deutschen Kolleg*innen oder vom Chef hinsichtlich Ihrer Deutschkenntnisse? - In welchen Bereichen haben Sie immer noch Probleme bei der Anwendung der deutschen Sprache? Was glauben Sie, woran kann das liegen? - Wenn Sie an Ihre Erwartungen vor dem Sprachtraining denken, sind diese Erwartungen durch das Training erfüllt worden? Welche Inhalte hätten Sie sich zusätzlich noch gewünscht? - Wenn Sie zukünftig noch einmal die Möglichkeit bekommen würden, ein ähnliches/vergleichbares Sprachtraining zu besuchen, würden Sie dies wahrnehmen?

Tabelle 5.4: Retrospektiver Interview-Leitfaden mit den Kursteilnehmenden

Die Reflexion der Planung und Durchführung des Sprachtrainings sowie der durchgeführten Aktivitäten im Unterricht aus der Teilnehmendenperspektive werden im Kapitel 6.4 nach den vier benannten Themenbereichen zusammengefasst und näher beschrieben.

Interview mit der Kursleiterin

Das mit der Kursleiterin durchgeführte retrospektive Interview hatte zum Ziel, tiefere Einblicke in die Planung und Durchführung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings aufgrund der Szenario-Methode zu erhalten sowie eine Einschätzung abzugeben, inwieweit diese Art des Unterrichtens die sprachlich-kommunikative Kompetenz der Teilnehmenden fördert und sie letztlich auf ihren beruflichen Alltag vorbereitet. Das Interview dauerte ca. 45 Minuten und wurde in den Räumen der Volkshochschule Braunschweig durchgeführt.

Das Interview bestand aus sechs thematischen Abschnitten, welche detaillierte Fragen zur Kursplanung und -durchführung, zur Einschätzung der Lernfortschritte der Lernenden sowie der Eignung des Trainingszyklus und der Förderung der beruflichen Handlungskompetenz umfassten. In diesem Interview wurden auch personenspezifischen Daten erhoben, wie z. B. zum beruflichen Werdegang und Erfahrungen in den berufsbegleitenden Sprachtrainings (s. Leitfaden 5.5).

Zur Person:
<ul style="list-style-type: none">- Was haben Sie studiert? Wo haben Sie studiert?- Was waren die Schwerpunkte des Studiums? (Methodik/Didaktik?)- Wie lange arbeiten Sie bereits als DaZ-Lektorin? In welchen Kursformaten haben Sie bereits unterrichtet?- Konnten Sie vor diesem Kurs Erfahrungen im berufsbezogenen DaZ-Unterricht sammeln? Bzw. in den betriebsinternen Kursen.
Kursplanung:
<ul style="list-style-type: none">- Auf welcher Grundlage basierte die Sprachbedarfsermittlung und wie haben Sie diese durchgeführt?- Welche Erwartungen hatten Sie von der Sprachbedarfsermittlung vor dem Kurs? Wurden die Erwartungen, die Sie von diesen Maßnahmen hatten, erfüllt?- Inwieweit haben Sie die Ergebnisse aus der Sprachbedarfsermittlung bei der weiteren Kursplanung berücksichtigt? Können Sie Beispiele nennen?- Wo lagen die Schwierigkeiten bei der Sprachbedarfsermittlung? Können Sie Beispiele geben?

<p>Kursdurchführung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Ziele wurden für den Kurs gesetzt? Warum genau diese Ziele? Inwieweit mussten Sie diese Ziele mit dem Unternehmen absprechen? - Nach welchen Kriterien haben Sie die Materialien, Aufgaben und Übungen für den Kurs ausgewählt? Auf welche Herausforderungen/Probleme sind Sie hierbei gestoßen? Hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, Materialien vom Arbeitsplatz mitzubringen? - Wie haben Sie versucht, auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden während des Kurses einzugehen? Können Sie Beispiele bringen? - Welche Rolle hat die Vermittlung von Fachwortschatz/Grammatik im Kurs gespielt? Wie sind Sie bei der Vermittlung von Fachwortschatz (Grammatik, Aussprache) vorgegangen (explizit/implizit)? Was stand im Vordergrund solcher Übungen und Aufgaben? - Wie würden Sie die Teilnahme der Lernenden während des Kurses beurteilen? Waren Sie aktiv? Haben die Auswahl der Aufgaben und Übungen die Aktivität der Teilnehmenden beeinflusst?
<p>Einschätzung der Lernfortschritte der Lernenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Sie ein, ob und inwieweit Sie die am Anfang gestellten Lernziele für den Kurs erreicht haben? Woran machen Sie das fest? - Wie würden Sie die Lernfortschritte der Teilnehmenden nach diesem Kurs einschätzen? Konnten Sie bereits während des Kurses gewisse Fortschritte der Teilnehmenden erkennen? An welchen Stellen war dies besonders sichtbar? - Szenario als Lernfortschrittmessung: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um ein für die Teilnehmer*innen realitätsnahes Szenario (kommunikative Handlungskette) entwickeln zu können? Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung der Szenarien? Inwieweit haben Sie die entwickelten Szenarien inhaltlich in die Kursdurchführung mit einbezogen? Inwieweit spiegeln die Szenarien die geforderten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen am Arbeitsplatz wider? Können sie Beispiele nennen?
<p>Förderung der beruflichen Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie definieren Sie für sich den Begriff 'berufliche Handlungskompetenz'? Was fällt Ihnen dazu ein? - Können die Teilnehmenden nach dem Kurs in den kommunikativen (mündlich/schriftlich) Situationen angemessen(er) handeln? Woran kann man dies erkennen? - Inwieweit wurde die sprachlich-kommunikative Kompetenz im Kurs gefördert/entwickelt?

<p>- Haben Sie den Eindruck, dass die Teilnehmenden ihre berufliche Handlungskompetenz durch die im Kurs geförderte sprachlich-kommunikative Kompetenz erweitert haben? Wenn ja: Woran erkennen Sie das? Gab es Rückmeldungen von ihnen (vom Unternehmen) diesbzgl.? Wenn nein: Welche Gründe könnte es hierfür geben?</p>
<p>Trainingszyklus 'Szenario-Methode'/Szenarioentwicklung:</p>
<p>- Aus Ihren praktischen Unterrichtserfahrungen heraus: Wie effektiv und zielorientiert schätzen Sie die Szenario-Methode (also Trainingszyklus: Sprachbedarfsermittlung, Szenarienentwicklung, Kursdurchführung und Lernfortschrittmessung) im berufsbegleitenden Sprachunterricht ein? Wie sinnvoll ist diese Vorgehensweise für den berufsbegleitenden Sprachunterricht?</p> <p>- Wo sehen Sie die Stärken (die Schwächen) der Szenario-Methode? Durch welche Maßnahmen kann man die identifizierten Schwächen minimieren?</p> <p>- Wo liegen die Unterschiede zur Planung und Durchführung eines allgemesprachlichen bzw. berufsvorbereitenden Unterrichts (ESF-BAMF etc.)?</p> <p>- Aus Ihren eigenen praktischen Erfahrungen, wo liegen die größten Herausforderungen für eine Lehrkraft bei der Arbeit mit der Szenario-Methode (Trainingszyklus)? Werden diese mit der Zeit/den Erfahrungen geringer?</p> <p>- Würden Sie in der Zukunft bei betriebsinternen Kursen die Szenario-Methode wieder anwenden? Warum (nicht)? Was würden Sie anders machen?</p>

Tabelle 5.5: Retrospektiver Interview-Leitfaden mit der Kursleiterin

Die Auswertung des durchgeführten Interviews erfolgt im Kapitel 6.4.2 nach den folgenden thematischen Abschnitten: 1. Kursplanung und -durchführung, 2. Lernzuwachs der Lernenden, 3. Trainingszyklus 'Szenario-Methode', 4. Entwicklung der Szenarien sowie 5. Förderung der beruflichen Handlungskompetenz.

Interview mit dem Betriebsleiter

Das Interview mit dem Betriebsleiter wurde mit einem Monat Abstand zum Abschluss des Sprachtrainings durchgeführt, damit die Lernfortschritte auch auf diese Ebene ankommen konnten. Das Ziel dieses Interviews bestand im Einzelnen darin, herauszufinden, inwieweit die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Teilnehmenden durch den Kurs mit der Szenario-Methode weiterentwickelt bzw. gefördert werden konnten, die Teilnehmenden auf den Arbeitsalltag aus der Sicht des Unternehmens vorbereiten und ob die berufliche Handlungskompetenz durch die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz erweitert werden konnte. Das In-

terview dauerte ca. 30 Minuten und wurde durch organisatorische Umstände via Adobe Connect¹⁶¹ durchgeführt. Das Interview basierte auf folgendem Leitfaden gemäß Tabelle 5.6:

Interview-Leitfaden
<ul style="list-style-type: none"> - Was verstehen Sie unter der beruflichen Handlungskompetenz der Mitarbeiter*innen in Bezug auf Ihr Unternehmen? Was müssen die Mitarbeiter*innen im Testbereich mitbringen, um in Ihrem Unternehmen kompetent handeln zu können? Wie wichtig sind die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen für die tägliche Arbeit in diesem Bereich? - Welche Eindrücke hatten Sie von den vorbereitenden Aktivitäten im Rahmen der Kursplanung? Was war gut in Ihren Augen? Was ist nicht so optimal gewesen? Was hätten Sie sich sonst gewünscht? - Hätten Sie sich im Vorfeld stärkere Abstimmung zu den Inhalten des Kurses gewünscht? Wenn ja, in welcher Form? - Gab es Ihrerseits Probleme im Rahmen der Kursdurchführung? - Können Sie sprachlich-kommunikative Lernfortschritte bei den Teilnehmenden im Vergleich zur Ausgangssituation erkennen? Wenn ja, woran machen Sie dies konkret fest? Wenn nein, woran könnte dies liegen (welche Gründe sehen Sie dafür)? Welche Auswirkung hat dies auf die Arbeitsabläufe/das Arbeitsergebnis in Ihrem Unternehmen? - Nehmen die Mitarbeiter*innen aktuell an den Gesprächen z. B. während der internen Meetings (Small Talks etc.) aktiver als zuvor teil? Wie äußert sich das? Fragen die Mitarbeiter*innen heutzutage mehr nach als zuvor? - Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen am Kurs erfüllt? - Haben Sie zuvor Erfahrungen mit Sprachkursen in Ihrem Unternehmen gesammelt? Wenn ja, konnten Sie Unterschiede im Vorgehen bzw. Ergebnis zum jetzigen Kurs feststellen? Wenn nein, welche positiven Aspekte an diesem Kurs konnten Sie feststellen?

Tabelle 5.6: Retrospektiver Interview-Leitfaden mit dem Betriebsleiter

Die Auswertung des Interviews mit dem Betriebsleiter erfolgt im Kapitel 6.4.3.

¹⁶¹Adobe Connect - Software zur Durchführung der Webkonferenzen, Webinare etc.

5.3.4 Zweiter Teil der Untersuchung - Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse

Mit der Erwartung, spezifisches und konzentriertes Fachwissen zu berufsbegleitenden Sprachtrainings und zur Implementierung der Szenario-Methode erhalten zu können, wurde für den zweiten Teil der praktischen Untersuchung vorgesehen, in diesem Kontext entsprechende Experteninterviews durchzuführen. Als Expert*innen konnten hierbei Frau Gabriele Eilert-Ebke und Frau Anne Sass gewonnen werden. Diese Personen versprechen durch ihre umfangreiche berufliche Erfahrung und ihre aktuelle Tätigkeit mit Bezug auf das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit relevante Aspekte zur Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings beitragen zu können (s. Kapitel 5.1.2.2). Die durchgeführten Experteninterviews zielten dabei darauf ab, einerseits die Arbeit mit der Szenario-Methode in Ergänzung zum ersten Teil der Untersuchung zu beleuchten, andererseits die Rahmenbedingungen und Herausforderungen für den erfolgreichen Einsatz der Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining herauszufiltern, um in Ableitung daraus allgemeine Arbeitsrichtlinien für die Anwendung der Szenario-Methode aufstellen zu können.

Die Auswahl der Expertinnen für die Interviews ist durch ihre jahrelange Erfahrung mit der Szenario-Methode in Unternehmen begründet. Frau Gabriele Eilert-Ebke als ehemalige Trainer-Managerin in einem großen deutschen Unternehmen hat die Einführung der Szenario-Methode in die berufsbegleitenden Sprach- und Kommunikationskurse von ihren Anfängen mit begleitet. Frau Anne Sass hat wiederum in demselben Unternehmen jahrelange Erfahrung als Kursleiterin sowie Tutorin und verfolgte die Einführung der Szenario-Methode in die berufsbezogenen Deutschkurse in demselben Unternehmen. Frau Gabriele Eilert-Ebke und Frau Anne Sass haben in den Projekten 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' (2007-2009) und 'Deutsch am Arbeitsplatz 2' (2011-2013)¹⁶² als freie Kooperationspartnerinnen mitgewirkt. Zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Arbeit sind beide Expertinnen als Multiplikatorinnen und Beraterinnen in diesem Bereich tätig und leiten regelmäßige Workshops im Rahmen der Fortbildungsreihen für DaF/DaZ-Kursleiter*innen sowie planend-disponierendes Personal. Neben den anderen zahlreichen Publikationen zum einschlägigen Thema haben Frau Gabriele Eilert-Ebke und Frau Anne Sass im Jahr 2014 eine Broschüre zur Szenario-Methode (s. Sass und Eilert-Ebke 2014)

¹⁶²In diesem Rahmen sind die ersten Kontakte zu den Expertinnen entstanden.

veröffentlicht. Im Jahr 2016 erschien auch eine Broschüre zur Lernfortschrittsmessung mit der Szenario-Methode von Gabriele Eilert-Ebke (2016). Hierbei können die Expertinnen bedingt durch ihre unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte einen gewissen Rahmen für den Forschungsgegenstand aufstellen und damit verschiedene Facetten aus ihrer Erfahrung bzw. der Praxis heraus offen legen.

Die Interviews basierten auf einem Leitfaden und umfassten Fragestellungen zu persönlichen Daten, zum Trainingszyklus in einem berufsbegleitenden Sprachtraining, zur Erstellung der Szenarien und Durchführung der Sprachtrainings mit der Szenario-Methode sowie zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz. Bedingt durch die verschiedenen Arbeitsschwerpunkte der Expertinnen haben sich jeweilige Fragestellungen lediglich nur in der Formulierung unterschieden. Aus diesem Grund und zur besseren Transparenz sind im Folgenden beide Leitfäden aufgeführt.

Zur Person:
<ul style="list-style-type: none">- Kurze Vorstellung (Studium, Arbeitsgebiete, Fortbildung etc.)- Wie lange haben Sie als Trainer-Managerin gearbeitet? Welches Aufgabenfeld hatten Sie?- An welchen Stellen hatten Sie Berührungspunkte mit dem berufsbezogenen Deutschunterricht?
Trainingszyklus 'Szenario-Methode':
<ul style="list-style-type: none">- Könnten Sie bitte kurz die Szenario-Methode beschreiben. Inwieweit wurde/wird in den Kursen im Unternehmen mit der Szenario-Methode gearbeitet?- Aus Ihren praktischen Erfahrungen heraus: Wie effektiv und zielorientiert schätzen Sie die Szenario-Methode (also Trainingszyklus: Sprachbedarfsermittlung, Szenarienentwicklung, Kursdurchführung und Lernfortschrittsmessung) im berufsbezogenen Sprachunterricht ein?- Wie sinnvoll ist diese Vorgehensweise für den berufsbezogenen Sprachunterricht aus der Sicht des Unternehmens bzw. der Trainer-sManagerin?- Wo sehen Sie die Stärken (die Schwächen) der Szenario-Methode? Durch welche Maßnahmen kann man die identifizierten Schwächen minimieren?- Wo liegen die Unterschiede zum allgemeinsprachlichen bzw. berufsvorbereitenden Unterricht (ESF-BAMF etc.) aus Ihrer Sicht?- Aus Ihren eigenen praktischen Erfahrungen, wo liegen die größten Herausforderungen für ein Unternehmen bei der Arbeit mit der Szenario-Methode (Trainingszyklus)? Werden diese mit der Zeit/zunehmender Erfahrungen geringer?

Erstellung der Szenarien:
<ul style="list-style-type: none">- Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um ein für die Teilnehmer*innen realitätsnahes Szenario (kommunikative Handlungskette) entwickeln zu können?- Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung der Szenarien?- Inwieweit können/müssen die entwickelten Szenarien inhaltlich in den Kurs miteinbezogen werden?- Inwieweit können/müssen die Szenarien die geforderten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen am Arbeitsplatz widerspiegeln?- Auf welche Schwierigkeiten sind Sie bereits in Ihrer Praxis gestoßen? Hatten diese einen essenziellen Einfluss auf den Kurs bzw. die Lernerfolge der Teilnehmenden oder den Ablauf im Unternehmen?
Kursplanung/-durchführung mit der Szenario-Methode:
<ul style="list-style-type: none">- Inwieweit gewährte das Unternehmen Einblicke in die Praxis während der Sprachbedarfsermittlung? Wer hat diese durchgeführt (Lektorinnen, Personalabteilung des Unternehmens etc.)?- Inwieweit konnten Sie die Ergebnisse aus der Sprachbedarfsermittlung bei der weiteren Kursplanung berücksichtigen? Können Sie Beispiele bringen?- Wo lagen die Schwierigkeiten bei der Sprachbedarfsermittlung aus der Sicht des Unternehmens? Können Sie Beispiele bringen?- Welche Ziele wurden für den Kurs (bei den meisten Kursen) gesetzt? Warum genau diese Ziele? Inwieweit sind diese Ziele mit dem Unternehmen abgesprochen worden?- Welche Rolle haben die Vermittlung von Fachwortschatz/Grammatik im Kurs gespielt? Was stand im Vordergrund solcher Übungen und Aufgaben?- Inwieweit wurden den Kursleiter*innen authentische Materialien zur Verfügung gestellt?- Ist das Unternehmen (oder sind Sie) in die spätere Kursdurchführung involviert worden? Gab es Zwischenberichte von den Kursleiter*innen?- Wie konnten Sie bzw. das Unternehmen einschätzen, ob und inwieweit die am Anfang gestellten Lernziele für den Kurs erreicht wurden? Woran haben Sie das festgemacht?- Konnten Sie bereits während des Kurses gewisse Fortschritte der TN erkennen? An welchen Stellen war dies besonders sichtbar?
Berufliche Handlungskompetenz:
<ul style="list-style-type: none">- Was verbinden Sie mit dem Begriff 'berufliche Handlungskompetenz' aus der Sicht der Trainer Managerin eines Unternehmens? Wie würden Sie diesen definieren?

<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit kann die sprachlich-kommunikative Kompetenz im Kurs mit der Szenario-Methode gefördert/entwickelt werden? - Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, damit dies geschieht? - Inwieweit kann die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz im Kurs zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz führen?
--

Tabelle 5.7: Leitfaden für ein Experteninterview mit Gabriele Eilert-Ebke

<p>Zur Person:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kurze Vorstellung (Studium, Arbeitsgebiete, Fortbildung etc.) - Wie lange arbeiten Sie bereits als DaZ-Lektorin? In welchen Kursformaten haben Sie bereits unterrichtet? - Wie oft unterrichten Sie aktuell in arbeitsplatzbezogenen/berufsbezogenen Kursen?
<p>Trainingszyklus 'Szenario-Methode':</p> <ul style="list-style-type: none"> - Könnten Sie kurz die Szenario-Methode beschreiben. Wie lange setzen Sie die Szenario-Methode bereits in Ihren Kursen ein? - Aus Ihren praktischen Unterrichtserfahrungen heraus: Als wie effektiv und zielorientiert schätzen Sie die - Szenario-Methode (also Trainingszyklus: Sprachbedarfsermittlung, Szenarienentwicklung, Kursdurchführung und Lernfortschrittsmessung) im berufsbezogenen Sprachunterricht ein? - Wie erfolgreich hat sich die Szenario-Methode in der Praxis gezeigt? - Wie sinnvoll ist diese Vorgehensweise für den berufsbegleitenden Sprachunterricht? - Aus Ihren praktischen Erfahrungen: Gab es Fälle bzw. Kurse, wo Sie sich gegen die Szenario-Methode entschieden haben? Welche waren das und warum? - Wo sehen Sie die Stärken (die Schwächen) der Szenario-Methode? Durch welche Maßnahmen kann man die identifizierten Schwächen minimieren? - Wo liegen die Unterschiede zur Planung und Durchführung eines allgemeinsprachlichen bzw. berufsvorbereitenden Unterrichts (ESF-BAMF etc.)? - Aus Ihren eigenen praktischen Erfahrungen, wo liegen die größten Herausforderungen für eine Lehrkraft bei der Arbeit mit der Szenario-Methode (Trainingszyklus)? Werden diese mit der Zeit/zunehmender Erfahrungen geringer?
<p>Erstellung der Szenarien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um ein für die Teilnehmer*innen realitätsnahes Szenario (kommunikative Handlungskette) entwickeln zu können? - Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung der Szenarien?

<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit können/müssen die entwickelten Szenarien inhaltlich in den Kurs miteinbezogen werden? - Inwieweit können die Szenarien die geforderten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen am Arbeitsplatz widerspiegeln? - Auf welche Schwierigkeiten sind Sie bereits in Ihrer Praxis gestoßen? Hatten diese einen essenziellen Einfluss auf den Kurs bzw. die Lernerfolge der Teilnehmenden?
<p>Kursplanung/-durchführung mit der Szenario-Methode:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit berücksichtigen Sie die Ergebnisse aus der Sprachbedarfsermittlung bei der Kursplanung? Können Sie Beispiele bringen? - Welche Ziele verfolgen die Kurse, die Sie mit der Szenario-Methode durchführen? Inwieweit müssen Sie diese Ziele mit dem Unternehmen absprechen? - Nach welchen Kriterien wählen Sie die Materialien, Aufgaben und Übungen für den Kurs aus? Auf welche Herausforderungen/Probleme stoßen Sie hierbei regelmäßig? In welchen Fällen dürfen die Teilnehmenden Texte, Formulare etc. in den Unterricht mitbringen? - Woran erkennen Sie, dass Sie auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen? - Welche Rolle haben die Vermittlung von Fachwortschatz/Grammatik im Kurs gespielt? Wie gehen Sie bei der Vermittlung von Fachwortschatz (Grammatik, Aussprache) vor? Was steht im Vordergrund solcher Übungen und Aufgaben? - Inwieweit beeinflusst die Auswahl der Aufgaben und Übungen die Aktivität der Teilnehmenden? - Wie schätzen Sie ein, ob und inwieweit Sie die am Anfang gestellten Lernziele für den Kurs erreicht haben? Woran machen Sie das fest?
<p>Berufliche Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was verbinden Sie für sich mit dem Begriff 'berufliche Handlungskompetenz'? Wie würden Sie diesen definieren? - Inwieweit kann die sprachlich-kommunikative Kompetenz im Kurs mit der Szenario-Methode gefördert/entwickelt werden? - Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, damit dies geschieht? - Inwieweit kann die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz im Kurs zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz führen?

Tabelle 5.8: Leitfaden für ein Experteninterview mit Anne Sass

Die beiden Expertinneninterviews wurden transkribiert (s. Kap. 5.3.2) und danach einer kategorienbasierten qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne einer Auswertungstechnik unterzogen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist im Fall der vorliegen-

den Untersuchung insofern geeignet, weil diese fixierte Kommunikation, wie z. B. transkribierte Interviewprotokolle, Texte, Bilder, Audio-Aufzeichnungen, Filme etc. analysiert und dabei systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgeht (vgl. Mayring 2010, 13). Darüber hinaus erlaubt die qualitative Inhaltsanalyse als methodisches Verfahren “eine methodisch kontrollierte und für jede/n nachvollziehbare Auswertung” (Kuckartz 2012, 174). Ein solches Vorgehen ermöglicht eine ganzheitliche Beleuchtung des Untersuchungsgegenstandes in Ergänzung zum ersten Teil der praktischen Studie sowie einen Versuch der Verallgemeinerbarkeit von Arbeitsprinzipien im Anwendungsbereich der Szenario-Methode. Da bei der qualitativen Analyse für die Forschenden die Anforderung besteht, “ein Kategoriensystem mit detaillierten Definitionen und Ankerbeispielen” auszuarbeiten (Kuckartz 2012, 174), werden im Rahmen des zweiten Teils der praktischen Studie vor der Analyse der Experteninterviews Kategorien gebildet, um vor allem die Ziele durch die Kategorienbildung zu konkretisieren (vgl. Mayring 2010, 49). Die Hauptkategorienbildung erfolgte dabei in erster Linie deduktiv und orientierte sich insofern einerseits an den im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ausgearbeiteten Grundlagen zur Szenario-Methode im berufs begleitenden Sprachtraining, und andererseits an den thematischen Kategorien des Interview-Leitfadens (s. Mayring 2010, Kuckartz 2012). Folgende Hauptkategorien wurden hierbei von der Verfasserin gewählt: 1. Trainingszyklus ‘Szenario-Methode’, 2. Sprachtrainingsplanung und -durchführung, 3. Entwicklung der Szenarien sowie 4. Förderung der beruflichen Handlungskompetenz. Die gewählten Hauptkategorien sind in diesem Fall als Oberbegriffe zu verstehen und spiegeln letztlich auch die Themen wider, die in den Interviews besprochen wurden. Dabei werden diesen Hauptkategorien keine Textpassagen während der Codierung¹⁶³ (vgl. Kuckartz 2012) des Materials zugeordnet. Um die Schärfe sowie klare Abgrenzung in der Zuordnung der Aussagen zu schaffen, wurden weitere Unterkategorien gebildet, die sowohl deduktiv, vor dem Kodieren des Forschungsmaterials, als auch induktiv, direkt am Material, entwickelt wurden. So enthält die Hauptkategorie ‘Trainingszyklus Szenario-Methode’ neben den vorab entwickelten Kategorien, ‘Mehrwert’, ‘Rahmenbedingungen’, ‘Unterschiede zu anderen Sprachfördermaßnahmen’, ‘Herausforderungen für Lehrende und Unternehmen’ sowie ‘Umgang mit Herausforderungen’, auch während des Kodierens entstandene Unterkategorien, wie ‘Hintergrund’, ‘Feedback der Lehrkräfte’ sowie ‘Beispiele der Arbeit mit Szenarien’. Diese sind in der Auflistung mit (I - induktiv) gekennzeichnet. Im Folgenden

¹⁶³Abgeleitet vom Englischen *code*.

werden die verwendeten Kategorien und Unterkategorien definiert, damit die Textstellen transparent und nachvollziehbar zugeordnet werden können (vgl. Mayring 2010, 49):

1. **Trainingszyklus 'Szenario-Methode'**: In dieser Hauptkategorie sind alle Textstellen aus den Interviewprotokollen zusammenzufassen, die die Szenario-Methode als Trainingszyklus und als Ganzes für berufsbegleitendes Sprachtraining in Unternehmen thematisieren und beschreiben.
 - *Hintergrund (I)*: Diese Unterkategorie erfasst die Textstellen, die die Entstehung der Szenario-Methode und ihre Hintergründe darlegen.
 - *Mehrwert*: Unter dieser Unterkategorie sind Aussagen von den Expertinnen erfasst, die die Potenziale der Szenario-Methode hervorheben.
 - *Rahmenbedingungen*: Hierunter werden Textstellen zusammengefasst, die die Voraussetzung zur erfolgreichen Arbeit mit der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining behandeln. Die Variablen stellen hierbei Unternehmen, Lehrende und Teilnehmende dar.
 - *Unterschiede zu anderen Sprachfördermaßnahmen*: Diese Unterkategorie verdeutlicht die Unterschiede in der Planung und Durchführung im Vergleich mit anderen allgemeinsprachlichen Kursen, wie z. B. ESF-BAMF o.Ä.
 - *Herausforderungen für Lehrende und Unternehmen*: Unter dieser Unterkategorie sind die Textstellen zusammengefasst, in denen Herausforderungen bei der Arbeit mit der Szenario-Methode in den berufsbegleitenden Sprachtrainings sowohl für die Lehrenden als auch für die Seite eines Unternehmens zur Sprache kommen.
 - *Umgang mit Herausforderungen*: Hierunter sind die Aussagen erfasst, die Vorschläge zur Minimierung der Herausforderungen bzw. Schwächen der Szenario-Methode verdeutlichen.
 - *Feedback der Lehrkräfte (I)*: Diese Unterkategorie umfasst die Textstellen, welche die Rückmeldungen der Lehrkräfte in den von den Expertinnen geleiteten Fortbildungsmaßnahmen thematisieren.
 - *Beispiele der Arbeit mit Szenarien (I)*: Hiermit werden die Textstellen zusammengefasst, welche die auf Szenarien basierten Lehrwerke bzw. Projekte thematisieren.

2. **Sprachtrainingsplanung und -durchführung:** Unter dieser Hauptkategorie sind die Variablen zur Planung und Durchführung von berufsbegleitenden Sprachtrainings aus der Sicht der Expertinnen aufgeführt und zusammengefasst.
- *Vorgehensweise (I):* Diese Unterkategorie fasst die Aussagen zusammen, welche das typische Vorgehen bei der Planung und Durchführung der berufsbegleitenden Sprachtrainings mit der Szenario-Methode darlegen.
 - *Sprachbedarfsermittlung:* Diese Unterkategorie sammelt Ausführungen zur Bedeutung der Sprachbedarfsermittlung bei der Kursplanung und -durchführung sowie mögliche Stolpersteine und ihre Prävention.
 - *Trainingsziele:* Diese Unterkategorie verankert die Zielsetzungen für die berufsbegleitenden Sprachtrainings aus der Praxis der Expertinnen sowie die Bedeutung der Formulierung von eben diesen.
 - *Auswahl der Lernmaterialien:* Unter dieser Kategorie sind die Aussagen gesammelt, welche Kriterien zur Auswahl der Materialien sowie die regelmäßig bestehenden Schwierigkeiten behandeln.
 - *Vermittlung von (Fach)Wortschatz:* Diese Unterkategorie fasst die Standpunkte der Expertinnen zusammen, welche die Rolle der Vermittlung von (Fach)Wortschatz sowie der empfohlenen Vorgehensweisen verdeutlichen.
 - *Vermittlung von Grammatik:* Diese Unterkategorie fasst Standpunkte der Expertinnen zusammen, welche die Rolle der Vermittlung von Grammatik und empfohlene Vorgehensweisen verdeutlichen.
 - *Vermittlung von Lernerstrategien (I):* Diese Unterkategorie behandelt die Aussagen zur Möglichkeit sowie Notwendigkeit der Vermittlung von Lernerstrategien.
 - *Aufgaben und Übungen:* Diese Unterkategorie verankert die Gestaltung und Einbettung der Aufgaben und Übungen im Sprachtraining.
 - *Feststellung der Lernfortschritte:* Hierunter werden die Darstellungen der Expertinnen zur Lernfortschrittsmessung in den (durchgeführten) Sprachtrainings zusammengefasst.
3. **Entwicklung der Szenarien:** Diese Hauptkategorie erfasst die Darstellungen der Expertinnen in Bezug auf die Erstellung der Szenarien, die anschließend in Sprachtrainings eingesetzt werden.

- *Voraussetzungen*: Diese Unterkategorie erfasst die Aussagen zu den notwendigen Voraussetzungen, für die Teilnehmenden realitätsnahe Szenarien erstellen zu können.
- *Herausforderungen*: An dieser Stelle sind die Schilderungen der Expertinnen zusammengeführt, welche die typischen Herausforderungen bei der Entwicklung der Szenarien für die berufsbegleitenden Sprachtrainings darlegen.
- *Einbinden ins Sprachtraining (I)*: Hierunter werden die Aussagen erfasst, welche die Art und Weise, wie die entwickelten Szenarien ins Sprachtraining eingebunden werden, thematisieren.

4. **Förderung beruflicher Handlungskompetenz**: Diese Hauptkategorie behandelt die Aussagen zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz durch die Implementierung der Szenario-Methode in berufsbegleitende Sprachtrainings.

- *Definition*: Diese Kategorie umfasst die Vorstellungen der Expertinnen, was unter beruflicher Handlungskompetenz verstanden wird.
- *Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten als Teil der beruflichen Handlungskompetenz*: Hierunter werden die Aussagen erfasst, die die sprachlich-kommunikative Kompetenz als Teil der beruflichen Handlungskompetenz verdeutlichen.
- *Eignung der Szenario-Methode (I)*: Diese Unterkategorie verdeutlicht die Eignung der Szenario-Methode zur Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz.
- *Positive Korrelation (I)*: Diese Unterkategorie geht auf die Äußerungen der Expertinnen ein, welche die positive Abhängigkeit der Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz durch Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz darlegen.

Im ersten Schritt des Codierprozesses werden die Textabschnitte den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Wenn innerhalb einer Textstelle mehrere Themen angesprochen werden, können sich die codierten Textstellen überlappen oder verschachteln (vgl. Kuckartz 2012, 80). Bei der Zuweisung der Textstellen zu den Kategorien werden folgende Regeln beachtet: Erstens, es werden nur Sinneinheiten in Form von

vollständigen Sätzen oder mehrerer Sätzen bzw. Absätze codiert, zweitens, die Textstellen werden unabhängig von ihrer Größe zugeordnet, um auch ohne umgebenden Text für sich ausreichend verständlich zu sein (vgl. Kuckartz 2012, 82). Durch die Zuweisung der Textstellen zu den entwickelten Kategorien ist letztlich eine Datenreduktion möglich. Aufgrund der kleineren Datenmenge und in Abwägung von Aufwand und Nutzen für die vorliegende Arbeit, hat sich die Verfasserin gegen computerunterstützte Maßnahmen bei der qualitativen Inhaltsanalyse entschieden. Die Zuordnung der Textstellen erfolgte dabei manuell und zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die zugeordneten Aussagen in Tabellenform im Anhang abgebildet. Im Kapitel 6.5 werden die reduzierten Daten auf das für das Erkenntnisinteresse Wesentliche zusammengefasst und für die Interpretation und Triangulation mit den Ergebnissen aus dem ersten Teil der praktischen Studie im Kapitel 7 vorbereitet.

Nachdem das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit erörtert, die Forschungsinstrumente beschrieben sowie die Rahmenbedingungen der praktischen Studie dargelegt wurden, erfolgt im nächsten Kapitel 6 die Auswertung der erhobenen Daten. Zum einen wird der im exemplarischen Unternehmen durchgeführte Kurs mit der Sprachbedarfsermittlung sowie den Planungsvariablen dokumentiert. Zum anderen werden die durch die Szenariodurchführung festgehaltenen Fortschritte der Lernenden in Form von Netzdiagrammen veranschaulicht sowie die durchgeführten retrospektiven Interviews mit den Teilnehmenden, der Kursleiterin sowie dem Betriebsleiter nach Kursende ausgelegt. Zum dritten werden die Experteninterviews entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und dargelegt. Im abschließenden Kapitel 7 werden die Ergebnisse der praktischen Untersuchung sodann trianguliert und die aufgestellten Hypothesen begründet.

6 Aufbereitung und Auswertung der praktischen Studie

Bevor die Ergebnisse der praktischen Untersuchung trianguliert (s. Kap. 7.1) und somit für den Beweis der aufgestellten Hypothesen (s. Kap. 5.1) verwendet werden können, erfolgt an dieser Stelle die hermeneutische Auswertung und Darstellung der erhobenen Daten. Im Kapitel 6.1.4 werden anhand von subjektiven Bedürfnissen und objektiven Bedarfen, die im Unternehmen vor dem Kursanfang ermittelt wurden (s. Kap. 6.1), ein Teilnehmer*inprofil erstellt. Dieses dient als Grundlage für die Kurskonzeption und Szenarioentwicklung. Die durch Szenariodurchführung vor und nach dem Kurs festgestellten Lernleistungen der Teilnehmenden werden im Kapitel 6.3 beschrieben und mit einander verglichen. Die retrospektiven Interviews mit den Teilnehmenden, dem Betriebsleiter und der Kursleiterin, welche zum Ziel hatten, die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz aus der Sicht der Teilnehmenden und des Betriebsleiters sowie aus der didaktisch-methodischen Perspektive der Kursleiterin zu beleuchten, werden im Kapitel 6.4 dargestellt. Im Anschluss werden im Kapitel 6.5 die Experteninterviews nach der kategorienbasierten qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfasst.

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

Als Grundlage der Sprachbedarfsermittlung in einem exemplarischen IT-Unternehmen wurde das von Weissenberg (2012) vorgeschlagene Modell 3.6 (s. Kap. 3.3.1) genutzt. Hierbei wurden sowohl produkt- und prozessorientierte als auch lernorientierte Bedarfe durch Befragung der potenziellen Teilnehmenden, der Betriebsleitung, sowie durch die Analyse der Stellenprofile und -anzeigen im einschlägigen Berufsfeld gesammelt. Die Erkenntnisse aus den mit dem Betriebsleiter und der Personalleiterin durchgeführten Interviews sowie die gewonnenen Informationen aus der

Analyse der vorhandenen Dokumente wurden als Grundlage für die Erstellung des Firmenprofils genommen. Diese objektiven Bedarfe sowie die in den Teilnehmendeninterviews festgestellten subjektiven Bedürfnisse flossen wiederum in ein sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil eines 'Testingenieurs' des exemplarischen Unternehmens ein.

6.1.1 Firmenprofil - Zusammenfassung der objektiven Bedarfe

Als Grundlage für die Erstellung des Firmenprofils dienten die durchgeführten Interviews mit dem Betriebsleiter und der Personalleiterin des untersuchungsgegenständlichen Unternehmens, welche die objektiven Bedarfe zur Sprachförderung der Teilnehmenden widerspiegeln. Diese Bedarfe werden im Folgenden inhaltlich-strukturell nach den thematischen Sequenzen zusammengefasst. Die Transkriptionen der Interviews sind im Anhang A zu finden.

Allgemeine Daten zum untersuchungsgegenständlichen Unternehmen

Die Firma wurde 1995 innerhalb einer deutschen Hochschule gegründet. Im Jahr 2008 erfolgte eine Ausgründung in Form einer GmbH. Das Hauptbetätigungsfeld der Firma stellt die Durchführung von Konformitätstests für Kommunikationsbauteile dar, die überwiegend in der Automobilindustrie eingesetzt werden. Ein zweites wichtiges Standbein des Unternehmens ist die fachliche Beratung in den Bereichen Test- und Kommunikationssysteme. Zu den Hauptkunden des Unternehmens gehören neben einigen großen Automobilherstellern, auch namhafte CPU¹⁶⁴-Hersteller.

Abgeleitet aus den vorgenannten Betätigungsfeldern definieren sich die internen Abteilungen des Unternehmens. Neben der Geschäftsführung und den Projektmanager*innen strukturiert sich das Unternehmen in einen Beratungsbereich sowie einen großen Testbereich, in dem die jeweiligen Testingenieur*innen konkrete Projekte betreuen und projektspezifische Komponententests durchführen.

Die Firma ist durch eine eher flache Hierarchie gekennzeichnet, was auch die Gespräche mit den Teilnehmenden bestätigen.

Zentrale Arbeitsabläufe im Unternehmen

Die Arbeitsabläufe im Testbereich lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Testprojekte werden in die Phasen - 1. SetUp-Phase, 2. Testphase und 3. Abschluss-

¹⁶⁴central processing unit

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

sphase - aufgeteilt. Die Kunden des Unternehmens (z. B. CPU-Hersteller*innen) wenden sich an die Firma mit dem Auftrag, ein Bauteil hinsichtlich bestimmter Kompatibilitätserfordernisse zu testen. Der erste Kontakt erfolgt in der Regel über E-Mail, spätere (detaillierte) Absprachen finden teilweise auch per Telefon statt. In der SetUp-Phase kommen die Kunden zunächst in die Firma, um vor Ort im Rahmen eines Meetings alle Details bzgl. Hardware, Rahmenbedingungen, Deadlines etc. zu klären. Diese Projektphase wird v. a. von den Geschäftsführern sowie den Projektmanager*innen geleitet. Die Testingenieur*innen werden hierbei beratend eingebunden, falls es Fragen zu Software und technischen Voraussetzungen gibt. Nach den erfolgreichen Verhandlungen wird für die Kunden ein Angebot erstellt. Im Fall der Angebotsannahme durch die Kunden werden die Projekte intern an die zuständigen Testingenieure weitergeleitet. Die Dauer der jeweiligen Projekte richtet sich nach der Komplexität der Tests und reicht von ein paar Tagen bis hin zu ein paar Wochen. Die Testingenieur*innen arbeiten hierbei vorwiegend alleine oder in kleinen Teams. Falls während der Tests Fehler auftreten, gilt es, diese im Rahmen eines Customer-Coaching mit den Kunden zu klären. Hierbei werden die Kunden nicht nur über die jeweiligen Fehler in Detail informiert, sondern auch beraten und betreut, bis der Fehler seitens des Kunden gelöst werden kann. Die Testingenieur*innen arbeiten hier direkt mit dem Kunden zusammen. Nach einem erfolgreichen Test erfolgt die Abschlussphase, in der Schlussreports zu den Tests geschrieben werden müssen und die Kunden zum Service der Firma befragt werden. Darüber hinaus finden unternehmensintern wöchentliche projektübergreifende Arbeitsmeetings im Testbereich statt, in denen die anstehenden Aufgaben besprochen werden. So behalten die Mitarbeiter*innen den Überblick über die einzelnen Projekte und können sich bei Problemen und Fragen untereinander austauschen. Die Arbeitsabläufe im Beratungsbereich sind mehr Event-getrieben, z. B. wenn ein Autohersteller plant, ein Netzwerkteil in sein System zu integrieren, und in diesem Zusammenhang eine Beratung zu den technischen Rahmenbedingungen für die Systemintegration benötigt. Hierbei werden von der Firma fachliche Analysen geschrieben und mit bestimmten Tools Simulationen durchgeführt. Die Ergebnisse werden dann den Kunden vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Das Unternehmen liefert den Kunden Zwischenberichte und bearbeitet bei Bedarf die Spezifikationen. Am Ende entsteht ein Analysedokument, das im Rahmen eines Abschlussmeetings präsentiert wird.

Monatlich finden auch interne Info-Runden statt, bei denen die neu anstehenden

Projekte angekündigt sowie die Aufgaben entsprechend verteilt werden. Die sogenannten Feedback-Runden, die meistens von den Mitarbeiter*innen organisiert werden, werden als Diskussionsrunden gehandhabt, bei denen jede*r Mitarbeiter*in seine Projekterfahrungen mitteilen kann, z. B. was in den abgeschlossenen Projekten gut bzw. weniger gut gelaufen ist. In diesem Rahmen erfolgt nach Bedarf auch der Austausch hinsichtlich der Optimierung der bestehenden Arbeitsprozesse.

Mitarbeiter mit Migrationshintergrund

Von den knapp 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Betrieb beschäftigt waren, hatten acht Mitarbeiter einen Migrationshintergrund. Diese Mitarbeiter stammen von außerhalb Europas. Die meisten dieser Mitarbeiter sind im Bereich Elektrotechnik und Informatik beschäftigt und haben einen entsprechenden Hochschulabschluss. Diese Mitarbeiter sind Testingenieure und werden in einzelne Testprojekte oder in die Beratung eingebunden.

Vier von sechs potenziellen Kursteilnehmern übernehmen die Zuarbeit im Testbereich und haben primär die Aufgabe, einzelne Bauteile zu testen. Die verbleibenden Kursteilnehmer übernehmen zum Teil auch Aufgaben im Beratungsbereich und sind gleichzeitig Projektmanager im Testbereich.

Einarbeitung von Mitarbeitern

Bei der Einstellung nehmen alle Mitarbeiter*innen an einer Qualitätsmanagement-schulung teil, während der die Arbeitsabläufe skizziert und erklärt werden. Diese Abläufe sind u. a. in einem Qualitätsmanagementhandbuch festgehalten, welches in Form eines Wikis im Intranet des Unternehmens verfügbar ist. Aus den Gesprächen mit den jeweiligen Mitarbeitern wird deutlich, dass in diesem Handbuch sowohl einzelne Arbeitsabläufe als auch Tutorials enthalten sind. Die Mitarbeiter werden im weiteren Zeitverlauf nach und nach in einzelne Projekte eingeführt, zuerst über die Tätigkeit im Labor bis hin zur Übernahme ganzer Projekte und Kundenverhandlungen.

Weiterbildung im Betrieb

Die Firma organisiert regelmäßig interne Firmenschulungen, die von externen Referenten vorbereitet und durchgeführt werden. Die meisten Schulungen thematisieren die Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Zeitmanagement und Mitarbeiterkommuni-

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

kation. Diese Schulungen werden in der deutschen Sprache durchgeführt. Spezifische Schulungen zu einzelnen Bereichen werden oft in beiden Sprachen (Deutsch und Englisch) angeboten. Hierbei wird von den meisten Mitarbeiter*Innen Englisch präferiert. Darüber hinaus wird die Teilnahme an Tagungen und Konferenzen durch das Unternehmen gefördert.

Eine besondere Stellung haben auch interne Teambuilding-Veranstaltungen, die regelmäßig von der Betriebsleitung organisiert werden. Diese Maßnahmen werden ausschließlich in deutscher Sprache durchgeführt.

Kommunikative Anforderungen im Betrieb

Aufgrund der internationalen Kundschaft und Belegschaft im Unternehmen sowie bedingt durch das Tätigkeitsfeld (Information Technology) ist die Kommunikation nach außen zweisprachig: Englisch und Deutsch. Die interne Kommunikation im Betriebsalltag läuft allerdings hauptsächlich auf Deutsch ab. “Das ist hauptsächlich Deutsch. Also wir haben / wenn welche aus dem Ausland hierher kommen, die noch sehr wenig Deutschkenntnisse haben, dann passiert das schon auch mal auf Englisch, aber wir versuchen das intern immer auf Deutsch zu händeln, damit diejenigen halt auch üben und lernen”, sagt die Personalleiterin (PL, 4). Jedoch ist die Geschäftsleitung darum bemüht, die Rahmenbedingungen zu schaffen, intern in beiden Sprachen kommunizieren zu können. So erklärt der Geschäftsführer, dass die internen Formulare, die vorwiegend auf Deutsch sind, auch auf Englisch ausgefüllt werden können: “die internen Formulare (- -) oder das sind Dokumente, die wir haben, die haben wir immer in Mischsprachen, wo wir sagen, es ist ok, wenn da Deutsch steht, dann können die auf Englisch antworten. Das ist nicht so die Problematik, das ist beides erlaubt.” (BL, 38)

Informelle mündliche Kommunikation

Ein großer Teil der kommunikativen Anforderungen an Mitarbeiter*innen bildet die informelle mündliche Kommunikation: “[...] der zweite Punkt ist aber, die Kommunikation untereinander. Das ist, glaube ich, der größte Punkt, sogar größer als die Kundenkommunikation. Also der Austausch untereinander mit den Kollegen”, teilt der Betriebsleiter mit (BL, 18). Diese Aussage bezieht sich v. a. auf die Durchführung der Tests und das Fehlermanagement. Ähnliche Arbeitsaufgaben in Konformitätstests erlauben es u. a., dass die Mitarbeiter*innen bei auftretenden Fehlern versuchen,

diese untereinander abzuklären bzw. zu lösen, und sich hierzu entsprechend abstimmen. Durch die flache Hierarchie im Unternehmen laufen regelmäßige Meetings (wöchentliche Team-Meetings, Inforunden, Feedbackrunden) in einer lockeren Arbeitsatmosphäre ab, so dass jeder seine eigene Meinung äußern, seine eigenen Ideen und Vorschläge machen kann. Dies bestätigen auch die Gespräche mit den Mitarbeitern, die explizit darauf hinweisen. Weitere Gesprächssituationen, mit welchen die Mitarbeiter*innen konfrontiert werden, sind Pausengespräche untereinander, Small Talk während der Mittagspause oder bei Betriebsfeiern.

Formelle schriftliche Kommunikation

Die Personalleiterin deutet darauf hin, dass die schriftliche Kundenkommunikation eine der häufigsten Aufgaben der Mitarbeiter sei, “also, eigentlich täglich. Es ist so gedacht, dass die Kunden mindestens wöchentlich, wenn nicht sogar täglich einen Bericht kriegen, wie weit das Projekt gerade läuft oder wie da der Stand ist” (PL, 10). Hierbei handelt es sich vor allem um die formelle schriftliche Kommunikation per E-Mail, indem die Zwischenberichte an die Kunden geschickt und ein Update gemeldet wird.

Darüber hinaus sind einzelne Mitarbeiter*innen für Schlussreports¹⁶⁵ nach Testdurchführung verantwortlich, die sie eigenständig erstellen und unterschreiben. Die Schlussreports werden im Anschluss von Projektmanagern geprüft und zusätzlich gegengezeichnet.

Im Rahmen der Qualitätssicherung ist ein unternehmensinternes Qualitätsmanagementhandbuch zentrales Dokument, in dem alle Arbeitsabläufe und Formalien dokumentiert sind. Die Mitarbeiter*innen sind hierbei stets dazu aufgefordert, Verbesserungsvorschläge zu machen, die z. B. im Rahmen eines internen Audits identifiziert werden. Diese werden anschließend im Qualitätsmanagementhandbuch ergänzt und formuliert.

Formelle mündliche Kommunikation

Zur formellen mündlichen Kommunikation gehören v. a. die Kundenmeetings sowohl im Test- als auch im Beratungsbereich. Im Beratungsbereich verläuft die Kommunikation deutlich interaktiver, da die Meetings und Gespräche öfter stattfinden, um

¹⁶⁵Hier sei noch angemerkt, dass die Schlussreports in den meisten Fällen auf Englisch sind, die deutschen Kunden können auch einen Bericht auf Deutsch erhalten.

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

die Details abzusprechen, bzw. die Ergebnisse vorzustellen. In diesem Rahmen werden oft auch Telefonkonferenzen veranstaltet.

Im Testbereich kann es zu formellen Telefongesprächen kommen, in denen die Sachverhalte schnell und direkt geklärt werden müssen. Das bestätigen auch die Gespräche mit den Mitarbeitern. Mitarbeitergespräche werden einmal pro Jahr geführt.

Sprachliche Schwierigkeiten

Die Personalleiterin sieht die Gründe für die bestehenden sprachlichen Schwierigkeiten im Unternehmen (Missverständnisse, Fehler) darin, dass die Mitarbeiter zurückhaltend sind und sich nicht trauen, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben: "Das sehe ich als Hauptproblem, dass man zu wenig miteinander spricht" (PL, 44). Das kann einerseits an der sprachlichen Barriere liegen, aber auch an Persönlichkeitsmerkmalen. Zutage treten diese sprachlichen Schwierigkeiten besonders bei größeren Teammeetings, in deren Rahmen man nicht auf jeden individuell eingehen kann. Infolge dessen können Termine bzw. Abläufe missverstanden werden, so dass diese im Nachhinein nicht eingehalten werden können.

Nach Aussage der Geschäftsführung ist für die Alltagskommunikation v. a. wichtig, dass die Mitarbeiter nachfragen können: "Das ist ein Wunsch, den ich habe, dass man den Leuten sagt, dass sie ruhig jeder erstmal auch bei einer Inforunde, wenn wir irgendwas diskutieren, dass dann der Mut da ist[, nachzufragen], hey, das hab ich nicht verstanden, kannst du das noch mal sagen? Und dass man darüber nochmal spricht. Das ist überhaupt kein Problem. Aber das wäre ganz wichtig. Dass man den Leuten den Mut vermittelt, dass sie das ruhig machen sollen" (BL, 50). Die Geschäftsleitung versucht in den individuellen Gesprächen (z. B. nach den Meetings), die Mitarbeiter immer wieder zu ermutigen, unverständliche Sachverhalte nachzufragen. Hierbei ist die Geschäftsleitung davon überzeugt, dass dadurch auch schon die Missverständnisse, die zu den größeren und gravierenden Problemen führen, auch vermieden werden können.

6.1.2 Teilnehmendeninterviews - Zusammenfassung der subjektiven Bedürfnisse

Um die subjektiven Bedürfnisse der sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu ermitteln, wurden mit den Teilnehmenden qualitative Leitfaden-Interviews durchgeführt. Die Interviews wurden hierbei in vier thematische Abschnitte unterteilt, um

die Auswertung der Daten sowie die Zusammenstellung der subjektiven Bedürfnisse zu erleichtern (s. Kap. 5.3.3.1). Zuerst wurden die Teilnehmenden zu ihrer beruflichen Situation, folgend zu ihrer Sprachlernbiographie und zu den berufssprachlichen Erfahrungen sowie zu den Erwartungen und Wünschen zum anstehenden Sprachtraining befragt. Die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse erfolgte hierbei nach diesen thematischen Abschnitten. Um Transparenz und Nachvollziehbarkeit sichern zu können, erfolgen die Verweise auf die Aussagen der Teilnehmenden in Klammern und entsprechen den durchnummerierten Abschnitten der Transkriptionen, welche sich im Anhang A befinden. Da der Fokus der Interviews auf den inhaltlichen Aspekten lag, bleiben direkte Zitate aus den Teilnehmerinterviews, welche in den folgenden Unterkapiteln vorkommen, in der Originalversion evtl. mit den sprachlichen Fehlern und weisen Merkmale gesprochener Sprache auf (s. Kap. 5.3.2).

Zur beruflichen Situation und zum Arbeitsplatz

Während der Befragung konnte festgestellt werden, dass alle fünf Kursteilnehmer ein Studium in Elektrotechnik und Informatik, bzw. Robotertechnik absolviert haben. Zwei der Befragten haben im Vorfeld zur Festanstellung in der Firma ein Praktikum absolviert (TN4, 2; TN5, 2). Alle fünf Teilnehmenden arbeiten im Testbereich und TN5 ist u. a. im Beratungsbereich tätig und übernimmt dabei bereits die komplette Leitung einzelner Projekte (TN5, 6). Die Länge der Beschäftigung in der Firma der befragten Teilnehmenden reicht von drei Wochen (TN4, 2) bis zu vier Jahren (TN3, 2). Die Aufgaben, die im Arbeitsalltag auf die Teilnehmenden zukommen, liegen zum überwiegenden Teil im Testen von CPUs und weiterer Kommunikationssysteme. Diese Arbeiten erledigen sie im Labor und programmieren dabei die für die Zielerreichung notwendige Software. Die Teilnehmenden führen die Tests in erster Linie selbständig durch. Bei auftretenden Fehlern holen sie den Rat ihrer Kolleg*innen ein, die mit ähnlichen Konformitätstests und Tools arbeiten. “[D]iese Projekte werden meistens individuell durchgeführt. Wenn man Probleme hat, dann holt man auch Hilfe von andere [sic!] Kollegen, da arbeiten wir zusammen, analysieren wir zusammen und tauschen wir auch Know-how aus, warum es so ist”, so TN2 (TN2, 14). Derartige Problemstellungen werden auch bei den wöchentlichen Teammeetings besprochen.

Zur Sprachlernbiographie

Auf die Frage, wo und wann die Teilnehmenden Deutsch gelernt haben, geben TN2 und TN3 an, Deutsch während des Studiums in Deutschland gelernt zu haben (TN2, 34; TN3, 20). Hierbei handelt es sich um studienbegleitende Kurse von Sprachenzentren (v. a. A1 und A2), da das Studium auf Englisch war. TN1, TN4 und TN5 haben Deutschkurse während ihres Studiums im Heimatland besucht, z. B. am Goethe-Institut (TN1, 4, TN4, 16; TN5, 4). Darüber hinaus haben TN4 und TN5 Deutschkurse während ihres Praktikums an den Sprachschulen in Deutschland belegt. Alle Teilnehmenden haben angegeben, einen allgemeinsprachlichen, also keinen berufsvorbereitenden, Kurs besucht zu haben, währenddessen sie nach einem Lehrwerk die allgemeinsprachlichen Themen und grammatische Formen durch Texte und Übungen behandelt haben.

Da die Teilnehmenden an ihrem Arbeitsplatz sowie im Alltag mit unterschiedlichen kommunikativen Situationen konfrontiert sind, die ihr Deutsch erfordern, haben sie bereits Lernerstrategien entwickelt, ihr Deutsch zu verbessern bzw. aufzufrischen. So liest der TN1 Wikipedia-Artikel zu seinem Arbeitsbereich und Artikel zu den Themen, die ihn besonders interessieren, auf Deutsch und schaut sich youtube-Videos zu verschiedenen Themen an (TN1, 110). Zudem postuliert TN1 durch die Alltagskommunikation im Büro sein Deutsch bereits verbessert zu haben. TN2 und TN5 haben sich angewöhnt, auf Arbeit und zu Hause nur auf Deutsch zu sprechen (TN2, 2; TN5, 4). Durch mehrere deutsche Kontakte im Alltagsleben haben sich die Teilnehmenden gezwungen gefühlt, die Kommunikation auf Deutsch zu führen. Darüber hinaus hat TN2 freiwillig Sprachkurse bis GER B2 an einer Volkshochschule abgeschlossen (TN2, 34). TN4 lernt Deutsch selbst zu Hause mit Hilfe der Pimsleur-Methode¹⁶⁶, hört dabei Audiosequenzen an und wiederholt die Wörter und Phrasen auf Deutsch (TN4, 16-18).

Die Teilnehmenden weisen in ihren Antworten darauf hin, dass sie durch die Betriebssprache Deutsch vermehrt dafür motiviert sind, ihr Deutsch jeden Tag zu verbessern.

¹⁶⁶Paul Pimsleur, angewandter Linguist, hat sich bei seiner Forschung auf Spracherwerb der Kindern fokussiert, die die Sprache ohne formale Strukturen beherrschen. Das Ergebnis seiner Forschung war ein Sprachlernsystem, das ausschließlich auf Audiosequenzen basiert, indem die Wörter und Phrasen zuerst in der Ziel- und dann in der jeweiligen Muttersprache präsentiert werden. Die Lernenden wiederholen dabei diese Wörter und Phrasen. Kurse, die auf Pimsleur-Methode basieren, sind in Amerika sehr erfolgreich und versprechen in 60 Tagen die Sprache gelernt zu haben. Mehr dazu unter <http://www.pimsleur.com/>.

Zu berufssprachlichen Erfahrungen und schwierigen Situationen

Im thematischen Fokus des Abschnitts zu berufssprachlichen Erfahrungen standen v. a. die Situationen im Betrieb, in denen die Teilnehmenden auf Deutsch sprechen und etwas verstehen, sowie lesen und schreiben müssen. Im Hinblick darauf und auf den Tätigkeitsbereich der meisten Befragten, ergeben sich folgende Situationen, in denen die Teilnehmenden in deutscher Sprache sprechen und verstehen müssen. Das ist einerseits Alltagskommunikation im Büro (Small Talk, Mittagessen etc.) mit den Kolleg*innen, aber auch mit den Kunden, Betriebsmeetings und gelegentlich Kundenmeetings, darüber hinaus auch Besprechungen während der Testing-Phase. TN1, TN3 und TN4 führen nur gelegentlich Telefonate mit den Kunden (TN1, 80; TN3, 34; TN4, 50), im Vergleich zu TN2 und TN5, die regelmäßig mit dieser Gesprächsform konfrontiert werden (TN2, 60; TN5, 60). Dies begründet sich durch die teilweise unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkte. Dagegen geben alle Teilnehmenden an, auf Deutsch wenig im beruflichen Kontext zu lesen. Die meisten Dokumentationen zu den Projekten und Hardware sind auf Englisch. Gelegentlich tauchen jedoch auch Dokumente auf Deutsch auf. Im Berufsalltag kommt es zu Situationen, in denen die Arbeitsabläufe im Qualitätsmanagementhandbuch nachgeschlagen, gelesen und verstanden werden müssen. Im Bereich der schriftlichen Kommunikation sind alle Teilnehmenden mit der Textsorte 'E-Mail', sowohl extern an Kunden, als auch intern, konfrontiert. Darüber hinaus müssen die Teilnehmenden gelegentlich interne Formulare auf Deutsch ausfüllen. Aufgrund seiner Aufgabenstellungen im Rahmen der Projektbegleitung hat TN5 auch Schlussreports zu erstellen, die gelegentlich auch auf Deutsch verfasst werden müssen (TN5, 50).

Als sprachliche Schwierigkeiten empfinden fast alle Teilnehmenden die Notwendigkeit, angemessen und entsprechend den Erwartungen von anderen an spontanen Gesprächen teilzunehmen. Dabei deuten sie einerseits auf den fehlenden Wortschatz, andererseits auf gewisse Unsicherheiten in der Sprachanwendung hin. Dies kann das Kommunikationsgeschehen auf die Weise beeinflussen, dass die Anweisungen erstmal falsch oder nicht verstanden werden. Die Befragten geben an, in solchen Situationen ihre Kolleg*innen um eine Erklärung zu bitten (TN1, 92; TN3, 62). Eine weitere Schwierigkeit stellt das Verfassen von E-Mails bzgl. komplexerer Strukturen und grammatischer Regeln dar, v. a. an die Kunden (TN4, 40-42; TN5, 66). Bei der Erstellung von E-Mails benutzen die Teilnehmenden oft Vorlagen aus dem Internet, schlagen die Wörter in Online-Wörterbüchern nach und lassen diese E-Mails von den muttersprachlichen Kollegen überprüfen. Dabei ist die Herangehensweise ans Verfassen

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

sen der E-Mails unterschiedlich. So macht der TN5 eine deutliche Trennung bei der Verfassung von internen und externen E-Mails. Bei den internen E-Mails liegt für ihn der Fokus auf dem Weiterleiten der Information und Wichtigkeit, etwas sofort zu kommunizieren. In diesem Fall achtet er weniger auf grammatische Strukturen und Satzkonstruktion. Wenn es um externe E-Mails an Kunden geht, dann “[ist] schon wichtiger, dann schreibe ich erstmal mein [sic!] Idee (- -) mein Konzept und (- -) ich lasse es mit einem [sic!] deutschen Kollegen korrigieren. Und so funktioniert (-), bis jetzt” (TN5, 68). Bei Team-Meetings bestehen oft sprachliche Schwierigkeiten, lange Zeit komplexeren Gesprächen zu folgen sowie auch eigene Standpunkte zu präsentieren und durchzusetzen, was evtl. auf ein zu kleines Repertoire von Redemitteln zurückzuführen ist.

Zur Motivation, Erwartungen und Wünschen

Ausgehend von den oben erwähnten sprachlichen Schwierigkeiten im Berufsalltag der Teilnehmenden bauen sich ihre Erwartungen und Wünsche für den anstehenden Kurs auf. So wünschen sich die Teilnehmenden einen interaktiven Unterricht mit realen Situationen aus ihrem Alltag, in dem auf der einen Seite viel mit Dialogen und Rollenspielen gearbeitet wird (TN1, 94/100; TN3, 64; TN4, 54), und auf der anderen Seite grammatische Themen behandelt werden bzw. dafür sensibilisiert wird (TN2, 78; TN3, 72). Der TN2 fasst das wie folgt zusammen: “Also wenn man praktisch was macht, dann lernt man auch. Ich kann ganztags da sitzen, nur zuhören, aber abends verstehe ich vielleicht gar nichts. Ich kann eine Stunde dort sitzen, sprechen, praktisch kommunizieren und da verstehe ich besser als vielleicht nur zuhören” (TN2, 82). Darüber hinaus äußern die Teilnehmenden den Wunsch, ihre Aussprache sowie den (Fach)Wortschatz zu verbessern. Ein besonderes Interesse der Teilnehmenden besteht darin, E-Mails an Kunden schreiben, in den Meetings eigene Meinung mit Argumenten untermauern sowie spontane Gespräche, z. B. mit den Kolleg*innen, führen zu können. Darüber hinaus wünschen sich die Teilnehmenden, mehr über einzelne Aspekte der Etikette für Small Talks, v. a. im Kundenkontakt, zu erfahren, sowie weitere Lernerstrategien kennenzulernen.

6.1.3 Analyse der Stellenprofile im untersuchten Unternehmen sowie berufsbezogene Analyse der Stellenanzeigen

Zur Ergänzung des objektiven Bedarfsbildes wurden aktuelle Stellenanzeigen für Testingenieur*innen von Kommunikationssystemen¹⁶⁷ stichprobenartig ausgewählt, hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen und sprachlich-kommunikativen Anforderungen analysiert sowie mit den Anforderungen der Stellenprofile des Unternehmens verglichen. Hierbei standen folgende Fragen im Vordergrund der Analyse: Welche Aufgaben haben Beschäftigte und über welche Kompetenzen und Fertigkeiten müssen sie verfügen, um diese Aufgaben bewältigen zu können?

Die fünf exemplarisch analysierten Stellenanzeigen (s. Anhang A) konnten einen ersten Einblick in die Aufgabengebiete von Testingenieur*innen geben. Hierbei haben sich in allen Anzeigen folgende Aufgaben schwerpunktmäßig herauskristallisiert: Vorbereitung und Durchführung der Tests, Analyse der Testergebnisse sowie die entsprechende Erstellung der Dokumentationen dazu (z. B. Protokolle, Berichte), Zusammenarbeit mit den jeweiligen Entwicklungsabteilungen sowie anderen internen Akteuren. Darüber hinaus sollen in zwei von fünf Fällen die Arbeitsergebnisse bei den Kunden vor Ort präsentiert werden, sowie eine aktive Kundenbetreuung umgesetzt werden. Dafür werden von den Beschäftigten ein ingenieurwissenschaftliches Studium sowie einschlägiges Fachwissen im jeweiligen Bereich verlangt. Darüber hinaus sind (erste) Berufserfahrungen von Vorteil. Im Bereich der Schlüsselkompetenzen kommt es auf Kommunikations- und Teamfähigkeit, auf hohe Eigeninitiative und Problemlösungsfähigkeit an. Für die Erfüllung der Aufgaben ist hierbei eine analytische und strukturierte, systematische und selbständige Arbeitsweise gefordert. Gute bis sehr gute Deutsch- und Englischkenntnisse sind eine Bedingung für die Arbeit mit den Kunden.

Vergleicht man die Anforderungen des Berufsfeldes mit den Profilen der Mitarbeiter*innen im untersuchten Unternehmen¹⁶⁸ wird deutlich, dass die Kompetenzen und Fertigkeiten, wie fachspezifisches Wissen, systematisches Arbeiten, methodische Anwendung und Kombination von Fachwissen, analytisches Denken und Urteilen,

¹⁶⁷Die gesichteten Anzeigen sind dem Anhang zu entnehmen. Hierbei wurde als Suchkriterium nur die Berufsbezeichnung genommen. Weitere Aspekte, wie konkrete Testsysteme, Firmen etc. sind für die Analyse irrelevant.

¹⁶⁸Für die Ergänzung der Sprachbedarfsermittlung standen der Verfasserin die Auszüge aus den Kompetenzprofilen der Mitarbeiter*innen des exemplarischen Unternehmens zur Verfügung. Diese können aber nach der Datenschutzvereinbarung zwischen der Verfasserin und dem untersuchten Unternehmen nicht beigelegt werden.

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

aber auch Teamfähigkeit sowie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit von großer Bedeutung für die Stellen der Testingenieure sind. Von Vorteil erscheinen Kompetenzen, wie Planungsfähigkeit, Organisationsgeschick sowie Informationsbeschaffung und schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Weniger relevant sind für den Berufsalltag von den Testingenieur*innen Moderations-, Verhandlungsfähigkeit sowie sicheres Auftreten. All diese Kompetenzen brauchen die Mitarbeiter*innen aus dem Testing-Bereich, um Tests selbstständig durchzuführen, zu dokumentieren, sowie in den Meetings eventuelle Abweichungen (wie z. B. Fehler) im Team zu diskutieren. Das Stellenprofil der Mitarbeiter*innen, die im Testing-Bereich tätig sind und bereits die Aufgaben der Projektleiter*innen übernehmen, wird um methodische und soziale Kompetenzen erweitert, die von großer Relevanz für die Ausübung des Berufs sind, wie z. B. Planungsfähigkeit und Organisationsgeschick, Verhandlungssicherheit und sicheres Auftreten sowie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Diese Kompetenzen ermöglichen dann den Mitarbeiter*innen, Projektaufträge zu bearbeiten (Arbeitsverteilung, Ressourcenverwaltung), projektgruppeninterne Meetings durchzuführen und Projekte zu begleiten, als Ansprechpartner*innen für mögliche Abweichungen zur Verfügung zu stehen, sowie Projektdokumentationen zu überprüfen und zu verwalten.

Im Folgenden werden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen für das Berufsbild 'Testingenieur*in' von Kommunikationssystemen in Form von Kann-Beschreibungen nach Handlungsfeldern formuliert und näher beschrieben.

6.1.4 Anforderungsprofil 'Testingenieur*in' - sprachlich-kommunikative Anforderungen im exemplarischen Betrieb

Unter Berücksichtigung der durchgeführten Sprachbedarfsermittlung, der Beschreibungen sowie der Analyse der Beschäftigtenprofile im einschlägigen Berufsbild können folgende Kompetenz- und Handlungsfelder im Testing-Bereich mit Bezug auf das exemplarische Unternehmen festgestellt werden: *Kommunikation mit Kolleg*innen, mit Vorgesetzten, mit externen Akteuren* sowie *soziale Kontakte am Arbeitsplatz*, aber auch *Kommunikation im Kontext der Arbeitsaufgaben, Störungen der Arbeitsabläufe* und *Qualitätssicherung* (vgl. Aufstellung von Weissenberg 2010, 19f). Im Folgenden werden zu diesen Bereichen die entsprechenden Kann-Beschreibungen zugeordnet. Diese beziehen sich allerdings explizit auf die sprachlich-kommunikativen

Anforderungen des Berufsbildes und nicht auf die fachlichen Kompetenzen.

Auf der Grundlage der im Kapitel 2.5 beschriebenen fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenzen im Beruf sowie der veränderten Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. Kap. 2.2 und 2.6) können die folgend aufgelisteten kommunikativen Kompetenzen (in Anlehnung an Kuhn 2007, Eilert-Ebke 2016) - pragmatische, soziokulturelle sowie strategische Kompetenzen - als Grundlage für alle identifizierten Handlungsfelder im untersuchten Unternehmen gelten.

- Informationen aus unterschiedlichen Quellen sammeln und situations- und adressatengerecht weitergeben (Erkennen des situativen Kontexts, Auswahl des sprachlichen Registers).
- Sich angemessen und anforderungsgerecht in beruflichen Kontexten ausdrücken.
- Verschiedene Strategien des Umschreibens nutzen, um Missverständnisse in der Kommunikation zu vermeiden.
- Strategien des Nachfragens, des Rückversicherns verwenden, Nichtverstehen signalisieren, um sprachliche Hilfe und Erläuterungen bitten.
- Strategien gegen Abbruch der Kommunikation verwenden und den Redefluss aufrecht erhalten.
- Gespräche einleiten, zielführend aufrechterhalten, moderieren.
- Prosodie und ihre Merkmale unterscheiden sowie verständlich und wirkungsvoll einsetzen.

Bei der Formulierung der Kann-Beschreibungen für die Kompetenz- und Handlungsfelder für das exemplarische Unternehmen¹⁶⁹ wurde 'Profile deutsch' (vgl. Glaboniat et al. 2001) als Orientierung genommen. Da der TN5 zu seinen Aufgaben des Test-Ingenieurs auch zunehmend die Rolle des Projektleiters übernimmt, wird das Profil des Testingenieurs um die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des Projektleiters aus dem untersuchten Betrieb ergänzt.

¹⁶⁹Das sprachlich-kommunikative Profil der Testingenieure bezieht sich hauptsächlich auf das untersuchte IT-Unternehmen. Dieses Profil kann als Grundlage bzw. Beispiel für weitere Untersuchungen oder Sprachbedarfsermittlungen gesehen werden. Um dieses Profil bzw. Teile davon auf andere Zielgruppen übertragen zu können, bedarf es einer Überprüfung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen durch tiefgehende Sprachbedarfsermittlungen in weiteren Unternehmen aus der einschlägigen Branche.

Arbeitsaufgaben Die Arbeitsaufgaben der Testingenieur*innen im untersuchten Betrieb umfassen v. a. die Testphase verschiedener Projekte. Die unten beschriebenen sprachlich-kommunikativen Werkzeuge helfen dabei, einen reibungslosen Arbeitsablauf zu gestalten. Die Arbeitsaufgaben werden v. a. entweder im Büro oder im Labor durchgeführt¹⁷⁰.

Arbeitsaufgaben	
Testingenieur*innen können	
A2	<ul style="list-style-type: none"> - in routinierten Situationen einfache Arbeitsanweisungen verstehen und ausführen. - auf Nachfragen zur Dauer der Tests antworten und auf einfache Aussagen reagieren.
B1/B2	<ul style="list-style-type: none"> - konkrete mündliche/schriftliche Arbeitsanweisungen erkennen und das Verständnis ggf. durch Nachfragen sichern. - eigene Meinung zur Machbarkeit und Dauer der Aufgabe/des Tests äußern und diese argumentieren. - die Arbeitsaufträge mit den Kolleg*innen diskutieren. - die während der Tests arbeitsrelevanten Formulare ausfüllen. - angemessen einen Schlussreport verfassen und an Projektleiter (mit der Bitte um Korrektur) weiterleiten.
Projektleiter*innen können darüber hinaus	
B1/B2	<ul style="list-style-type: none"> - während der Auftragsbearbeitung projektrelevante Formulare ausfüllen bzw. Dokumente erstellen. - einfache Anleitungen und Aufgaben für die Testingenieur*innen erstellen. - interne Meetings vorbereiten und durchführen (s. Kommunikation mit den Kolleg/-innen). - Ratschläge und detaillierte Empfehlungen den Projektgruppen geben. - entsprechende Besprechungsprotokolle verfassen. - während der Projektdurchführung den Projektmanager*innen zu Projektschritten berichten.

Kommunikation mit Kolleg*innen Hierbei handelt es sich um interne Besprechungen und reguläre Teammeetings im Testing-Bereich. Diese finden entweder im

¹⁷⁰Die weiteren Sprachhandlungen, welche Kommunikation mit Kolleg/-innen, mit den Vorgesetzten, mit den externen Akteuren betreffen und im Rahmen der Arbeitsaufgaben ablaufen, sind den entsprechenden Abschnitten zu entnehmen

Labor oder in einem Konferenzraum des Unternehmens statt.

Kommunikation mit Kolleg*innen	
Testingenieur*innen können	
A2	<ul style="list-style-type: none">- einfache Informationen zu Terminen und Deadlines verstehen und diese für sich aufschreiben.- einfache Informationen zu den Tests geben/erfragen, wenn man direkt danach gefragt wird.- beim Nichtverstehen Nachfragen stellen.- bei Unklarheiten um Wiederholung oder Klärung bitten.- einfache, ruotinemäßige Fragen zum Ablauf der Tests beantworten.
B1	<ul style="list-style-type: none">- auf Fragen situationsangemessen reagieren und entsprechende Auskunft geben.- das Verständnis konkreter Anweisungen und Aufträge der Projektleiter*innen durch Nachfragen sichern.- Informationen von unmittelbarer Bedeutung wiedergeben und die wichtigsten Punkte deutlich machen.- Einverständnis/Nicht-Einverständnis mit dem Ablauf bzw. Aufgaben ausdrücken.- Verständnis der Terminangaben und Deadlines durch Nachfragen sicherstellen.- sich während der Gespräche kleine Notizen machen.- bei Schwierigkeiten im Projekt anderen Kolleg*innen eigene Hilfe anbieten.
B2	<ul style="list-style-type: none">- sich aktiv an Gesprächen und Diskussionen beteiligen und eigene Ansichten mit Argumenten und Erklärungen untermauern und verteidigen.- den eigenen Standpunkt begründen und zu Aussagen anderer Kolleg*innen Stellung nehmen.
Projektleiter*innen können darüber hinaus	
B1/B2	<ul style="list-style-type: none">- Tagesordnungspunkte einer Projektbesprechung ankündigen und die Abfolge begründen.- durch eine Präsentation den Kolleg*innen den Ablauf eines Tests (bzw. Projektes) erklären.- Informationen oder Ideen verständlich vortragen und diese mit Argumenten untermauern.

Kommunikation mit Vorgesetzten Die Arbeitskommunikation mit den Vorgesetzten findet im Rahmen verschiedener Projekte statt, v. a. bei den großen Meetings (Info- und Feedbackrunden), kann sich aber auch in einfachen kurzen Telefongesprächen und E-Mails äußern, wenn es darum geht, Auskünfte zu Sachverhalten zu geben bzw. weiterzuleiten.

Kommunikation mit Vorgesetzten	
Testingenieur*innen können	
A2	<ul style="list-style-type: none"> - in formellen Diskussionen, z. B. einem Meeting, wechselnden Themen folgen. - bei direkter Ansprache zum diskutierten Sachverhalt eigene Meinungen äußern, wenn die Kernpunkte der Diskussion wiederholt werden. - routinierte Prozessabläufe kurz und einfach beschreiben. - den Informationskern kurzer, einfacher und alltäglicher Telefonanrufe verstehen und entsprechend antworten. - über Pläne und Absprachen mit Kunden in einfacher Form sprechen. - vor Publikum mit kurzen, eingeübten Wendungen neue Testprojekte präsentieren.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - in längeren Gesprächen, z. B. Meetings, eine Hauptaussage verstehen, wenn es um vertraute Arbeitsbereiche geht und in der Standardsprache gesprochen wird. - eigene Meinung äußern und Vorschläge machen, wenn es darum geht, Probleme zu lösen oder darzulegen. - vertraute Prozessabläufe beschreiben. - für (weitere) Pläne oder Handlungen kurze Begründungen und Erklärungen abgeben. - Arbeitsaufträge (u. a. telefonisch) erkennen und auf diese situationsangemessen reagieren.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - längeren formellen Gesprächen (z. B. Meetings) folgen und die von anderen Beteiligten geschilderten Punkte im Detail verstehen. - eigene Gedanken zu den Prozessabläufen/Sachverhalten präzise ausdrücken. - überzeugend argumentieren sowie auf die Argumentation Anderer angemessen reagieren.

- aktiv zu den Diskussionen während der Meetings beitragen, indem man den eigenen Standpunkt begründet und zu Aussagen anderer Stellung nimmt.
Projektleiter*innen können darüber hinaus
B1/B2 - Protokolle von (Kunden)Meetings verfassen und zur Verfügung stellen. - angemessen Sachinformationen, Aufgaben und Problemstellungen an Vorgesetzte und Kolleg*innen umfassend und inhaltlich korrekt weiterleiten und detailliert erklären (E-Mail, Meetings). - auf Nachfragen zum konkreten Projektstand situationsangemessen reagieren und auf Fragen näher eingehen.

Kommunikation mit externen Akteuren Die Kommunikation mit externen Akteuren spiegelt sich v.a in der Kommunikation mit den Kunden des Unternehmens wider, deren Komponenten im untersuchten Unternehmen getestet werden. Diese Kommunikation verläuft in der Test-Phase hauptsächlich via E-Mail und nur gelegentlich werden die Testingenieur*innen in die Meetings mit den Kunden (noch vor der Test-Phase) einbezogen, um z. B. ihre Expertise zum geplanten Vorgehen abzugeben. Wenn darüber hinaus während der Test-Phase Fehler auftreten, nehmen die Testingenieur*innen Kontakt zu den Kunden auf (via E-Mail oder auch per Telefon) und versuchen mit diesen zusammen die bestehenden Probleme zu lösen (die entsprechenden Kann-Beschreibungen siehe auch Störungen der Arbeitsabläufe in diesem Kapitel).

Kommunikation mit externen Akteuren	
Testingenieur*innen können	
A2	- mit Hilfe von vorgefertigten Bausteinen einen kurzen wöchentlichen Bericht (via E-Mail) an die Kunden schreiben und dabei auf einfache Weise die eigene Meinung ausdrücken. - das Wesentliche kurzer und einfacher Telefonanrufe verstehen und entsprechend antworten. - die Hauptaussage kurzer, einfacher und eindeutiger Ansagen (z. B. zu den Terminen der Fehlerkorrektur) verstehen. - einfachen Standardbriefen/E-Mails wichtige Informationen entnehmen, die die Prozessabläufe im Testbereich betreffen.
B1	- in einem kurzen Arbeitsbericht (via E-Mail) den Kunden die erledigten Arbeitsschritte darstellen und hervorheben, was noch zu erledigen ist.

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

	<ul style="list-style-type: none">- (telefonisch) einen Fehler an die Kunden melden und geeignete Lösungsvorschläge mit einfachen Mitteln machen.- (telefonisch) auf eine Beschwerde reagieren/antworten.- auf die verantwortlichen Mitarbeiter*innen bzw. den Vorgesetzten verweisen.
B2	<ul style="list-style-type: none">- klare und detaillierte Absprachen machen und getroffene Vereinbarungen bestätigen.- gezielt Fragen stellen und ergänzende Informationen zu den Tests einholen.- detaillierte Informationen an die Projektmanager*innen weitergeben.- sich vergewissern, ob die Informationen richtig verstanden wurden, und auf die Fragen der Kunden näher eingehen.
Projektleiter*innen können darüber hinaus	
B1/B2	<ul style="list-style-type: none">- routinemäßige offizielle Schreiben/E-Mails an Kunden verfassen und beantworten.- zusätzliche Informationen einholen, überprüfen und (telefonisch oder per E-Mail) bestätigen.- den Ablauf des Tests und mögliche Modalitäten zum Projekt erklären und Fragen beantworten.- die von den Kunden gelieferten Objekte (in einem Tabellenblatt) dokumentieren.- bei Materialannahme über eventuelle Abweichungen vom Lieferschein den zuständigen Projektmanager bzw. den Kunden informieren.- den Schlussreport korrigieren und an den Kunden weiterleiten.- in Telefongesprächen mit den Kunden/Lieferanten Missverständnisse ausräumen und über mögliche Lösungen diskutieren.

Störungen der Arbeitsabläufe Dieses Handlungsfeld steht eng mit dem vorhergehenden Handlungsfeld der Kommunikation mit externen Akteuren in Verbindung. Während der Testphase der Komponenten können Fehler auftreten, die direkt mit den Kunden abgeklärt werden müssen. Im Sinne eines Customer-Coachings werden die Kunden hierbei bei der Fehlerkorrektur unterstützt und bis zum Beheben des Fehlers von den Testingenieuren begleitet. Darüber hinaus werden die anderen Kolleg*innen in den Lösungsprozess einbezogen. Intern werden die Fehler und die Ursachen in kleinen Teams besprochen.

Störungen der Arbeitsabläufe	
Testingenieur*innen können	
A2	<ul style="list-style-type: none"> - die auftretenden Fehler identifizieren, einfach beschreiben und mit einfachen sprachlichen Mitteln Vermutungen äußern. - die Kolleg*innen um Hilfe bitten. - einfache Lösungsvorschläge machen und auf Vorschläge reagieren (zustimmen, ablehnen oder Alternativen vorschlagen). - einfache Unterlagen oder kurze Berichte zu den Tests verstehen.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - die auftretenden Fehler identifizieren, klar und detailliert beschreiben. - die Information zu den Fehlern an Projektleiter*innen bzw. an Kunden weitergeben (E-Mail, Telefonat). - Kolleg*innen um Rat bitten und nach möglichen Ursachen der Fehler fragen. - eigene Lösungsvorschläge machen und diese mit den Kolleg*innen diskutieren. - das Problem für das interne Teamtreffen ankündigen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - ein Problem im Testablauf klar darlegen und dabei Vermutungen zu den Ursachen und Folgen äußern. - Vor- und Nachteile verschiedener Lösungen gegeneinander abwägen. - der während einer Diskussion von anderen geäußerten Argumentation folgen und den eigenen Standpunkt verteidigen.
Projektleiter*innen können darüber hinaus	
B1/B2	<ul style="list-style-type: none"> - über die aufgetretenen Probleme bzw. Fehler während der Tests den Projektmanager*innen oder die Vorgesetzten informieren. - bei Team-Besprechungen Standpunkte anderer kommentieren und eine geeignete Lösung aushandeln. - detaillierte und komplexe Informationen erfragen, mögliche Alternativen darlegen und gegenüberstellen.

Soziale Kontakte am Arbeitsplatz Zu diesem Handlungsfeld zählen v. a. die Gespräche in den Pausen, während der Mittagspause oder auf einem Betriebsausflug, aber auch Small Talks vor den Meetings.

Soziale Kontakte am Arbeitsplatz
Testingenieur*innen/Projektleiter*innen können

6.1 Auswertung der im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung gewonnenen Daten

A2	<ul style="list-style-type: none">- kurze Gespräche beginnen, in Gang halten und beenden.- einfache Informationen zu den Erlebnissen von Gesprächspartner*innen erfragen.- in einem Gespräch einfache Fragen beantworten und auf einfache Aussagen reagieren.- in vertrauten alltäglichen Gesprächen auf einfache Art und Weise Informationen austauschen.- einfach und kurz von persönlichen Erfahrungen, Ereignissen und eigenen Aktivitäten berichten.
B1	<ul style="list-style-type: none">- längere Gespräche mit den Kolleg*innen beginnen, führen und beenden.- zusammenhängende Informationen über ein Ereignis weitergeben.- die Unterhaltung zu privaten Themen durch situationsangemessenes Reagieren aufrecht erhalten.- wichtige Informationen über Themen von persönlichem oder allgemeinem Interesse, die in klarer Standardsprache vermittelt werden, verstehen.
B2	<ul style="list-style-type: none">- sich in informellem Stil der jeweiligen Gesprächssituation entsprechend angemessen ausdrücken.- in vertrauten Situationen aktiv an informellen Diskussionen beteiligen und eigene Meinungen zum Diskussionsthema äußern.

Qualitätskontrolle und -sicherung Dieses Handlungsfeld umfasst die Qualitätskontrolle der Produkte sowie Abläufe im Testbereich, welche zum einen in der Pflege des Qualitätsmanagementhandbuches, zum anderen in der Durchführung von internen Audits durch die Mitarbeiter*innen münden.

Qualitätskontrolle und -sicherung
Tesingenieur*innen/Projektleiter*innen können
A2/B1 - auf Aufforderung der Vorgesetzten sowie der Kolleg*innen während interner Audits Arbeitsprozesse und -abläufe erklären und begründen. <ul style="list-style-type: none">- situationsangemessen auf die Fragen reagieren.- Vorgesetzte auf mögliche Schwierigkeiten in den Testabläufen hinweisen (per E-Mail, während eines Meetings, bei Teambesprechungen).- Verbesserungsvorschläge für die Testabläufe machen und diese argumentieren.

- eine Mitteilung über die Prozessveränderungen machen (per E-Mail, während eines Meetings, bei Teambesprechungen).
- Veränderungen in den Testabläufen ins Qualitätsmanagementhandbuch eintragen.

Da das geplante Sprachtraining im untersuchten Unternehmen nur 30 Unterrichtseinheiten umfasste, wurden die formulierten Sprachhandlungen für die Trainingsziele priorisiert, indem die objektiven Bedarfe und subjektiven Bedürfnisse gegenübergestellt und mit dem aktuellen Stand verglichen wurden. Angesichts der eingeschränkten tieferen Einblicke ins Unternehmen (vgl. Kap. 5.3.3.1) sowie fehlender fachlicher Expertise im IT-Bereich auf der Seite der Kursgestalter*innen wurden für das geplante Sprachtraining vorwiegend übergreifende Sprachhandlungen ausgewählt, welche den entwickelten Szenarien zugrunde lagen. Im Folgenden werden diese Trainingsziele und die daran ausgerichtete Unterrichtsplanung beschrieben sowie die entwickelten Szenarien dargestellt.

6.2 Sprachtrainingsgestaltung und Entwicklung der Szenarien

Basierend auf den während der Sprachbedarfsermittlung durchgeführten Interviews mit dem Betriebsleiter, der Personalleiterin und den potenziellen Teilnehmenden, sowie der Analyse der Stellenprofile (s. Kap. 6.1) konnte im Anschluss der Soll-Ist-Stand des untersuchten Unternehmens analysiert werden. Dabei wurde festgestellt, dass die Teilnehmenden die Sprachhandlungen vorwiegend auf der Grundstufe - A1/A2 - ausführen und nach vorgegebenen bzw. bekannten Mustern vorgehen (s. Kap. 6.1.2 mit der Zusammenfassung der Teilnehmerinterviews). Seitens des Unternehmens sowie hinsichtlich der festgestellten berufsbildspezifischen Anforderungen ist gewünscht, dass die Teilnehmenden zunehmend eigene, individuelle Formulierungen nutzen und eigenständig in den entsprechenden sprachlich relevanten Situationen am Arbeitsplatz agieren (s. Kap. 6.1.4 zum Anforderungsprofil des Testingenieurs), also die Sprachhandlungen vorwiegend auf der Mittelstufe - B1/B2 ausführen. Basierend auf diesen Erkenntnissen und in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit ist es das Ziel des geplanten Sprachtrainings, die bestehende Lücke bzgl. ausgewählter relevanter Handlungssituationen am Arbeitsplatz von Testingenieuren zu schließen.

Bereits während der Durchführung der Interviews und der durchgeführten Analyse der Stellenbeschreibungen im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung haben sich bestimmte Situationen am Arbeitsplatz herauskristallisiert, in denen die Teilnehmenden entweder noch keine Erfahrungen haben oder sich noch sehr unsicher fühlen, jedoch jeden Tag damit konfrontiert werden. Diese Situationen sind zum einen informelle Gespräche am Arbeitsplatz mit Kolleg*innen oder Vorgesetzten, zum zweiten das Verfassen von E-Mails an Kund*innen, z. B. mit dem Zwischenstand der Tests, sowie zum dritten die (aktive) Teilnahme an den regelmäßig stattfindenden (Team)Besprechungen und Telefonaten sowohl mit Kund*innen als auch mit Kolleg*innen im Unternehmen (s. Kap. 6.1.2).

Angesichts dieser festgestellten Bedarfe, der von den Teilnehmenden geäußerten Wünsche sowie der zeitlichen Rahmenbedingungen für den anvisierten Kurs wurden folgende Kann-Beschreibungen als Kursziele formuliert:

- Ein informelles Gespräch (Small Talk) mit den Kolleg*innen anfangen, führen und beenden können.
- Telefonisch Informationen einholen und auf Kundenanfragen reagieren können.
- Eigene Anliegen bei Meetings (Teambesprechungen etc.) einbringen und diskutieren können.
- Eine E-Mail (Nachricht) an Kunden mit Lösungsvorschlägen schreiben können.

Ausgehend von diesen Kurszielen wurden detaillierte Kann-Beschreibungen abgeleitet, die als Grundlage für die Szenarienentwicklung genommen wurden. Zur Orientierung wurden dabei Kann-Beschreibungen auf dem Sprachniveau B1 aus *Profile deutsch* gezogen.

1. Sprachhandlung: Ein informelles Gespräch (Small Talk) mit den Kolleg*innen anfangen, führen und beenden können (Small Talk)
 - Ein informelles Gespräch beginnen, führen und beenden [ST1¹⁷¹]
 - Durch Nachfragen aktives Zuhören signalisieren [ST2]
 - Gespräche zu persönlichen Themen durch situationsangemessenes Reagieren aufrechterhalten [ST3]

¹⁷¹Diese Abkürzungen werden zur besseren Darstellung in den Profilen der Teilnehmenden genutzt (s. Kap. 6.3.1 und 6.3.2)

6 Aufbereitung und Auswertung der praktischen Studie

- Zusammenhängende Informationen über ein Ereignis am Wochenende weitergeben [ST4]
 - Durch Nachfragen das Verstehen der Information sichern [ST5]
2. Sprachhandlung: Telefonisch Informationen einholen und auf Kundenanfragen reagieren können (Telefonat)
- Sich freundlich vorstellen [T1]
 - Durch Nachfragen Rückbezüge zu einem vorhergehenden Anruf herstellen [T2]
 - Dem Kunden die Möglichkeit geben, das Problem zu schildern und aktives Zuhören signalisieren [T3]
 - Sich für Verzögerungen entschuldigen und alle wichtigen Informationen zum weiteren Vorgehen klar und gut nachvollziehbar beschreiben [T4]
 - Auf Fragen situationsangemessen reagieren und entsprechende Auskunft geben [T5]
 - Dem Kunden freundlich zusagen, die Situation zu klären [T6]
 - Sich vom Kunden verabschieden und das Telefonat beenden [T7]
3. Sprachhandlung: Eigene Anliegen bei Meetings (Teambesprechungen etc.) einbringen und diskutieren können (Meeting)
- Bei Meetings eigene Anliegen einbringen bzw. ankündigen [M1]
 - Die Beschwerde eines Kunden kurz zusammenfassen [M2]
 - Aus einer Kundenbeschwerde resultierende nächste Handlungsschritte darstellen [M3]
 - Informationen zum weiteren Vorgehen verstehen und durch mehrmaliges Nachfragen sicherstellen, dass alle Informationen verstanden wurden. [M4]
4. Sprachhandlung: Eine E-Mail (Nachricht) an Kunden mit Lösungsvorschlägen schreiben können (E-Mail)
- Eine E-Mail angemessen strukturieren (Anrede, Grußformeln, Hauptteil mit dem Anliegen etc.) [EM1]
 - Den Kunden angemessen und freundlich ansprechen [EM2]

- Sich auf das Telefonat mit dem Kunden beziehen [EM3]
- Den Sachverhalt erläutern [EM4]
- Den Kunden freundlich darum bitten, im eigenen Haus zu recherchieren [EM5¹⁷²]
- Um eine Rückmeldung bitten [EM6]

Diese Sprachhandlungen bilden ihrerseits einzelne Situationen, die zu einem ganzen Szenario zusammengebaut werden: Small Talk mit einem*einer Kolleg*in, Telefonat mit einem Kunden, Meeting sowie E-Mail an einen Kunden. Durch Anknüpfungspunkte der jeweiligen Situationen bzw. Szenarioschritte bilden diese eine Kette von kommunikativen Situationen, die der Realität des Berufsalltags der Teilnehmenden weitestgehend entsprechen. Für das vorgesehene betriebsinterne Sprachtraining

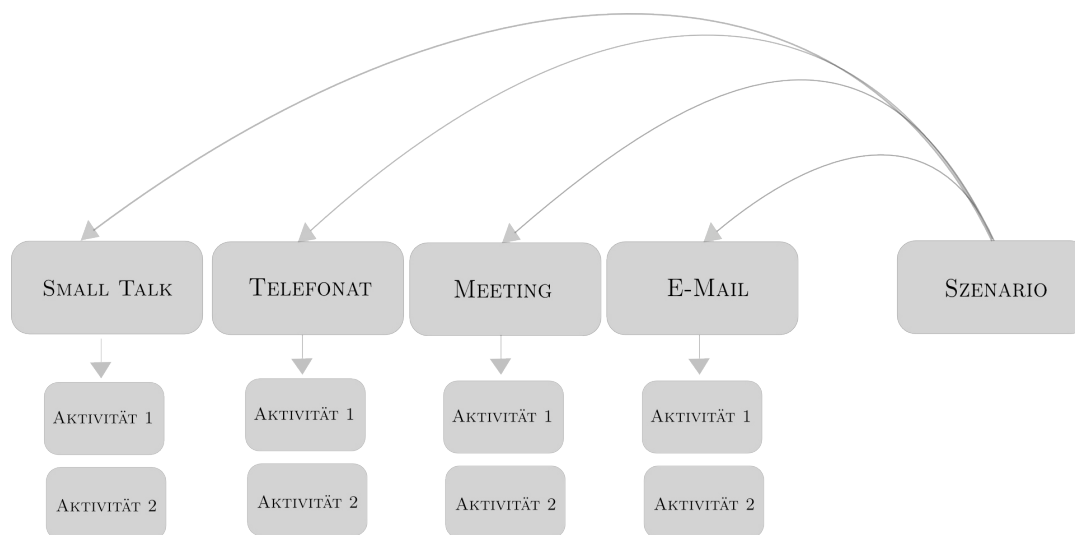


Abbildung 6.1: Themenverteilung für den Kurs mit der Szenario-Methode im untersuchten Unternehmen

wurden diese Kann-Beschreibungen durch entsprechende Einordnung und bestimmte Anknüpfungspunkte zu einer kommunikativen Handlungskette - einem Szenario - zusammengeführt, das am Ende des Kurses eine komplexe Aufgabe darstellte und während des Kurses vorbereitet wurde, indem das erstellte Szenario in einzelne Themenbereiche zerlegt wurde und diese in den jeweiligen Sitzungen inhaltlich behandelt wurden (s. Abb. 6.1) (s. Kap. 4.4 zur Rückwärtsplanung).

¹⁷²Durch das neue Setting im Szenario nach Kursende entfällt diese Kann-Beschreibung, was sich jedoch nicht negativ auf den Vergleich der Lernfortschritte auswirkt.

6 Aufbereitung und Auswertung der praktischen Studie

Zur Orientierung und Hilfe wurden einzelne Aspekte der jeweiligen Themen nach dem Kursplanungsraster (s. Kap. 4.4) gesammelt und sind in der untenstehenden Tabelle beispielhaft aufgeführt:

Sprachhandlung	Kann-Beschreibungen	Redemittel/Chunks	Strukturen	Sonstiges: Regi- ster/Rollen etc.
<p>Ein Small Talk mit den Kolleg*innen führen können</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ein informelles Gespräch beginnen, führen und beenden - Durch Nachfragen aktives Zuhören signalisieren - Gespräche zu persönlichen Themen durch situationsangemessenes Reagieren aufrechterhalten - Zusammenhängende Informationen über ein Ereignis am Wochenende weitergeben - Durch Nachfragen das Verstehen der Information sichern 	<p>Wie geht's? Wie war dein Wochenende, dein Urlaub, dein Ausflug etc.? Was habt ihr gemacht/erlebt? Und bei dir? Und selbst? Weißt du, was mir/uns passiert ist? Kennst du schon die neueste Nachricht? etc.</p>	<p>W-Fragen, Perfekt, Vergangenheitsformen;</p>	<p>Gespräch mit der Kollegin/dem Kollegen – informeller Kontext, Auswahl entsprechender Grußformeln und Redemittel.</p>

Sprachhandlung	Kann-Beschreibungen	Redemittel/Chunks	Strukturen	Sonstiges: Regi-ster/Rollen etc.
<p>Telefonisch Informationen einholen und auf Kundenanfragen/-beschwerden reagieren können</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sich freundlich vorstellen - Durch Nachfragen Rückbezüge zu einem vorhergehenden Anruf herstellen - Dem Kunden die Möglichkeit geben, das Problem zu schildern und aktives Zuhören signalisieren - Sich für Verzögerungen entschuldigen und alle wichtigen Informationen zum weiteren Vorgehen klar und gut nachvollziehbar beschreiben - Auf Fragen situationsangemessen reagieren und entsprechende Auskunft geben - Dem Kunden freundlich zusagen, die Situation zu klären - Sich vom Kunden verabschieden und das Telefonat beenden 	<p>[Name der Firma] Hier ist..., Guten Tag/Hallo; Entschuldigen Sie bitte die Verzögerung (weitere Redemittel bei Entschuldigungen); Können Sie das Problem genauer beschreiben? Ich würde mich informieren und bei Ihnen melden. Wann kann ich Sie im Büro erreichen? etc.</p>	<p>W-Fragen, Höflichkeitsformen</p>	<p>Du/Sie, Erkennen des situativen Kontextes – entsprechende Auswahl der Redemittel.</p>

Sprachhandlung	Kann-Beschreibungen	Redemittel/Chunks	Strukturen	Sonstiges: Regi-ster/Rollen etc.
Eigene Anliegen bei Meetings (Teambesprechungen etc.) einbringen und diskutieren können	<ul style="list-style-type: none"> - Bei Meetings (Besprechungen) eigene Anliegen einbringen - Die Beschwerde (Anfrage) eines Kunden kurz zusammenfassen - Aus einer Kundenbeschwerde (Anfrage) resultierende nächste Handlungsschritte darstellen - Informationen zum weiteren Vorgehen verstehen und durch mehrmaliges Nachfragen sicherstellen, dass alle Informationen verstanden wurden. 	Entschuldigung, ich hätte hier eine Kundenanfrage/-beschwerde; Könnten wir das jetzt besprechen? Was schlagen Sie vor? Welche Lösung gibt es? Könnten Sie das bitte wiederholen? Das habe ich nicht so gut verstanden. Wer ist dafür zuständig? Wer ist der Ansprechpartner in unserer Firma? Soll ich eine E-Mail schreiben?	Fragen formulieren, Konjunktiv II, Höflichkeitsformeln	Mit der Chefin – Duzen/Siezen, Verhältnis zu den anderen Kollegen im Meeting. Eigene Rolle im Meeting begreifen.
Eine E-Mail (Nachricht) an Kunden mit Lösungsvorschlägen schreiben können	<ul style="list-style-type: none"> - Eine E-Mail angemessen strukturieren (Anrede, Grußformeln) - Den Kunden angemessen und freundlich ansprechen - Sich auf das Telefonat mit dem Kunden beziehen - Den Sachverhalt erläutern - Den Kunden freundlich um etwas bitten - Um eine Rückmeldung bitten 	<p>Sehr geehrter/geehrte Herr/Frau, Mit freundlichen Grüßen; Betreffzeile; Wie telefonisch besprochen schicke ich Ihnen...; Wir bitten um Entschuldigung für die Verzögerungen; Ich versuche, die Lage zu klären; Könnten Sie bitte in Ihrem Unternehmen überprüfen...</p>	Höflichkeitsformen mit Konj. II v. a. als Chunks vermitteln	Angemessene Anredegrußformeln, auf Kommunikationspartner und seine Wünsche (schriftlich) eingehen.

Tabelle 6.8: Kursplanungsraaster für den berufsbezogenen Kurs im untersuchten IT-Unternehmen

Die einzelnen Themenaspekte wurden während des Kurses bedarfsorientiert von der Kursleiterin ergänzt und vervollständigt. So haben die Teilnehmenden den Wunsch geäußert, die Präsentation eines Produktes als Thema aufzugreifen, was kurzfristig noch mit in den Kurs aufgenommen wurde, jedoch in den erstellten Szenarien keinen Platz findet.

So wie im Kapitel 5.3.3.2 bereits geschildert, wurde im Rahmen der Untersuchung entschieden, für einen besseren Vergleich der Lernfortschritte jeweils ein Szenario vor und nach dem Kurs durchzuführen. Diese basieren auf den gleichen Kann-Beschreibungen und unterscheiden sich nur durch das vorgegebene Setting, in welchem die Teilnehmenden agieren müssen. Beide Szenarien “Das Paket ist nicht angekommen” und “Kurzfristiger Test” wurden unter Berücksichtigung des festgestellten Ausgangssprachniveaus entwickelt und sind am Sprachniveau A2/B1 nach GER orientiert¹⁷³. Das erste Szenario wurde im Sinne einer erweiterten Sprachstandsmessung am Anfang des Kurses und das zweite als Lernfortschrittmessung am Ende des Kurses durchgeführt. Zwischen beiden Szenario-Durchführungen lag ein Zeitfenster von 20 Wochen. Die Ergebnisse werden in untenstehenden Kapiteln dargestellt und verglichen.

Szenarien

Die beiden für die Lernfortschrittmessung entwickelten Szenarien “Das Paket ist nicht angekommen” sowie “Kurzfristiger Test” basieren auf den oben aufgelisteten Kann-Beschreibungen. Dabei wurden die Schritte wie in der Abbildung 6.2 angeordnet, jedoch in unterschiedliche Settings eingebaut, damit der Vergleich der Lernfortschritte besser darstellbar ist. Da die Erhebung von fachlichen Elementen und deren Einbettung in die Szenarien durch die strengen Vorschriften im Unternehmen nicht möglich war (vgl. Kap. 5.3.1), liegen den Szenarien eher übergreifende Sprachhandlungen zugrunde, was jedoch für das Ziel der praktischen Studie grundsätzlich auch ausreichend war. Zugleich wurden im Rahmen der durchgeführten kursspezifischen Bedarfsermittlung überwiegend allgemeine sowie übergreifende Sprachbedarfe festgestellt.

¹⁷³Auch wenn die Kommunikation am Arbeitsplatz niveauübergreifend abläuft (s. Kap. 3.3.3), soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Szenarien sich an den Sprachstand der Teilnehmenden orientieren sollen, damit das Verständnis der Aufgaben in den Rollenkarten und ihre Ausführung gesichert wird.

6.2 Sprachtrainingsgestaltung und Entwicklung der Szenarien

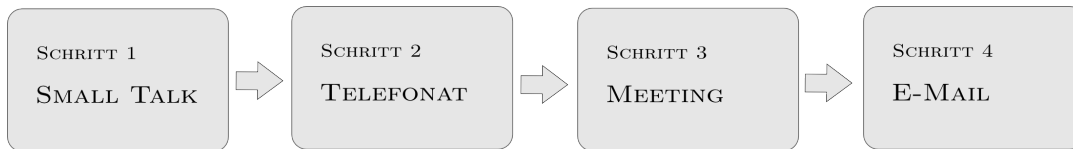


Abbildung 6.2: Geplanter Szenarioverlauf

Jedem Szenario liegt ein inhaltliches Grundproblem zugrunde, das die Teilnehmenden durch ihr sprachlich-kommunikatives Handeln lösen müssen. Im ersten Fall ist ein Paket mit Hardware verloren gegangen, im zweiten Fall wird ein kurzfristiger Test vom Kunden angefragt. Damit die Teilnehmenden im Prozess der Problemlösung auch stärker nachfragen, was insbesondere der explizite Wunsch des Betriebsleiters war, wurden darüber hinaus in die vorgegebenen Rollenkarten Situationen eingebaut (s. Rollenkarten im Kap. 6.2). Im ersten Fall ist das der Nachname des Ansprechpartners, im zweiten Fall die unterschiedlichen Deadlines für die Tests, welche für Missverständnisse sorgen und nur durch gezieltes Nachfragen von den Teilnehmenden ausgeräumt werden können. Beim Durchspielen der Szenarien mussten die jeweiligen Mitarbeiter des untersuchten Unternehmens die Rolle von Alejandro Garcia einnehmen. Um eine kommunikative realitätsnahe Interaktion zu ermöglichen, wurden die Rollen von anderen beteiligten Personen von einer Kollegin der VHS übernommen (näher zu den Rahmenbedingungen der Durchführung s. Kap. 5.3.3.2). Die Settings der Szenarien werden v. a. erstellt, um die Szenariosituation besser verstehen zu können. Die Rollenkarten, welche bestimmte Handlungsanweisungen für den jeweiligen Schritt enthalten, sind für die Teilnehmenden vorgesehen. Um eine objektive Bewertung sowie den besseren Vergleich der Lernfortschritte anzustreben, entspricht jede Handlungsanweisung auf der Rollenkarte der im Vorfeld formulierten Kann-Beschreibung (s. Kap. 6.2). Im Folgenden werden die Settings sowie die Rollenkarten der entwickelten Szenarien dargestellt.

Szenario vor dem Kurs

Das Setting des Szenarios 'Das Paket ist nicht angekommen' stellt sich wie folgt dar: Die Firma "Testing House" arbeitet eng mit großen Automobilherstellern zusammen und testet für diese Kommunikationssysteme. Sie ist ein Unternehmen mit etwa 25 Angestellten. Im Laufe der Projektdurchführung müssen die Kunden Hardwarekomponenten an die Firma "Testing House" schicken, die dann in den Laboren der Firma getestet werden. Nach dem Abschluss des Projektes wird die Hardware wieder an den Kunden zurückgeschickt. Dabei passiert es immer wieder einmal, dass ein Paket den Kunden nach Projektabschluss nicht rechtzeitig erreicht. Genau dies passiert bei einem Projekt mit der Firma Großschmidt GmbH: Tatjana Müller, Projektleiterin bei Großschmidt beschwert sich bei "Testing House", weil ein Paket nicht rechtzeitig angekommen ist. Herr Alejandro Garcia, Mitarbeiter von "Testing House", der das Projekt begleitet hat, versucht das Problem sofort zu lösen, da es sich um einen wichtigen Kunden des Unternehmens handelt.

Rollen: *Alejandro Garcia* - Mitarbeiter in der Firma "Testing House"; *Martina Mayer* - Kollegin von Herrn Alejandro Garcia; *Tatjana Müller* - Projektleiterin bei der Firma "Großschmidt GmbH"; *Anke Munke* - Chefin der Firma "Testing House"

Schritt 1: Small Talk
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
<p>DIE SITUATION: Sie arbeiten seit zwei Jahren in der Firma “Testing House” und haben in den letzten Monaten Ihr erstes größeres Projekt mit einem wichtigen Kunden, der Firma Großschmidt GmbH, geleitet. Am Montagmorgen kommen Sie ins Büro. Ihre Kollegin Martina Mayer ist bereits da, und Sie sprechen kurz mit ihr.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie Ihre Kollegin und beginnen Sie das Gespräch. - Stellen Sie Fragen zu dem, was Ihre Kollegin Ihnen erzählt. - Erzählen Sie ihr, dass ein gemeinsamer Kollege am Wochenende Vater geworden ist und reagieren Sie auf Fragen: ein Junge, 53 cm groß, 3520 Gramm schwer. - Bedanken Sie sich für die Information zum Anruf von Tatjana Müller, Mitarbeiterin der Firma Großschmidt, und fragen Sie nach, wenn etwas nicht klar ist.</p>
Schritt 1: Small Talk
<i>Rolle: Martina Mayer</i>
<p>DIE SITUATION: Sie arbeiten seit fünf Jahren in der Firma “Testing House” und sitzen mit Herrn Garcia im gleichen Büro. Es ist Montagmorgen und Sie sitzen an Ihrem Arbeitsplatz. Ihr Kollege Alejandro Garcia kommt dazu und beginnt mit Ihnen ein Gespräch.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie Ihren Kollegen. - Berichten Sie über Ihren Theaterbesuch am Wochenende und beantworten Sie seine Fragen. - Fragen Sie ihn nach seinem Wochenende. - Informieren Sie ihn, dass Frau Tatjana Müller von der Firma Großschmidt GmbH am späten Freitagnachmittag angerufen hat. Sie hat sich über den Service beschwert und möchte, dass sie direkt kontaktiert wird.</p>

Tabelle 6.9: 'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarten für Schritt 1 'Small Talk'

Schritt 2: Telefonat
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
<p>DIE SITUATION: Nach dem Gespräch mit Ihrer Kollegin rufen Sie Frau Tatjana Müller von der Firma Großschmidt GmbH an. Mit ihr haben Sie in diesem Projekt zusammengearbeitet. Die Firma ist ein wichtiger Kunde Ihres Hauses.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Rufen Sie Frau Müller an und fragen Sie nach, warum sie am Freitag angerufen hat. - Es gibt Probleme mit einer Paketsendung. - Bitten Sie Frau Müller, das Problem zu beschreiben. - Zeigen Sie, dass Sie interessiert zuhören und fragen Sie nach, wenn Sie etwas nicht verstehen. - Entschuldigen Sie sich für die Situation, die entstanden ist, und bleiben Sie freundlich. - Sagen Sie Frau Müller, dass Sie den Fall zuerst in Ihrer Firma überprüfen und ihr sobald wie möglich per E-Mail antworten. - Verabschieden Sie sich von Frau Müller und beenden Sie das Telefonat.</p>
Schritt 2: Telefonat
<i>Rolle: Tatjana Müller (Großschmidt GmbH)</i>
<p>DIE SITUATION: Sie arbeiten in der Firma Großschmidt GmbH und haben in einem Projekt mit der Firma Testing House zusammengearbeitet. Das Paket der Firma Testing House mit der Hardware sollte spätestens am Freitag bei Ihnen ankommen, denn die Hardware wird für eine Präsentation benötigt. Am Freitag war das Paket immer noch nicht da und Sie haben versucht, Ihren Ansprechpartner Alejandro Garcia zu erreichen. Doch er war am späten Freitagnachmittag nicht mehr im Büro. Heute ist Montagmorgen. Sie sind in Ihrem Büro. Sie sind verärgert, weil das Paket nicht angekommen ist. In diesem Moment bekommen Sie einen Anruf von Alejandro Garcia von der Firma Testing House.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie Herrn Alejandro Garcia. - Beschreiben Sie ihm die Situation und beschweren Sie sich darüber, dass das Paket immer noch nicht da ist. - Bitte Sie ihn, den Vorgang zu überprüfen und bitten Sie um eine schnelle Rückmeldung.</p>

Tabelle 6.10: 'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarten für Schritt 2 'Telefonat'

Schritt 3: Meeting
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
<p>DIE SITUATION: Nach dem Telefonat mit Frau Müller haben Sie in der zuständigen Abteilung Ihrer Firma nachgefragt, wo das Paket ist. Man hat Ihnen gesagt, dass das Paket am letzten Dienstag unter der Tracking-Nr. RB 7440 21989 DE abgeschickt wurde. Montags findet ein wöchentliches Meeting in Ihrer Firma statt, und Sie möchten unbedingt heute über die Beschwerde der Firma Großschmidt mit Ihrer Chefin, Frau Anke Munke, sprechen.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Melden Sie sich im Meeting und sagen Sie, dass Sie das Problem mit der Firma Großschmidt heute unbedingt besprechen möchten. - Berichten Sie von dem Telefonat mit Frau Müller und beschreiben Sie das Problem mit der Firma Großschmidt GmbH. - Berichten Sie, welche Informationen Sie bereits bekommen haben. - Fragen Sie nach, wenn Sie Informationen Ihrer Chefin nicht verstanden haben. - Machen Sie sich während des Gesprächs Notizen für die E-Mail an Frau Müller, die Sie im Anschluss an das Meeting schreiben werden.</p>
Schritt 3: Meeting
<i>Rolle: Anke Munke (Chefin)</i>
<p>DIE SITUATION: Sie sind Abteilungsleiterin bei der Firma Testing House und Chefin von Alejandro Garcia. Heute findet ein wöchentliches Meeting im Team statt. Sie stehen unter Zeitdruck, da Sie viele Themen ankündigen möchten und dafür nur eine Stunde Zeit haben.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie die Mitarbeiter und eröffnen Sie das Meeting. - Weisen Sie die Frage von Herrn Garcia aufgrund des Zeitmangels zunächst ab. - Da die Frage von Herrn Garcia doch sehr wichtig und dringend zu sein scheint, bitten Sie ihn, das Problem zu beschreiben. - Fragen Sie nach, falls Ihnen das Problem, das Herr Garcia darstellt, noch nicht ganz klar ist. - Vermuten Sie, wo das Paket sein könnte. Im letzten Projekt ist ein ähnliches Problem bei der Firma Großschmidt schon einmal aufgetreten und das Paket ist dort fälschlicherweise in der Marketingabteilung 2 bei Frau Krause-Waltschnow (<i>den Namen undeutlich aussprechen*</i>) angekommen. - Wiederholen Sie bei Rückfragen von Alejandro Garcia Ihre Vermutungen.</p> <p>* Dies stellt eine 'Konfliktsituation' dar, mit der sich die Teilnehmenden auseinandersetzen müssen bzw. in diesem Fall nochmal nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.</p>

Tabelle 6.11: 'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarten für Schritt 3 'Meeting'

Schritt 4: E-Mail
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
<p>DIE SITUATION: Nach dem Meeting schreiben Sie sofort eine E-Mail an Frau Müller. Nutzen Sie dafür auch Ihre Notizen aus dem Meeting.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Beachten Sie die Struktur einer E-Mail. - Beziehen Sie sich auf das Telefonat mit Frau Müller. - Beschreiben Sie, was Sie über das Paket wissen (<i>Tracking-Nr: RB 7440 21989 DE, Versand am letzten Dienstag</i>). - Geben Sie Hinweise dazu, was mit dem Paket passiert sein könnte. Nennen Sie eine mögliche Ansprechpartnerin bei der Firma Großschmidt GmbH. - Bitten Sie Frau Müller um eine kurze Rückmeldung.</p>

Tabelle 6.12: 'Das Paket ist nicht angekommen' - Rollenkarte für Schritt 4 'E-Mail'

Szenario nach dem Kurs

Das Setting des Szenarios 'Kurzfristiger Test' lautet wie folgt: Die Firma "Testing House" arbeitet eng mit großen Automobilherstellern zusammen und testet für diese Kommunikationssysteme. Sie ist ein Unternehmen mit etwa 25 Angestellten. Die Firmenkunden bestellen die Durchführung von Komponententests auf Anfrage. Die Bearbeitung von Testanfragen folgt einem vorgegebenen Prozess, bei dem die Anfragen vom Geschäftsführer an die Projektmanager weitergeleitet werden. Die Projektmanager bereiten alle Unterlagen vor, führen die Verhandlungen mit den Kunden und geben ein Angebot heraus. Erst nachdem das Angebot von den Kunden angenommen wurde, kann der Test von den zugeordneten Testingenieuren durchgeführt werden. Dabei passiert es immer wieder einmal, dass die Kunden einen kurzfristigen Test beauftragen möchten. Genau dies ist mit der Firma Großschmidt GmbH der Fall: Stefanie Lang, Projektleiterin bei Großschmidt kontaktiert Testing House, und fragt, ob die Durchführung eines kurzfristigen Tests möglich sei. Herr Alejandro Garcia, Mitarbeiter von Testing House, der bereits Projekte für die Firma Großschmidt GmbH begleitet hat, versucht den Test so schnell wie möglich einzuschieben, da es sich um einen wichtigen Kunden handelt.

Rollen: *Alejandro Garcia* - Mitarbeiter in der Firma "Testing House"; *Laura Wolf* - Kollegin von Herrn Alejandro Garcia; *Stefanie Lang* - Projektleiterin bei der Firma "Großschmidt GmbH"; *Christina Winkler* - Chefin der Firma "Testing House"

Schritt 1: Small Talk
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
<p>DIE SITUATION: Sie arbeiten seit zwei Jahren in der Firma “Testing House” und haben bereits mehrere Projekte mit einem wichtigen Kunden, der Firma Großschmidt, durchgeführt. Nach Ihrem Sommerurlaub im Heimatland kommen Sie am Montagmorgen ins Büro. Ihre Kollegin Laura Wolf ist bereits da, und Sie sprechen kurz mit ihr. .</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie Ihre Kollegin und beginnen Sie ein Gespräch. - Stellen Sie Fragen zu dem, was Ihre Kollegin Ihnen erzählt. - Erzählen Sie ihr, dass Sie im Sommerurlaub in Ihrem Heimatland waren und was Sie dort gemacht haben. - Bedanken Sie sich für die Informationen, die Sie von Frau Wolf bekommen und fragen Sie nach, wenn etwas nicht klar ist. - Notieren Sie sich die wichtigen Informationen.</p>
Schritt 1: Small Talk
<i>Rolle: Laura Wolf (Kollegin)</i>
<p>DIE SITUATION: Sie arbeiten seit fünf Jahren bei der Firma “Testing House” und arbeiten mit Herrn Alejandro Garcia zusammen. Es ist Montagmorgen und Sie sitzen an Ihrem Arbeitsplatz. Ihr Kollege Alejandro Garcia kommt nach seinem Sommerurlaub dazu und beginnt mit Ihnen ein Gespräch.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie Ihren Kollegen. - Fragen Sie Alejandro nach seinem Sommerurlaub im Heimatland. - Berichten Sie über das Wetter in der letzten Zeit. - Informieren Sie ihn, dass Frau Lang von der Firma Großschmidt GmbH letzte Woche angerufen hat. Ihre Firma möchte vermutlich einen zusätzlichen Test durchführen [<i>Sie haben Frau Lang am Telefon nicht so richtig verstanden und wissen nicht genau</i>]. Über die Einzelheiten wollte Frau Lang mit Herrn Garcia sprechen.</p>

Tabelle 6.13: 'Kurzfristiger Test' - Rollenkarten für Schritt 1 'Small Talk'

Schritt 2: Telefonat
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
<p>DIE SITUATION: Nach dem Gespräch mit Ihrer Kollegin rufen Sie Frau Stefanie Lang von der Firma Großschmidt GmbH an. Sie kennen sie von anderen Projekten. Die Firma ist ein wichtiger Kunde Ihres Hauses.</p> <p>IHRE AUFGABEN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rufen Sie Frau Lang an und fragen Sie nach dem Grund für den Anruf letzte Woche. - Entschuldigen Sie sich, dass Sie erst jetzt zurückrufen können, da Sie im Urlaub waren. - Bitten Sie Frau Lang, die Details zu beschreiben. - Zeigen Sie, dass Sie interessiert zuhören und fragen Sie nach, wenn Sie etwas nicht verstehen. - Sagen Sie Frau Lang, dass Sie die Anfrage zuerst in Ihrer Firma besprechen und dass Sie ihr sobald wie möglich per E-Mail antworten. - Verabschieden Sie sich von Frau Lang und beenden Sie das Telefonat.
Schritt 2: Telefonat
<i>Rolle: Stefanie Lang (Großschmidt GmbH)</i>
<p>DIE SITUATION: Sie arbeiten bei der Firma “Großschmidt GmbH” und haben bereits im Rahmen eines Projektes mit der Firma “Testing House” zusammengearbeitet. Ihre Firma möchte kurzfristig einen zusätzlichen Test für einen Chip durchführen lassen, um diesen auf einer Messe nächste Woche präsentieren zu können. Sie haben deswegen Herrn Garcia letzte Woche angerufen. Doch er war noch im Urlaub. Heute ist Montagmorgen. Sie sind in Ihrem Büro und bekommen einen Anruf von Alejandro Garcia von der Firma “Testing House”.</p> <p>IHRE AUFGABEN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrüßen Sie Herrn Alejandro Garcia. - Beschreiben Sie ihm die Situation und sagen Sie ihm, bis wann Sie die Testergebnisse brauchen und warum der Termin so kurzfristig ist. Sie brauchen die Testergebnisse <i>bis Ende dieser Woche</i> und können die Hardware heute noch losschicken. - Bitten Sie ihn, zu klären, ob der zusätzliche Test durchgeführt werden kann. Bitten Sie um eine schnelle Rückmeldung.

Tabelle 6.14: 'Kurzfristiger Test' - Rollenkarten für Schritt 2 'Telefonat'

Schritt 3: Meeting
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
<p>DIE SITUATION: Direkt nach dem Telefonat findet ein wöchentliches Meeting in Ihrer Firma statt, und Sie möchten unbedingt heute über die Anfrage der Firma Großschmidt mit Ihrer Chefin, Frau Christina Winkler, und Kollegen sprechen.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Nachdem Frau Winkler das Meeting gestartet hat, melden Sie sich direkt: Sagen Sie, dass Sie die Anfrage der Firma Großschmidt unbedingt heute besprechen müssen. - Berichten Sie von dem Telefonat mit Frau Lang und beschreiben Sie das Problem bei der Firma Großschmidt GmbH. - Berichten Sie, welche Informationen Sie von der Firma Großschmidt GmbH bereits bekommen haben. - Fragen Sie nach, wenn Sie Informationen ihrer Chefin nicht verstanden haben. - Machen Sie sich während des Gesprächs Notizen für eine E-Mail an Frau Lang.</p>
Schritt 3: Meeting
<i>Rolle: Christina Winkler (Chefin)</i>
<p>DIE SITUATION: Sie sind Abteilungsleiterin bei der Firma Testing House und Chefin von Alejandro Garcia. Heute findet ein wöchentliches Meeting im Team statt. Sie stehen unter Zeitdruck, da Sie viele Themen besprechen möchten und dafür nur eine Stunde Zeit haben.</p> <p>IHRE AUFGABEN: - Begrüßen Sie die Mitarbeiter und beginnen Sie das Meeting. - Weisen Sie die Frage von Herrn Garcia aufgrund des Zeitmangels zunächst ab. - Da die Frage von Herrn Garcia doch sehr wichtig und dringend zu sein scheint, bitten Sie ihn, das Problem zu beschreiben. - Teilen Sie mit, dass der Kollege Thomas Krause <i>in dieser Woche</i> noch Zeit hat. Wenn sichergestellt wird, dass die Hardware bis zum nächsten Morgen bei Testing House ist, könnte Thomas Krause <i>nächste Woche</i> mit dem Test anfangen. [<i>Achtung: verschiedene Aussagen machen.*</i>] - Korrigieren Sie Ihre Aussage. Natürlich meinten Sie, in dieser Woche mit dem Test anfangen. - Sagen Sie Herrn Garcia, dass er Frau Stefanie Lang von der Großschmidt GmbH direkt nach dem Meeting eine E-Mail schreiben soll. - Wiederholen Sie bei Rückfragen von Alejandro Garcia Ihre Vorschläge.</p> <p>* Hierbei handelt es sich um kontroverse Aussagen, die die Chefin betätigt, um den Mitarbeiter in die 'Konfliktsituation' zu versetzen und sich damit auseinandersetzen zu müssen.</p>

Tabelle 6.15: 'Kurzfristiger Test' - Rollenkarten für Schritt 3 'Meeting'

Schritt 4: E-Mail
<i>Rolle: Alejandro Garcia</i>
DIE SITUATION: Nach dem Meeting schreiben Sie sofort eine E-Mail an Frau Lang. Nutzen Sie dafür auch Ihre Notizen aus dem Meeting.
IHRE AUFGABEN: - Beachten Sie die Struktur einer E-Mail. - Beziehen Sie sich auf das Telefonat mit Frau Lang. - Bieten Sie eine Lösung an und sagen Sie, bis wann die Testergebnisse fertig sein können. - Teilen Sie den Namen des Kollegen mit, der der Ansprechpartner für das Projekt sein wird. - Bitten Sie Frau Lang um eine kurze Rückmeldung.

Tabelle 6.16: 'Kurzfristiger Test' - Rollenkarte für Schritt 4 'E-Mail'

Anhand der formulierten Kann-Beschreibungen, welche beiden Szenarien zugrunde lagen, erfolgte die Bewertung der Leistungen der Lernenden sowie die Feststellung des Lernzuwachses. Die Einschätzungen der Beobachterinnen wurden in die Bewertungsformulare eingetragen und zur besseren Darstellung für das Netzdiagramm verdichtet¹⁷⁴. Die Ergebnisse werden im Folgenden in Form von Netzdiagrammen dargestellt und die sprachlich-kommunikativen Leistungen der Teilnehmenden vor und nach dem Sprachtraining beschrieben sowie die Fortschritte durch den direkten Vergleich festgestellt.

6.3 Ergebnisse der Lernfortschrittsmessung

Die detaillierten Kann-Beschreibungen (s. Kap. 6.2) dienten während des Szenariodurchlaufs als Bewertungskriterien (vgl. Kap. 5.3.3.2). Auf Grundlage dieser Bewertungen konnten die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten der Teilnehmenden vor und nach dem Kurs in Form von Netzdiagrammen visualisiert werden. Die in den Netzdiagrammen dargestellten drei Kreise - a, b, c, - entsprechen hierbei den Bewertungsskalierungsstufen von 'trifft voll zu', 'trifft zu' und 'trifft z.T. zu'¹⁷⁵ (s. Kap. 5.3.3.2). Die Binnendifferenzierung innerhalb der Kreise ist durch die Tendenz

¹⁷⁴Weitere Rahmenbedingungen und Ablauf der Durchführung der Sprachstands- und Lernfortschrittsmessung mit Szenarien sind dem Kapitel 5.3.3.2 zu entnehmen.

¹⁷⁵Hierbei: a - 'trifft voll zu', b - 'trifft zu', c - 'trifft z.T. zu'.

zu einer bestimmten Stufe begründet, wenn z. B. die Kann-Beschreibungen den Beschreibungen einer Skalierung entsprechen, aber in einzelnen Punkten (s. Beschreibung der Skalierung im Kap. 5.3.3.2) eine Tendenz zu einer höheren oder niedrigeren Stufe festgestellt werden konnte. Die verwendeten Abkürzungen bei der Darstellung der Netzdiagramme, wie z. B. ST1¹⁷⁶ bis EM6¹⁷⁷ sind aus den Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit der Netzdiagramme sowie der folgenden Beschreibung der Lernleistungen gewählt worden¹⁷⁸.

Aufgrund der Begebenheiten im untersuchten Unternehmen, die mit laufenden internen Projekten sowie Konferenzen und weiteren Aufgaben der Lernenden verbunden waren, war eine Ex-ante- und Ex-post-Erfassung der Leistungstände von drei Teilnehmenden - TN1, TN3, TN4 - möglich. Im nunmehr folgenden Kapitel 6.3.1, 6.3.2 und 6.3.3 erfolgt die Visualisierung in Form von Netzdiagrammen sowie die anschließende Beschreibung und der direkte Vergleich.

6.3.1 Sprachlich-kommunikative Fertigkeiten der Teilnehmenden vor dem Sprachtraining

Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen von TN1 (s. Abb. 6.3) bewegen sich vor dem Sprachtraining zum größten Teil im mittleren Bewertungsbereich. Dabei weist der TN1 die für den mittleren Bereich fortgeschrittenen Kompetenzen auf, die sich im Nachfragen (ST2) und Aufrechterhalten des Gesprächs äußern (ST1, ST3). Durch seine etwas ausholenden Erzählungen vom Wochenende baut der TN1 eine vertraute Gesprächsbasis auf (ST4). Während des Telefonats geht der Teilnehmer gut auf die Gesprächspartnerin ein (T1, T2, T7), nutzt Strategien des Nachfragens (T3) und des Rückversicherns für das weitere Vorgehen (T4, T5) und versichert der Kundin, die Situation zu klären (T6). Trotz holprigen Starts in der Meeting-Situation beim Einbringen des eigenen Anliegens (M1), setzt sich der TN1 letztlich mit dem Problem durch und erklärt die Dringlichkeit (M2). Während der Diskussion um die Lösung für das Problem macht er sich nach Aufforderung der Chefin Notizen (M3, M4), die sich aber während des nächsten Szenario-Schrittes als unzureichend herausstellen. Beim Versuch, den Sachverhalt in der E-Mail an die Kundin zu erläutern, scheitert der TN1 daran, dass der Zusammenhang anders verstanden

¹⁷⁶für erste Kann-Beschreibung aus dem Schritt 'Small Talk' - 'Ein informelles Gespräch beginnen, führen und beenden'

¹⁷⁷für die sechste Kann-Beschreibung aus dem Schritt 'E-Mail' - 'Um eine Rückmeldung bitten'

¹⁷⁸Vollständige Liste der Kursziele als Kann-Beschreibungen sind dem Kapitel 6.2 zu entnehmen.

6 Aufbereitung und Auswertung der praktischen Studie

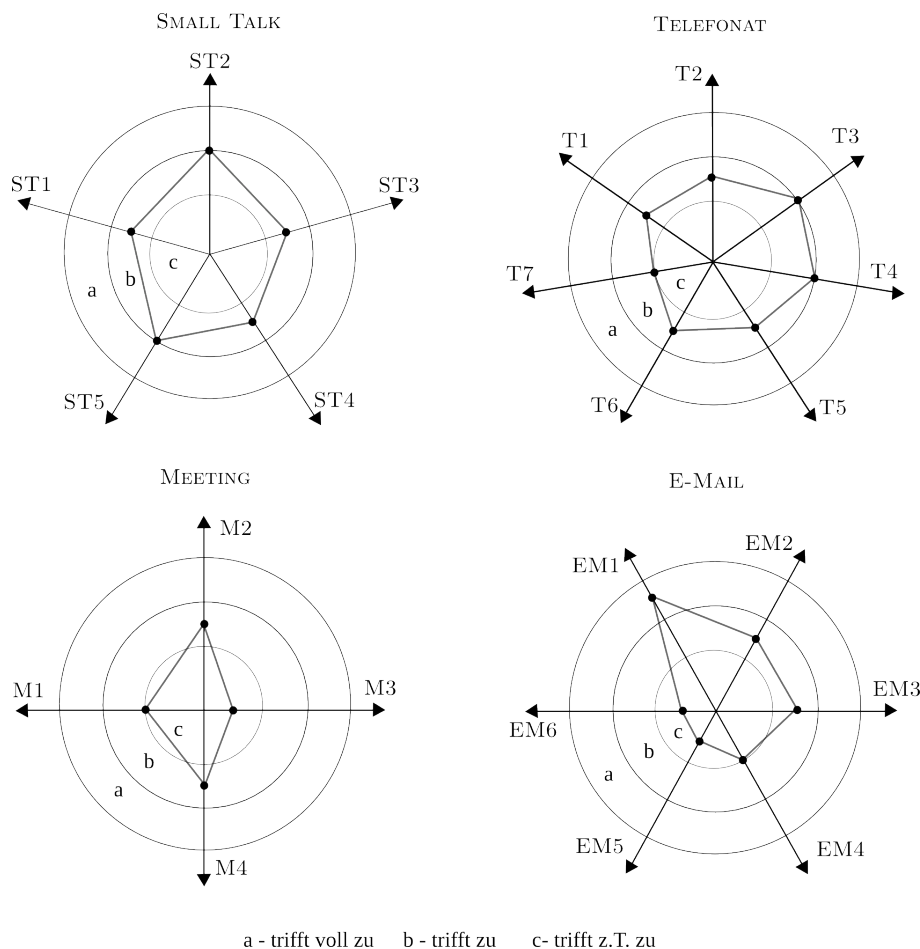


Abbildung 6.3: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN1 vor dem Kursbeginn

wurde und daher auch anders interpretiert wird (EM4, EM5, EM6). Alle Formalien bzgl. der Gestaltung einer E-Mail sind aber erfüllt worden (EM1, EM2, EM3). In diesem Zusammenhang kann man festhalten, dass der TN1 die meisten kommunikativen Situationen, die ihm vertraut sind, im weitesten Sinne meistert, jedoch kann er den situativen Kontext nicht sofort erkennen, wählt daher oft eingangs eine unpassende Anredeform (du statt Sie) aus. Der TN1 kann Gespräche einleiten, auf Fragen reagieren, nutzt hierbei ein relativ eingeschränktes Repertoire an Redemittel und Wortschatz. Auf der grammatischen Seite konnten noch Lücken bzgl. der Vergangenheitsformen von unregelmäßigen Verben, sowie des Genus von Substantiven festgestellt werden. Die Aussprache beeinflusst nur leicht das Verständnis des Gesagten, Missverständnisse werden aber durch Nachfragen ausgeräumt.

Der TN3 (s. Abb. 6.4) steigt - im Gegensatz zum TN1 - direkt ins Small Talk

6.3 Ergebnisse der Lernfortschrittsmessung

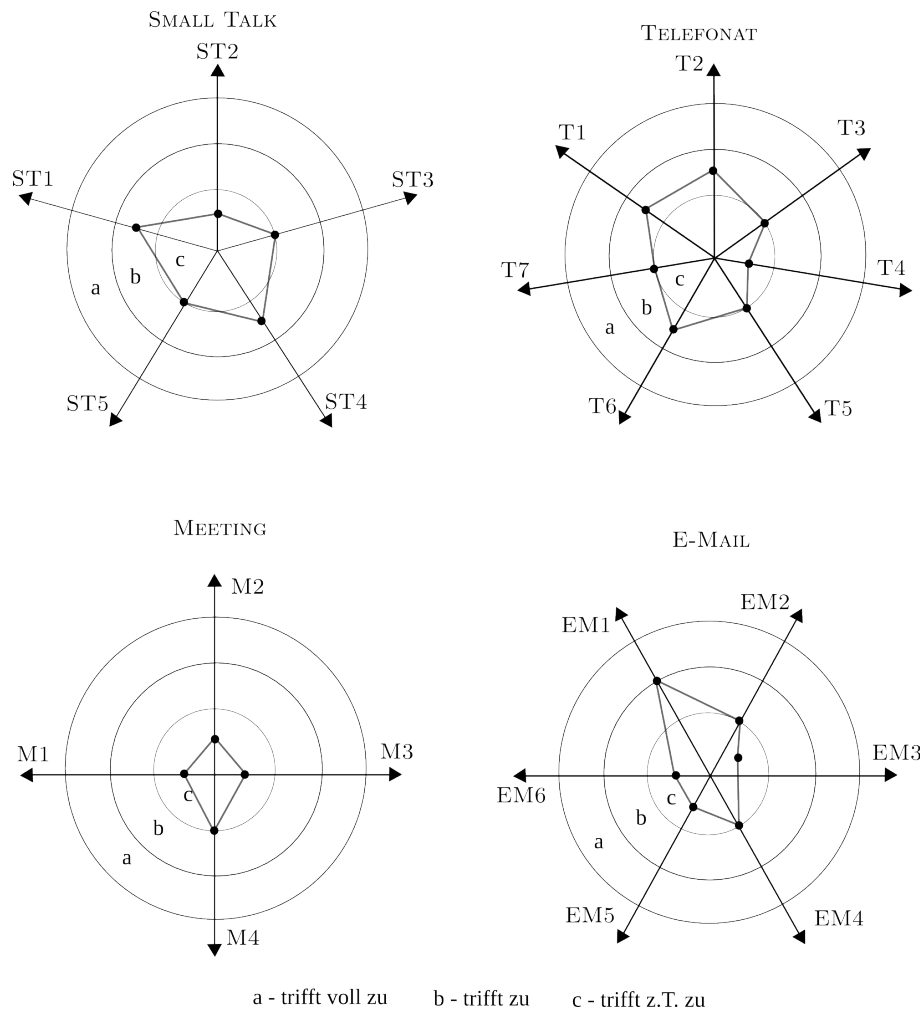


Abbildung 6.4: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN3 vor dem Kursbeginn

ein, lässt der Gesprächspartnerin aber keinen Raum, sich ins Gespräch einzubringen (v. a. ST2, ST3). Letztendlich wird das Gespräch als eine Art des Abhakens der Aufgaben auf der Rollenkarte empfunden. Im kurz gehaltenen Telefonat geht der TN3 wenig auf die Kundin ein (T1, T2, T3), reagiert dennoch angemessen auf ihre Äußerungen (T5) und verspricht, die Situation zu klären (T6). Während des Meetings ergreift der TN3 wenig eigene Initiative (M1) und reagiert nur auf Aufforderung der Chefin (M2, M3). Die Situation wird vom TN3 entweder gar nicht oder falsch verstanden, was dazu führt, dass die Sachverhalte, die während des Meetings diskutiert worden sind, in der E-Mail an die Kundin falsch oder gar nicht dargestellt werden (EM3, EM5, EM6). Anzumerken ist, dass der TN3 bei Schwie-

rigkeiten auch das Nichtverstehen nicht signalisiert und nicht nachfragt¹⁷⁹. Dies kann dadurch begründet werden, dass der TN3 einerseits keine Erfahrungen im Kundenkontakt sowie im aktiven Einbringen während eines Meetings aufweist, andererseits noch kein ausreichendes sprachliches Niveau besitzt, um die Rollenkarten richtig zu verstehen. Insgesamt gesehen kann der TN3 nur einige routinierte kommunikative Sprachhandlungen meistern, den eigenen Standpunkt nur wenig begründen und argumentieren, geschweige denn jemanden davon überzeugen. Hierfür fehlt ihm ein Repertoire an gebräuchlichen Redemittel. Der TN3 nutzt nur wenige Strategien gegen den Abbruch der Kommunikation, sodass Gespräche oft ins Stocken geraten. Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen vom TN3 entsprechen dabei nicht im

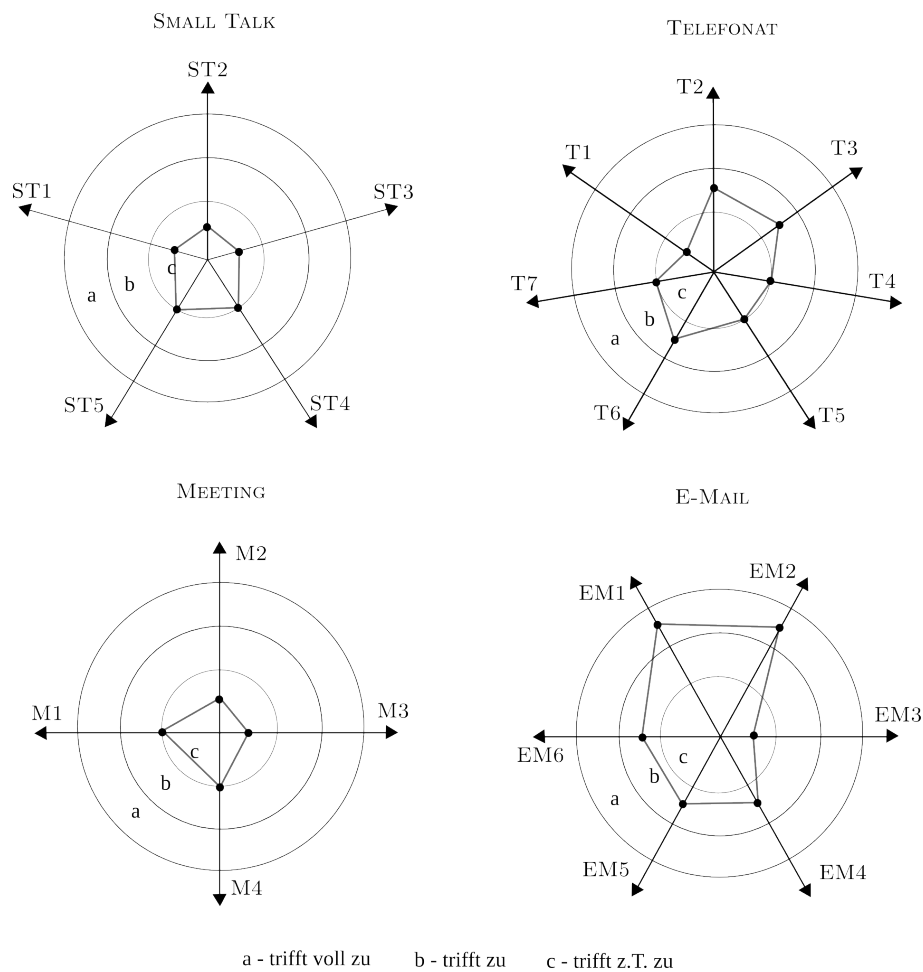


Abbildung 6.5: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN4 vor dem Kursbeginn

¹⁷⁹Dies wurde vom Geschäftsführer auch bemängelt und gewünscht, dass die Teilnehmenden v. a. in großen Meetings beim Nichtverstehen nachfragen.

vollen Maße den Anforderungen am Arbeitsplatz.

Die mündlichen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des TN4 (s. Abb. 6.5) entsprechen nur zum Teil den Anforderungen am Arbeitsplatz. Er hält sich in den Gesprächen etwas zurück (ST1, ST2, ST3), reagiert aber angemessen auf die Äußerungen von Gesprächspartnern im Rahmen seines begrenzten Wortschatzes und den wenigen zur Verfügung stehenden Redemitteln (v. a. T4, T5). Trotz Schwierigkeiten beim Einbringen eigener Anliegen während des Meetings gelingt es dem TN4, das Problem zu erklären (M2, M3) und mit der Chefin darüber zu diskutieren (M4). Die Szenario-Situation wurde von ihm dabei korrekt aufgefasst, was im schriftlichen Szenario-Teil auch sichtbar wird. Hierin legt der TN4 den Sachverhalt dar (EM4, EM5) und bittet die Kundin um eine Rückmeldung (EM6). Der schriftliche Teil entspricht auch den Erwartungen an eine formelle E-Mail (EM1, EM2). Das zurückhaltende Verhalten vom TN4 ist darauf zurückzuführen, dass der TN4 erst seit ein paar Monaten¹⁸⁰ im Unternehmen arbeitet und noch wenig Erfahrungen in beruflichen Kontexten aufweist. Zu einer Herausforderung wird für ihn regelmäßig noch das Auffassen des situativen Kontextes und die Auswahl des entsprechenden sprachlichen Registers. Satzkonstruktion, Genus der Substantive sowie Vergangenheitsformen der Verben weisen Verbesserungspotenzial auf.

6.3.2 Sprachlich-kommunikative Fertigkeiten der Teilnehmenden nach dem Sprachtraining

Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen vom TN1 nach Abschluss des Sprachtrainings bewegen sich im Laufe des kompletten Szenarios durchgehend im oberen Kompetenzbereich (s. Abb. 6.6). Während des Small Talks mit der Kollegin zeigt der TN1 deutliche Empathie und Interesse am Gespräch (ST1), signalisiert durch sein Nachfragen aktives Zuhören (ST2) und sichert dadurch auch das Verstehen (ST5). Dabei reagiert er angemessen auf die Fragen der Gesprächspartnerin (ST3) und schafft dadurch eine lockere Gesprächsatmosphäre (ST4). Auch wenn er während des Small Talks von der Gesprächspartnerin noch unterstützt und geleitet wird und somit das Gespräch als Aufwärmphase nutzt, steigt er in das Telefonat zuversichtlich ein (T1). So geht er auf die Kundin mit konkreten Fragestellungen und Bitten ein (T2, T4), stellt Nachfragen und gibt ihr die Möglichkeiten, das Problem zu schildern (T3). Dabei reagiert er auf die Fragen situationsangemessen (T5) und gibt dann ent-

¹⁸⁰Zum Zeitpunkt der Untersuchung

6 Aufbereitung und Auswertung der praktischen Studie

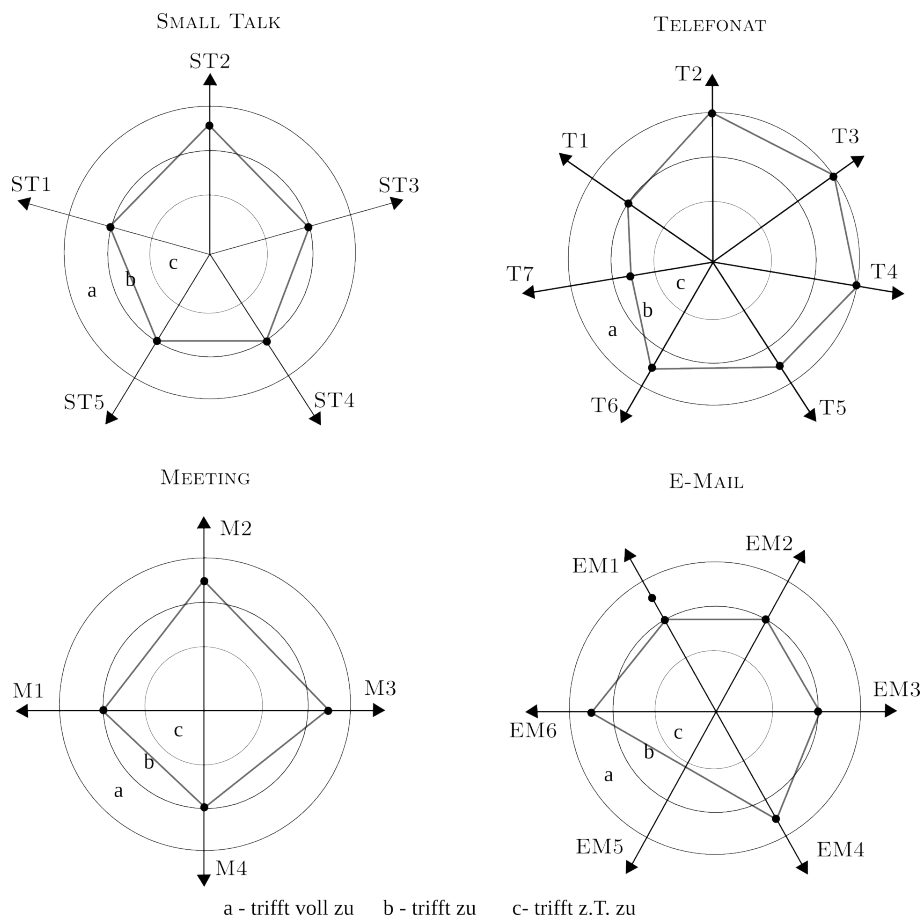


Abbildung 6.6: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN1 nach dem Kurs

sprechende Auskunft (T6). Im Meeting nutzt der TN1 zusätzliche Redemittel zur Intervention des Geschehens (M1), reflektiert die Aussagen der Chefin (M2, M3) und macht Rückschlüsse daraus sowie Vorschläge für das weitere Vorgehen (M4). Das korrekte Verständnis der Situation wird in der E-Mail wiedergegeben, in der der TN1 sich auf das Telefonat sowie die vorgeschlagene Vorgehensweise im Meeting bezieht (EM3), die im Meeting besprochene Lösung vorschlägt (EM4) und um eine Rückmeldung bittet (EM6). Die Formalien bzgl. Gestaltung einer E-Mail sind vollständig erfüllt (EM1, EM2). In diesem Zusammenhang kann man festhalten, dass der TN1 die Situationen im Szenario nach dem Sprachtraining entsprechend der Vorstellungen 'trifft voll zu' gemeistert hat, sowie gebräuchliche Strukturen und Redeformeln korrekt und situationsangemessen verwendet hat. Dabei fällt auf, dass der TN1 häufiger Nachfragen stellt, um das Verständnis der Situation und Aufforderungen zu sichern. Noch vorhandene grammatische Fehler sowie nicht korrekte

Aussprache beeinflussen das Verstehen des Gesagten nicht.

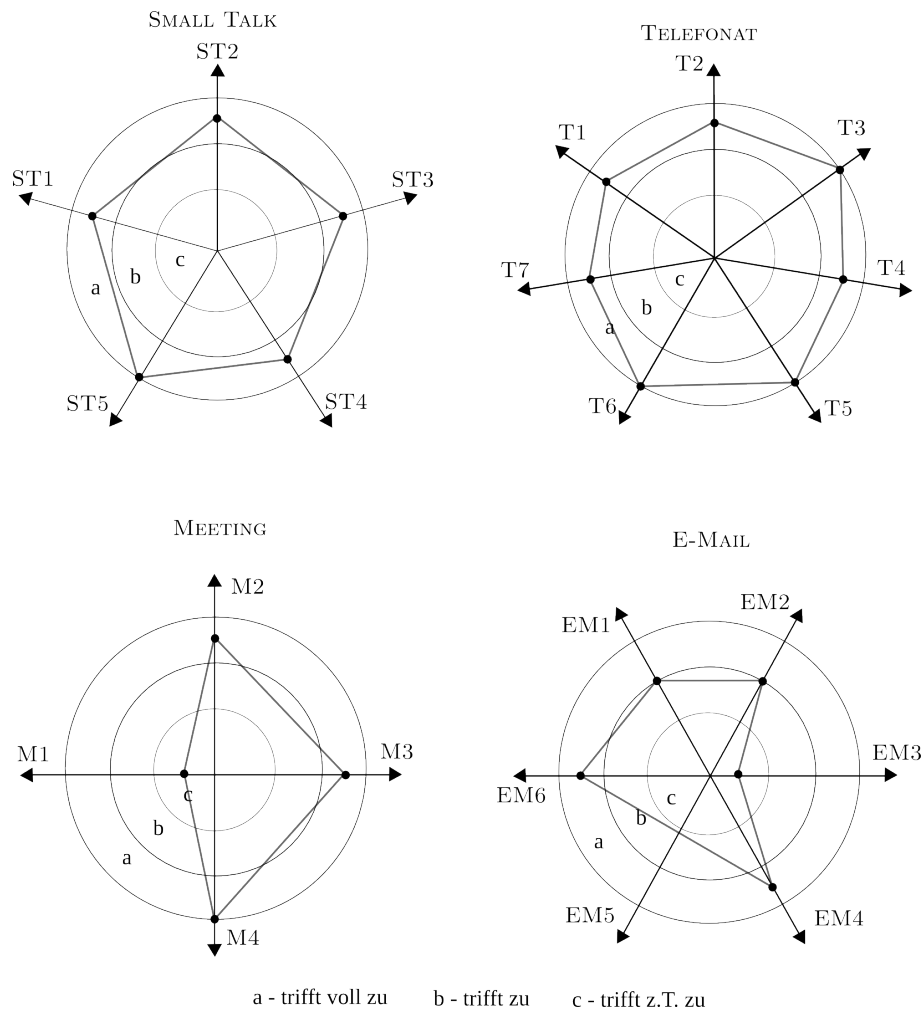


Abbildung 6.7: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN3 nach dem Kurs

Der TN3 (s. Abb. 6.7) steigt aufgeschlossen ins Gespräch mit der Kollegin ein (ST1), stellt interessiert Fragen (ST2) und hält damit das Gespräch zu den persönlichen Themen aufrecht (ST3). Im nachfolgenden Telefonat geht er auf die Kundin ein (T1, T2), fragt detailliert nach und erkundigt sich zu den Einzelheiten der Anfrage (T3, T5). Zur Sicherung des Verständnisses fasst er die Kundenanfrage zusammen und sagt der Kundin zu, die Situation im Unternehmen zu klären (T6). Durch die situationsangemessene Reaktion auf die Fragen einigen sich die beiden Gesprächspartner hinsichtlich des weiteren Vorgehens. Trotz fehlender aussagekräftiger Einbringung seines Anliegens während des Meetings (M1) schafft es der TN3, die Kundenanfrage, die vorher am Telefon gemeldet wurde, im Meeting zu besprechen und zusammen

mit der Chefin eine Lösung zu finden (M2, M3). Hierbei stellt der TN3 mehrmals Nachfragen, um die Informationen zum weiteren Vorgehen zu verstehen (M4). Dabei fällt ihm eine Diskrepanz hinsichtlich der Termine auf, die er auch anspricht und ausräumt. Die Gesamtsituation des gespielten Szenarios wird vom TN3 richtig aufgefasst, was im vierten Schritt - in der E-Mail - sichtbar wird. Die im Meeting besprochenen Informationen werden in der E-Mail verständlich dargelegt (EM4, EM6). Die Formalien bzgl. Gestaltung einer E-Mail werden weitestgehend berücksichtigt und erfüllt (EM1, EM2), obwohl er sich in der E-Mail nicht auf das Telefonat bezieht (EM4). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen vom TN3 nach dem Sprachtraining im oberen Bereich der Bewertung liegen und im Durchschnitt voll den Erwartungen entsprechen. Er macht sich durch die verfügbaren sprachlichen Mittel sowie sein (noch) begrenztes Repertoire an Wortschatz in den Alltagssituationen verständlich, kann den Gesprächsverlauf steuern und sichert durch Nachfragen und Zusammenfassungen des Gesagten das gegenseitige Verstehen. Dabei geht er gut auf den Gesprächspartner ein. Prosodische Merkmale setzt der TN3 soweit verständlich ein, die Abweichungen in der Aussprache stören das Verständnis nicht, erfordern von den Gesprächspartnern aber Antizipation des Gesagten.

Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des TN4 (s. Abb. 6.8) bewegen sich im Durchschnitt Richtung oberer Grenze der Bewertung. Jedoch zeigt der TN4 einige Unsicherheiten im Small Talk mit der Kollegin und lässt das Gespräch erstmal von seiner Kommunikationspartnerin leiten (ST1, ST2, ST4). Erst gegen Ende des Gesprächs 'taut' er auf und stellt Rückfragen zum Telefonat einer Kundin (ST5). Im darauffolgenden Telefonat dagegen erfüllt der TN4 die Aufgaben vollständig, geht dabei auf die Gesprächspartnerin ein (T1, T2, T4, T7), fragt nach den entsprechenden Details, die er für das weitere Vorgehen benötigt (T3), gibt auch die entsprechende Auskunft (T5) und versucht die ersten Kompromisse mit der Kundin zu finden (T6). Der TN4 steigt mit dem Anliegen aus dem Telefonat etwas direkt ins Meeting ein (M1), ohne Ankündigung und spezielle Redemittel zu nutzen, sodass der Start etwas abrupt erscheint und durch die Gesprächspartnerin 'gerettet' wird. Er macht anschließend Vorschläge für das weitere Vorgehen (M2, M3) und bespricht diese mit der Chefin (M4). Die E-Mail, die der TN4 zum Schluss des Szenarios schreibt, ist kommunikativ und verständlich, der Sachverhalt ist korrekt dargelegt (EM4, EM6). Die angeforderten Formalien sind weitestgehend erfüllt (EM1, EM2, EM3). Grammatische Fehler stören nicht unbedingt den Lesefluss. Insgesamt gese-

6.3 Ergebnisse der Lernfortschrittsmessung

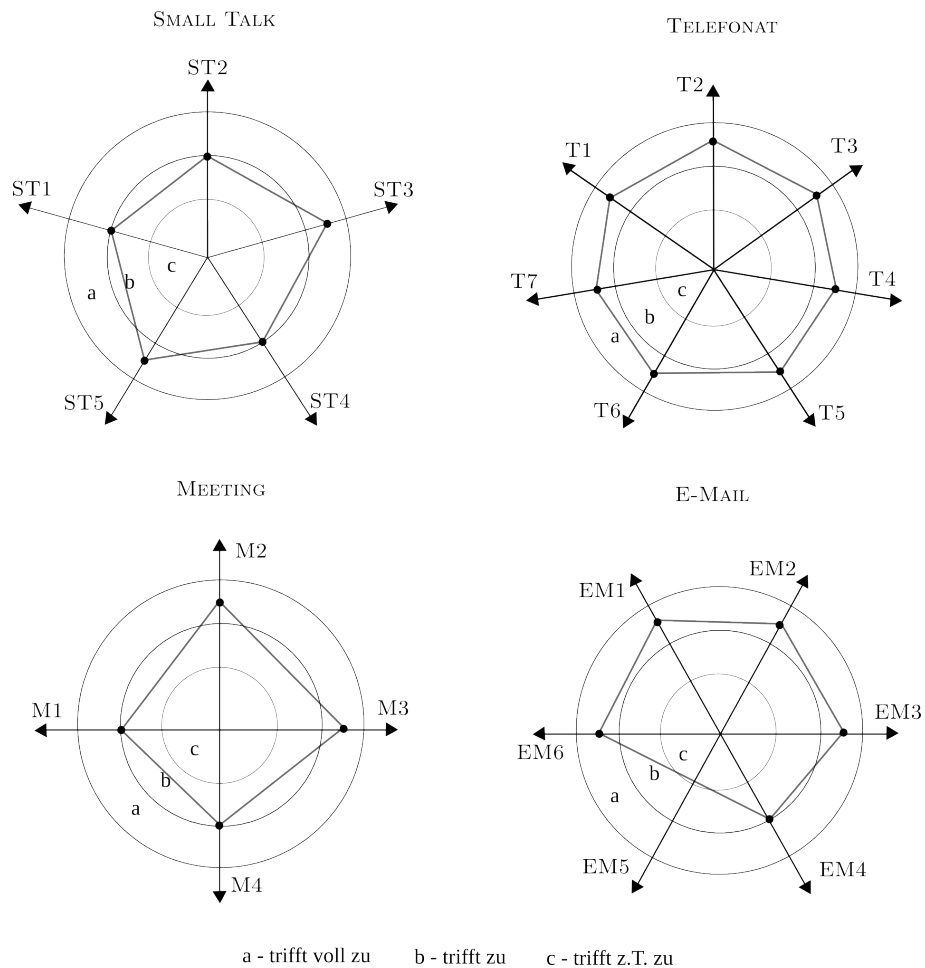


Abbildung 6.8: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN4 nach dem Kurs

hen, verfügt der TN4 über einige sprachliche Mittel und ein begrenztes Repertoire an Wortschatz und kann damit in den vertrauten Situationen im Alltag operieren. Trotz gelegentlichen Stockens drückt sich der TN4 verständlich aus und nutzt Pausen, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen bzw. zu korrigieren. Er reagiert zwar angemessen auf die Fragen und kann gelegentlich die Gespräche steuern, allerdings fehlen ihm noch Redemittel, um sich mit eigenen Ideen und Vorschlägen durchsetzen zu können.

Nachdem die Leistungsprofile der Teilnehmenden vor und nach dem Sprachtraining beschrieben worden sind, werden diese im Folgenden direkt verglichen. Hierbei wird v. a. auf die erkennbaren Lernfortschritte eingegangen.

6.3.3 Lernzuwachs der Teilnehmenden - ein Vergleich der Leistungen vor und nach dem Sprachtraining

Vergleicht man die Leistungsprofile des TN1 vor und nach dem Sprachtraining, fallen die sichtbaren Fortschritte in allen vier Situationen (Small Talk, Telefonat, Meeting, E-Mail) der Szenarien auf (s. Abb. 6.9).

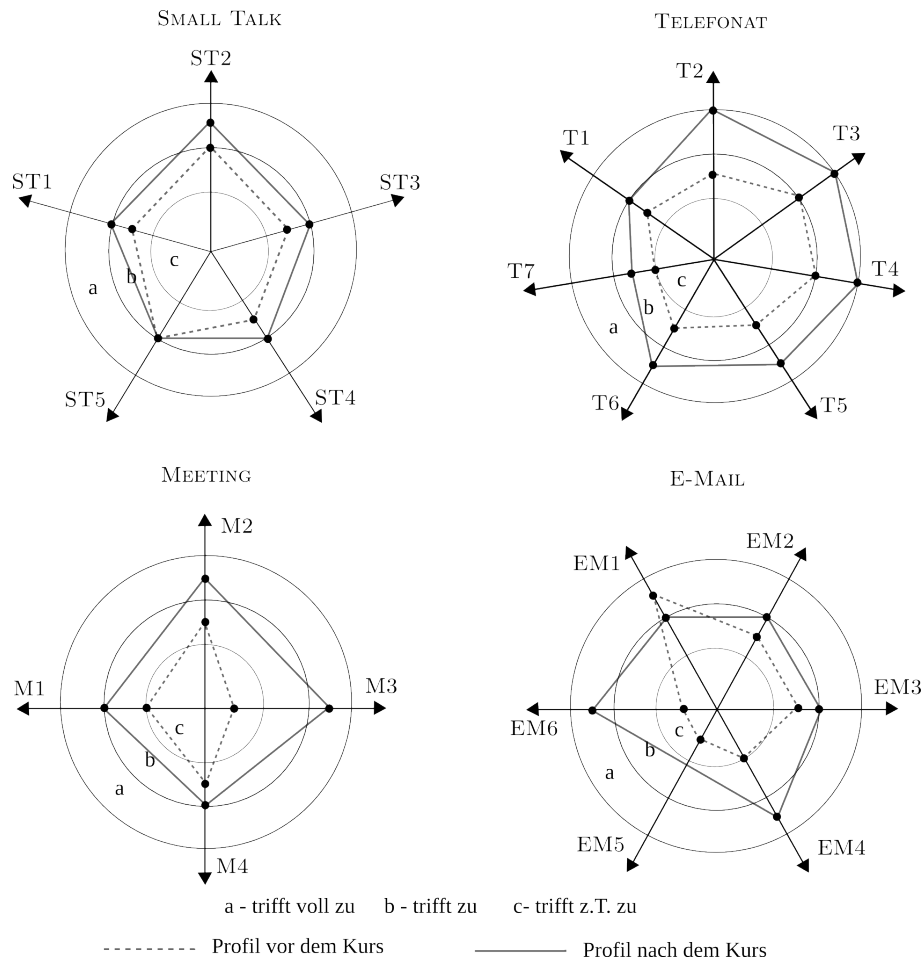


Abbildung 6.9: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN1 vor und nach dem Kurs - ein Vergleich

Während die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des TN1 vor dem Training sich noch im mittleren Bewertungsbereich befanden, bewegen sich diese nach dem Kurs in Richtung oberen Bereichs. Während der TN1 beim ersten Durchlauf den Zusammenhang und das Setting vom Szenario falsch aufgefasst hat, verwendet er im Durchlauf nach dem Kurs Strategien, um diese Missverständnisse zu vermeiden. So fragt er oft nach und vergewissert sich, ob er die Anfrage, Aufforderung etc. richtig

verstanden hat. Dabei zeigt er deutliche Empathie und geht auf die Gesprächspartner ein. Er reflektiert die Aussagen und macht selbst Vorschläge für die Lösung des entstandenen Problems. Der TN1 zeigt dadurch mehr Sicherheit in seinem sprachlichen Auftreten, was nach dem ersten Durchlauf noch wenig ausgeprägt war und im Sprachtraining explizit geübt wurde. Das Umschalten zwischen formellem und informellem Register und die korrekte Auswahl der entsprechenden Redemitteln und Grußformeln scheinen für den TN1 beim zweiten Durchlauf kein Problem mehr zu sein. Die noch vorhandenen Lücken in der grammatischen Korrektheit des Gesagten sowie die entsprechende Aussprache konnten in der Kürze des durchgeführten Kurses nicht behoben werden.

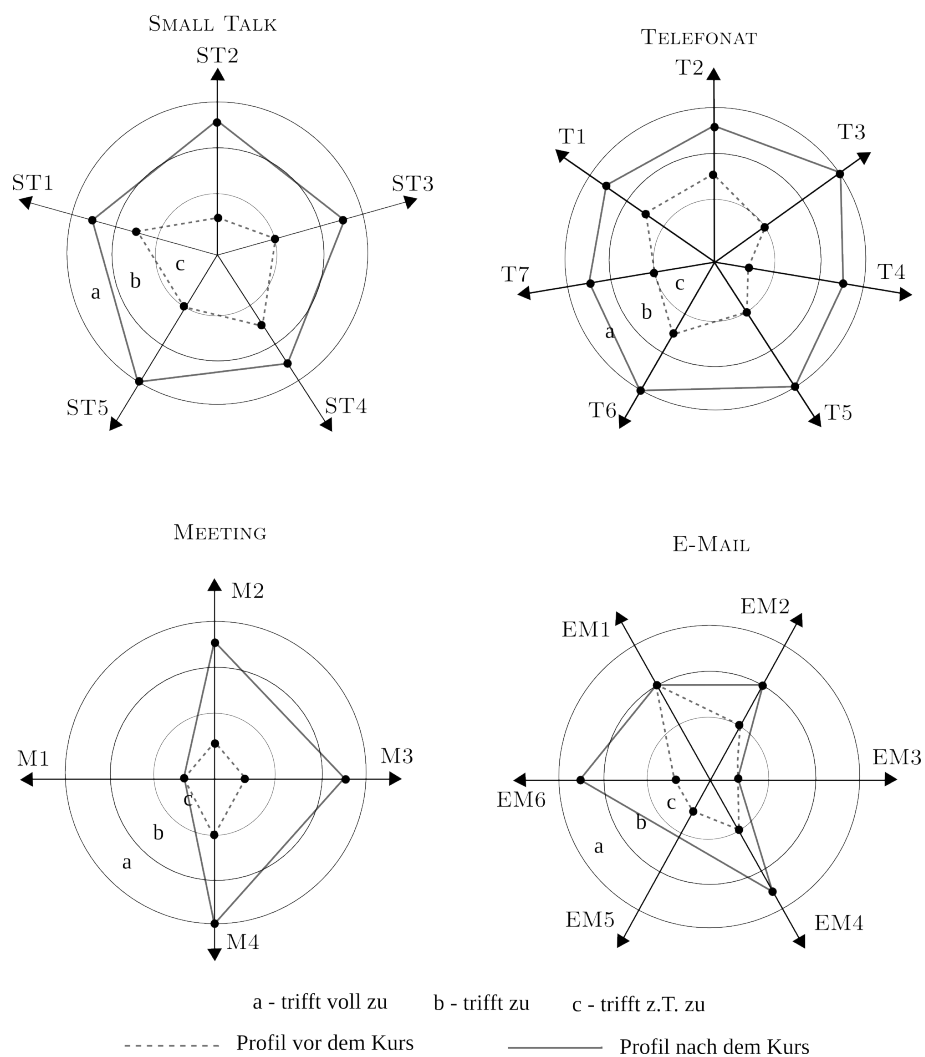


Abbildung 6.10: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN3 vor und nach dem Kurs - ein Vergleich

Diese bleiben weiter bestehen und können ggf. im Laufe der Zeit und intensiver Praxis oder durch aufbauende Sprachtrainings ausgebessert werden.

Beim Vergleich der Profile von TN3 kann festgestellt werden, dass sichtbare Lernfortschritte vorhanden sind (s. Abb. 6.10). Während des erstens Durchlaufs tritt er schüchtern und initiativlos in den Gesprächen auf, geht wenig auf die Gesprächspartner ein, traut sich nicht, die entstandenen Missverständnisse auszuräumen, was zur Folge hat, dass die Situation von ihm falsch verstanden wird und dementsprechend seine Leistungen nur im niedrigen Bereich bewertet werden konnten. Im Gegensatz dazu zeigt der TN3 im zweiten Durchlauf deutlich Empathie und Aufgeschlossenheit gegenüber seinen Gesprächspartnern, hält die Gespräche durch seine Nachfragen aufrecht, reagiert situationsangemessen auf die Fragen und räumt die möglichen Missverständnisse durch Nachfragen aus.

Dem TN3 gelingt es als einzigem, die (mit Absicht eingebauten) Diskrepanzen bzgl. der Termine während des Gesprächs im Meeting zu identifizieren und darauf einzugehen. Trotz dieser Fortschritte fehlt dem TN3 noch ein gewisses Durchsetzungsvermögen gegenüber höheren Positionen (z. B. Chefs, Projektmanager).

Die Lernfortschritte des TN4 sind auch deutlich sichtbar (s. Abb. 6.11). Mit seiner nur kurzen Vorerfahrung im Betrieb¹⁸¹ und angesichts seines begrenzten Wortschatzes und der geringen Redemittel hat der TN4 Schwierigkeiten beim Einbringen eigener Anliegen sowohl im Telefonat als auch im Meeting in den Situationen des ersten Szenarios. Trotz alledem hat er die Situation des ersten Szenarios richtig verstanden und legt den Sachverhalt in der E-Mail korrekt dar. Im Vergleich dazu tritt er beim zweiten Durchlauf aktiv und aufgeschlossen in Small Talk und Telefonat sowie Meeting auf, auch wenn er sich teilweise von seinen Gesprächspartnern leiten lässt. Er fragt nach den Details und vergewissert sich, ob alles richtig verstanden wurde, indem er abschließend noch die Informationen zusammenfasst. Allerdings fehlt ihm, so wie dem TN3, noch das Durchsetzungsvermögen bzw. die notwendigen Redemittel dazu, sich höflich bei den Meetings oder anderen Gesprächen mit seinen eigenen Vorschlägen einzubringen.

Bei allen drei Teilnehmern konnte letztlich eine Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und sichtbare Lernfortschritte beobachtet werden. Angesichts der kurzen Dauer hatte der durchgeführte Kurs nicht zum Ziel, die Sprache in ihrer Gänze zu vermitteln, hat aber eine geeignete Grundlage geschaffen, den Teil-

¹⁸¹Zur Zeit des ersten Durchlaufs arbeitet der TN4 erst seit ein paar Monaten im untersuchten Betrieb, sodass ihm einige Abläufe noch unbekannt und nicht vertraut waren.

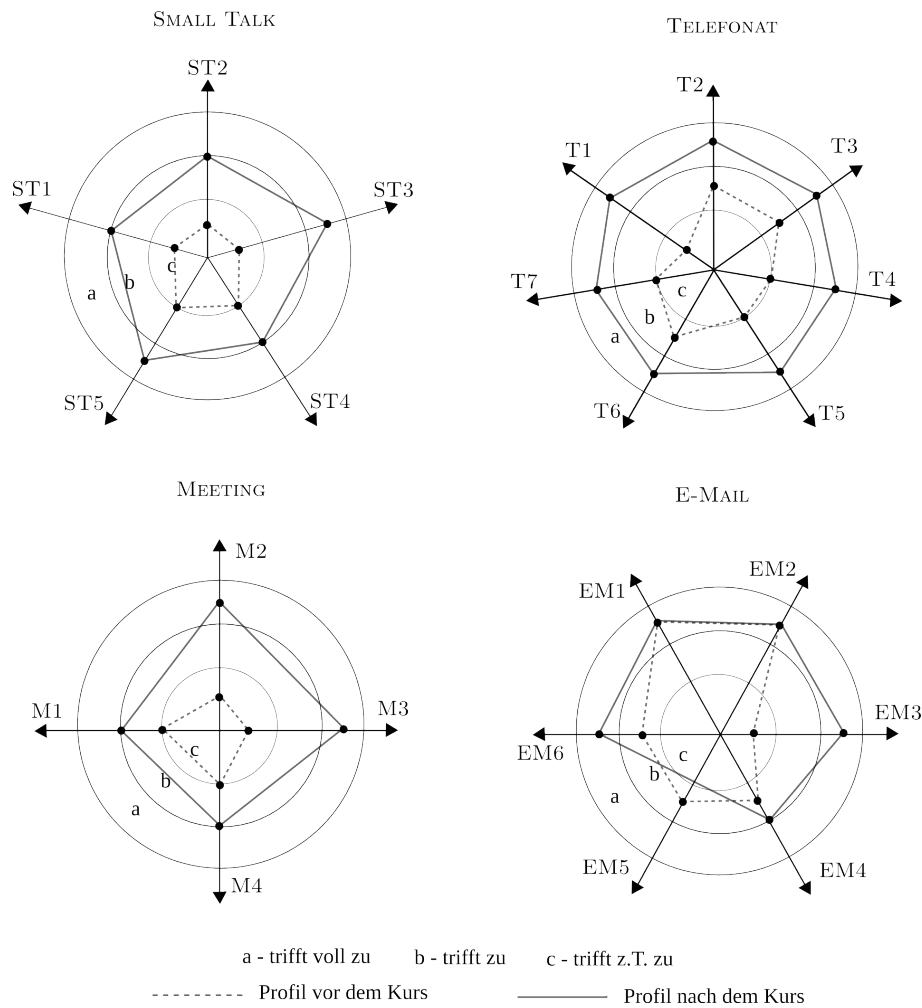


Abbildung 6.11: Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten von TN4 vor und nach dem Kurs - ein Vergleich

nehmern Lernerstrategien zu vermitteln, wie sie im Berufsalltag ihre Fähigkeiten ausbauen können. So nutzen die Teilnehmenden im Vergleich zum Kursbeginn mehr Strategien des Umschreibens, um Missverständnisse zu vermeiden, fragen stärker nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben sowie bitten um Erläuterungen. Beim zweiten Szenario konnte man deutlich beobachten, wie die Teilnehmenden die Gespräche durch Fragen und ihre detaillierten Erzählungen aufrechterhalten können. Darüber hinaus gehen die Teilnehmenden stärker auf ihre Gesprächspartner ein und zeigen Empathie.

Die objektive Einschätzung der Lernerfolge der Teilnehmenden durch die Lernfortschrittsmessung mit Szenarien wurde um die subjektive Wertung in Form von retrospektiven Interviews mit den Teilnehmenden selbst, aber auch mit der Kursleiterin

und dem Betriebsleiter ergänzt. Des Weiteren erfolgt die Auswertung der durchgeführten Interviews, die sich lediglich auf die Zusammenfassung der Aussagen der Befragten zu den entsprechenden Themenschwerpunkten beschränkt. Die Interpretation und Triangulation der Daten erfolgt im Kapitel 7.

6.4 Auswertung der retrospektiven Interviews nach Kursende

Zum Schluss des ersten Teils der Untersuchung wurden retrospektive Interviews mit den Beteiligten - d. h. den Kursteilnehmenden¹⁸², der Kursleiterin und dem Betriebsleiter - durchgeführt (s. Kap. 5.3.3.3). In den nunmehr folgenden Unterkapiteln 6.4.1, 6.4.2 und 6.4.3 werden die Auswertung der Interviews nach bestimmten Kategorien dargestellt und die Ergebnisse näher beschrieben.

6.4.1 Interviews mit den Kursteilnehmenden

Die retrospektiv durchgeführten Interviews mit den Teilnehmenden umfassten vier inhaltliche Bereiche - Kursgestaltung und Durchführung, Aufgaben und Übungen im Kurs, Durchführung des Szenarios sowie Einschätzung der eigenen Lernfortschritte. Diese hatten zum Ziel, das durchgeführte Sprachtraining und die Arbeit mit den Szenarien auf ihre Handlungs- und Bedarfsorientierung sowie Authentizität und Arbeitsplatzorientierung zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Im Folgenden werden die Bereiche aus der Perspektive der Teilnehmenden beschrieben. Da der Fokus der Interviews auf den inhaltlichen Aspekten lag, bleiben direkte Zitate aus den Teilnehmerinterviews, welche in den folgenden Unterkapiteln vorkommen, in der Originalversion evtl. mit den sprachlichen Fehlern und weisen Merkmale gesprochener Sprache auf (s. Kap. 5.3.2).

Kursgestaltung und -durchführung

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen dem durchgeführten szenario-basierten Sprachtraining und der von den Teilnehmenden in der Vergangenheit besuchten allgemeinsprachlichen Kursen stellen die Teilnehmer fest, dass das durchgeführte Sprachtrai-

¹⁸²Zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews standen vier Teilnehmer zur Verfügung: TN1, TN3, TN4 sowie TN6. Dies ist dadurch begründet, dass die anderen, die an der Sprachbedarfsermittlung und am Sprachtraining teilgenommen haben, an diesen Tagen verhindert waren.

ning in der Firma starke Bedarfs- und Teilnehmerorientierung aufwies, indem sie jederzeit in die Kursgestaltung eingebunden wurden. So äußert sich der TN3 dazu wie folgt: “Die Lehrerin hat uns immer gefragt: ‘Nächstes Mal, was wollen Sie machen, welche Themen möchten wir Übung machen’” (TN3, 4). Der TN6 fügt hinzu “Die Wünsche haben wir gesagt, und wir haben das auch gemacht” (TN6, 4). Der TN1 hat angemerkt, dass die Durchführung der Interviews vor dem Kurs ebenfalls zur Teilnehmerorientierung beigetragen haben: “In diesem Kurs (-) vielleicht ist er angepasst für die Wünsche, die Teilnehmer haben. Es ist gut, ein Interview vor dem Kurs machen [sic!], so der Lehrer weiß, welcher ist der Zustand, verschiedene Studenten, in welche Richtung geht, z. B. Telefonat oder nur lesen oder schreiben.” (TN1, 8). Darüber hinaus zeichnet sich der Kurs in der Firma durch die kleine Teilnehmerzahl aus, die den Teilnehmenden ermöglicht, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen (TN1, 2; TN3, 2; TN4, 2). Hierbei konnten sich die Teilnehmer gegenseitig helfen und einander Ratschläge geben: “Meine Kollegen haben mir auch gesagt, du kannst auch das oder das machen - Hilfe von Kollegen [...]” (TN6, 4). Gewisse Schwierigkeiten haben aber die unterschiedlichen sprachlichen Niveaus der Teilnehmer für die eher zurückhaltenden Teilnehmer bereitet, da die fortgeschrittenen Teilnehmer oft im Unterricht dominiert haben (TN3, 2; TN4, 2).

Aufgaben und Übungen im Kurs

Kommunikative Aufgaben und Übungen im Kurs wurden zur Förderung aller Fertigkeiten eingesetzt: “hören, schreiben natürlich, E-Mails schreiben...” (TN3, 6), “einfach sprechen über ein unbekanntes Thema” (TN4, 10), “wir haben viele Übungen gemacht, Telefongespräche [...], Texte gelesen [...]” (TN6, 6). Dabei zeichneten sie sich durch die Authentizität und Realitätsnähe aus. So bestätigen die Teilnehmer, dass die im Kurs gemachten Aufgaben und Übungen ihnen helfen, in der Kommunikation am Arbeitsplatz sicherer zu sein: “vielleicht mit Kollegen sprechen, z. B. beim Mittagessen. Ich habe das Gefühl, dass ich und [Kollege3] (-) sprechen wir mehr [sic!]” (TN3, 12) und “Das hat mir sehr geholfen, um tägliche Gespräche zu haben, z. B. ich habe plötzlich mehr verstanden oder andere Sachen verstanden, die damals nicht und jetzt (-) ahhh [...]” (TN6, 8). Auf die Frage, ob die Aufgaben und Übungen im Kurs die Realität am Arbeitsplatz widerspiegeln, sind sich die Teilnehmer auch positiv einig. So fasst der TN1 das zusammen: “Ja (-), und auch in der Zukunft, z. B. ich schreibe eine E-Mail und ich spreche mit dem Kollegen, in diesen Punkten habe ich eine große Verbesserung gesehen.” (TN1, 16). Auch wenn

die im Kurs geübten Situationen nicht exakt die Realität der Arbeitsaufgaben widerspiegeln (z. B. Telefonate für TN4, 14; TN1, 22 sowie TN6, 24) hat das Training der beruflichen Handlungen im Kurs den Teilnehmern geholfen, diese Situationen im Alltagsleben besser zu meistern. So deutet der TN3 darauf hin, dass er nach einem Unterricht Mut hatte, mit einem Kunden zu telefonieren, was er vorher nicht gemacht hat (TN3, 10). Der TN1 umschreibt das so und sagt, dass er jetzt keine Angst vor Kommunikation hat (TN1, 18).

Alle Teilnehmer haben angegeben, dass das Üben der E-Mails sehr sinnvoll für sie war. Ausgehend vom Firmenprofil und den täglichen Arbeitsabläufen ist das eine häufige Aktivität der Teilnehmer. Das Training von Redemitteln und Chunks hat den Teilnehmenden geholfen, nicht nur ihre sprachlich-kommunikative Kompetenzen zu verbessern und flüssiger sprechen zu können, sondern auch die Gesprächspartner*innen besser zu verstehen und auf sie einzugehen. „Ja z. B. für Telefonieren das hilft mir. Ich weiß mehr Sätze für Benutzung. Small Talk habe ich noch nicht so viel Chance zu benutzen. Ich habe keinen direkten Kundenkontakt. Aber wir machen einfach Small Talk mit Kollegen, am Anfang des Tages, 'wie geht's' oder über Wetter“, so äußert sich TN3 (TN3, 18).

Grammatik sowie (Fach-)Wortschatz wurden im Unterricht im Rahmen der Übungen implizit und kontextgebunden vermittelt, indem z. B. die Sätze analysiert sowie neue Wörter besprochen wurden. Dabei konnten die Teilnehmer am Anfang jeder Unterrichtseinheit ihre Fragen zu Redewendungen und neuen Wörtern, die sie im Alltag hören, klären. Das erleichtert den Teilnehmern die Teilnahme am beruflichen Alltag (TN1, TN3, TN4, 8).

Durchführung der Szenarien

Auf die Frage, inwieweit Szenarien (vor und nach dem Sprachtraining) den beruflichen Alltag in der Firma des jeweiligen Teilnehmers widerspiegeln, antworten die Teilnehmer, dass es entweder zum größten Teil oder zum Teil der Realität entspricht. Dies hängt wiederum von den tatsächlichen Aufgaben der Mitarbeiter am Arbeitsplatz ab. So betont der TN6, dass “[d]ie Situationen eigentlich sehr realistisch [waren]. (- -) Zum Beispiel diese mit Meetings [...]. Das sind alltägliche Sachen. Ich habe nicht so viel mit Telefonaten zu tun. Aber ich höre, wie die anderen Kollegen sprechen und das ist so.” (TN6, 24). Der TN3 fügt in diesem Zusammenhang hinzu:

“Ich bin auch Tester und manchmal muss ich mit dem [sic!] Kunden fragen, wenn Problem passiert oder wenn ich etwas nicht verstehe. Und

andere Situationen, z. B. mit meinem Projektleader zu sprechen [sic!], ob das ok ist oder nicht. Eigentlich haben wir jede Woche auch Meeting. Dieser Bereich Meeting jede Woche, wie weit ist jedes Projekt und was müssen wir machen, haben wir auch gemacht. Das passt, wie diese Chefin gemacht hat. Wir müssen schedule schauen, wer kann das machen, wer hat Luft. Noch (- -) E-Mail schreiben, ich schreibe auch. [...]" (TN3, 20).

Der TN4 weist darauf hin, dass es ihm nicht immer leicht gefallen ist, sich in die Rolle des Mitarbeiters aus den Szenarien zu versetzen und diese Rolle zu spielen, und begründet dies damit, dass er keine schauspielerischen Kompetenzen besitzt (TN4, 24).

Einschätzung der eigenen Lernfortschritte

Auf die Frage, woran die Teilnehmer erkennen, ob sie etwas für ihren Beruf im Sprachtraining gelernt haben, geben sie an, dass sie dies in der täglichen Kommunikation feststellen können, einerseits dass sie schneller nach den Redemitteln für bestimmte Situationen greifen (TN1, 32; TN3, 18, TN6, 26), andererseits dass sie die Angst verloren haben und jetzt in der Kommunikation sicherer auftreten können (TN1, 32; TN3, 26; TN4, 26; TN6, 34).

Wenn ich telefoniere, kann ich schneller sagen als vorher, diese Fragen, entschuldigen, diese Situation, was passt. Wenn ich mit meinem Kollege [sic!] spreche, ich verstehe [sic!] vielleicht besser, z. B. in Meeting will ich auch meine Meinung erklären, oder hören, wenn andere Kollegen was sagen, verstehe ich mehr. Ich spreche mehr, denke ich, sicherer, so der TN3 (TN3, 26).

Die Teilnehmer deuten in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sie noch nicht alle erworbenen Kompetenzen im Alltag umsetzen konnten und dass dies eine gewisse Zeit brauchen wird (TN1, 32-34, TN3, 30). Der TN1 schätzt seine sprachlich-kommunikative Kompetenzen als verbessert ein, und fügt als Beispiel hinzu, dass er sich jetzt mehr traut, direkt nachzufragen, wenn er etwas nicht verstanden hat. Das ermöglicht ihm eine effektivere Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen im Rahmen einer Problemlösung (TN1, 34). Der TN6 hebt die Wichtigkeit der kulturellen Unterschiede in der Firma hervor und dass diese im Kurs besprochen wurden (TN6, 26). Einerseits erleichtert dies ihm die Kommunikation mit den deutschen Kolleg*innen, andererseits erlaubt es ihm, besser auf sie einzugehen. In einigen Bereichen, wie

z. B. E-Mail schreiben oder in den Gesprächen mit dem Chef konnte er seine Kenntnisse bereits anwenden. TN1 und TN6 haben im Laufe des Kurses bereits positive Rückmeldungen von den Kolleg*innen hinsichtlich ihrer sichtlichen Lernfortschritten bekommen (TN1, 36; TN6, 32).

Während der TN6 glaubt, dass er im Moment wenig bestehende Schwierigkeiten in der beruflichen Alltagskommunikation hat und dass er dies nicht unbedingt auf den Kurs zurückführen kann (TN6, 34), weist der TN4 darauf hin, dass mangelnder Wortschatz es ihm immer noch schwer macht, aktiv an der Kommunikation teilzunehmen, so wie er sich das vorstellt, sodass er manchmal doch auf seine Muttersprache umsteigt (TN4, 28). TN1 und TN3 schließen sich bei dieser Frage dem TN4 an, und meinen, dass der Wortschatz noch ihr größtes Problem ist, wobei sie bereits Strategien entwickelt haben, immer wieder nachzufragen, was sie sich früher gar nicht getraut haben (TN1, 38; TN3, 30).

Im Großen und Ganzen wurden die Erwartungen der Teilnehmer unter Berücksichtigung der zeitlichen Faktoren erfüllt und sie fühlen, dass ihre Wünsche berücksichtigt wurden. Alle der befragten Teilnehmer konnten sich abschließend vorstellen, ähnlich angelegte Kurse erneut zu besuchen (TN1, 42; TN3, 34), wenn die organisatorischen Faktoren optimiert werden¹⁸³ (TN4, 33, TN6, 38).

6.4.2 Interview mit der Kursleiterin

Das nach Abschluss des Sprachtrainings durchgeführte Interview mit der Kursleiterin hatte zum Ziel, tiefere Einblicke in die Planung und Durchführung eines exemplarischen berufs begleitenden Sprachtrainings aus der methodisch-didaktischen Sicht zu gewähren sowie die Eindrücke bei der Arbeit mit der Szenario-Methode, ihre Stärken und Schwächen, aber auch Herausforderungen für eine Lehrkraft festzuhalten. Ausdrücklich kein Ziel des Interviews war es, die Art und Weise des Unterrichtens der Kursleiterin zu beurteilen. Das Interview strebte, wie die gesamte explorativ-interpretativ angelegte praktische Studie, die Interpretation des Ist-Standes und mögliche Zusammenhänge zwischen der Ansatzweise bei der Kursgestaltung und der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz der Lernenden an (vgl. Kap. 5.3.3.3). Die Auswertung des Interviews erfolgt nach den folgenden thematischen Abschnitten: Kursplanung und -durchführung, Lernzuwachs der Lernenden, Trainingszyklus Szenario-Methode, Entwicklung der Szenarien sowie Förde-

¹⁸³z. B. dass der Kurs nicht außerhalb der Arbeitszeit stattfindet.

rung der beruflichen Handlungskompetenz.

Kursplanung und -durchführung

Im Kontext der Kursplanung hebt die Kursleiterin den Nutzen der durchgeführten Sprachbedarfsermittlung¹⁸⁴ hervor. Durch die Interviews konnte sie einerseits einen Überblick über die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden sowie den objektiven Bedarf des Unternehmens verschaffen (KL, 18-20), andererseits implizite sprachlich-kommunikative Probleme der Lernenden feststellen, die die Kursleiterin in eine Art To-do-Liste zusammengefasst und als Orientierung für den Kurs genutzt hat (KL, 24). Dabei mussten die von den Teilnehmenden angesprochenen Themen bzw. Probleme bedingt durch die Kursdauer eingeschränkt werden, sodass die Kursleiterin einiges im Kurs nur kurz thematisieren konnte: "Weil ich auch nur eine begrenzte Zeit hatte, es war klar, dass ich manches nur anreißen kann und das war schon sehr aussagekräftig" (KL, 28). Die Ziele, die für den Kurs im Anschluss formuliert wurden, hatten im Fokus, v. a. die Sprechfertigkeit der Lernenden in den relevanten Alltagssituationen, wie z. B. Small Talk oder Telefonat, zu fördern. So unterstreicht die Kursleiterin, "[...] ein ganz wichtiges Ziel war mir das Sprechen, sie zum Sprechen zu bringen. Das war für mich ein wichtiges Ziel. Und auch Angst zu nehmen. [...] Nicht da nur die sprachliche Seite zu bearbeiten, sondern auch mehr Strategien entwickeln, nachzudenken. Das war mir sehr wichtig." (KL, 32). Im Vordergrund standen die sprachlich-kommunikativen Lernziele, denen im Sprachtraining nachgegangen wurde. Dabei hat die Kursleiterin verschiedene Lernmaterialien hinzugezogen, um im Unterricht diese Fertigkeiten zu trainieren, sowie auf die von den Teilnehmenden genannten Problemen einzugehen. Da es nicht so einfach war, passende Materialien zu finden, und da der Berufsbezug im Wortschatz, in Situationen und Abläufen gewünscht wurde (KL, 36), musste die Kursleiterin oft Arbeitsblätter selbst entwickeln. Diese Herausforderung fasst sie wie folgt zusammen: "[...] es gibt etwas, was helfen kann, aber es passt wirklich nicht hundert Prozent auf den Bereich" (KL, 38). Auch wenn die Teilnehmenden - aufgrund der strengen Vorschriften zum Umgang mit den Produkten des Unternehmens - keine authentischen Textsorten ins Sprachtraining mitbringen konnten (KL, 40), ist die Kursleiterin auf die

¹⁸⁴Diese wurde im Vorfeld des anvisierten Sprachtrainings angeleitet und umfasste die Interviews mit den potentiellen Teilnehmenden, aber auch mit der Betriebsleitung. Näher im Kapitel 5.3.3.1

Bedürfnisse der Lernenden ständig eingegangen, indem sie sie nach bestehenden problematischen Kommunikationssituationen gefragt hat. Diese wurden oft am Anfang des Unterrichts besprochen (KL, 42). In diesem Kontext stand die Vermittlung des Fachwortschatzes nicht im Vordergrund, da “ja ganz viel auf Englisch [läuft] und da kann ich nicht bedienen” (KL, 44). Dagegen wurden grammatische Themen je nach Bedarf sowohl explizit als auch implizit und kontextbezogen behandelt, indem die jeweiligen Textsorten analysiert worden sind. Für das Aussprachetraining hat sich jedes Mal ein phonetisches WarmUp angeboten (KL, 46). Jedoch waren die Teilnehmenden mit Herausforderungen konfrontiert, den Kurs und die aktuellen Projekte so zu verbinden, dass sie nicht zu oft fehlen. Die Kursleiterin war in dieser Hinsicht den Herausforderungen ausgesetzt, das Programm so zu gestalten, dass am Ende alle Teilnehmenden die Ziele erreichen können (KL, 48). Hierbei zieht die Kursleiterin eine Parallele zu den allgemeinsprachlichen Kursen (wie z. B. Integrationskurse), deren Teilnehmer*innen sich am Vormittag intensiv mit der Sprache beschäftigen können und am Nachmittag freie Kapazitäten haben. “Die sind da auch anders beanspruchbar, als die Leute, die im Betrieb arbeiten” (KL, 48).

Lernzuwachs der Lernenden

Auf die Frage, wie die Kursleiterin den Lernerfolg der Lernenden nach dem Sprachtraining einschätzt, postuliert sie, dass angesichts der kurzen Kursdauer (30 Unterrichtseinheiten) gewisse Lernfortschritte vorhanden sind: “[...] wenn es nur ein Bewusstsein ist, [...] dass sie einfach mehr darauf achten, oder auch jetzt wissen, wie können [sic!] sie etwas tun. [...] ein Bewusstsein zu schaffen (-) oder Strategien zu entwickeln, ’was kann ich jetzt tun, ich kann etwas überhaupt tun’. Ich denke schon, dass es sich da eine Menge getan hat.” (KL, 52). Die Lernfortschritte äußerten sich in den Diskussionen, die die Teilnehmenden geführt haben, deren Anteil stärker geworden ist, oder in Witzen, die die Lernenden auf der stilistischen Ebene besprochen haben. Die Kursleiterin fasst das wie folgt zusammen: “Solche Sachen, wo man merkt, die haben ein anderes Gefühl für die Sprache entwickelt” (KL, 54).

Trainingszyklus Szenario-Methode

Nach dem durchgeführten Kurs und den darin gemachten Erfahrungen mit dem Trainingszyklus sowie der Szenario-Methode stellt die Kursleiterin fest, dass diese Herangehensweise an die Gestaltung der berufsbegleitenden Sprachtrainings zielorientiert sei, “weil sie sich an dem orientiert, was die Teilnehmer machen müssen oder

leisten müssen (-) oder wollen” (KL, 78). Dabei deutet sie darauf hin, dass sie die Szenario-Methode lieber kombinieren würde, “dass man sich auch an anderen Dingen orientiert, Fragen der Teilnehmer oder Sachen, die einem vorhin aufgefallen sind” (KL, 78). Beim Vergleich mit der Vorgehensweise bei der Gestaltung z. B. allgemeinsprachlicher Kurse, stellt die Kursleiterin fest, dass Sprachtrainings, die auf die Szenario-Methode ausgelegt sind, stärkeren Praxisbezug aufweisen (KL, 80-86), der seinerseits für diese Zielgruppe als sehr wichtig erscheint. In den berufsbegleitenden Sprachtrainings, die auf einer Sprachbedarfsermittlung basieren, die Bedürfnisse der Lernenden und des Unternehmens widerspiegeln sowie kein stringentes Programm haben, werden die Lernenden konkret auf ihren (Berufs-)Alltag vorbereitet (KL, 86). Dabei wirft die Kursleiterin die Frage auf, inwieweit die Szenario-Methode allen Lernenden gerecht werden kann, die damit weniger Erfahrung haben oder solchen Methoden weniger offen gegenüber stehen (KL, 82). Hier sieht sie eine Herausforderung. In diesem Kontext schlägt die Kursleiterin vor, “dass man [in den Szenarien] versucht verschiedene Ebenen zu entwickeln, dass man da so ein bisschen Binnendifferenzierung macht”, und kleinere Gruppen fürs Durchspielen der Szenarien vorsieht (KL, 84). Eine der Herausforderungen bei der Arbeit mit der Szenario-Methode in den berufsbegleitenden Sprachtrainings ist der Ansicht der Kursleiterin nach die Individualität der Betriebe und ihrer Bedürfnisse, angefangen mit der Branche bis hin zur Struktur und zu den internen Abläufen. “[M]an muss sich immer wieder genau drauf einstellen, auf den Betrieb” (KL, 88). Der Aufwand bei der Kursplanung sei die nächste Herausforderung, womit oft freiberufliche Kursleiter*innen konfrontiert werden: “Es nimmt auch Zeit in Anspruch, man muss [sich] in den Betrieb einarbeiten, man ist ja auch fachfremd, kann viele Sachen noch nicht nachvollziehen, man muss sehr viel erfragen.” (KL, 88). Als dritte Herausforderung sieht die Kursleiterin fehlende Arbeitsmaterialien in diesem Bereich, denen inhaltlich auch die Szenarien zugrunde liegen. “Es gibt mal wieder Szenarien in den Lehrbüchern, aber das bringt einem meistens nichts. Also man muss wirklich immer wieder selbst was entwickeln” (KL, 88). Diese Herausforderungen meint die Kursleiterin mit der Zeit oder mit mehr Erfahrung mit der Szenario-Methode und dem Trainingszyklus minimieren zu können. “Ich denke schon, dass man einfach schon gewisse Gruppen von Betrieben hat, von Bereichen, die sich sehr ähnlich sind, und die Sachen immer wieder auftauchen. Dass man doch schon Fragebögen entwickelt hat oder Vorgehensweise. Oder wenn man etwas nimmt und nur leicht umgestaltet.” (KL, 90). Die Kursleiterin würde auch weiterhin die Methode einsetzen und die Teilnehmenden

stärker einbeziehen: “Das finde ich sehr wichtig, sie einfach ausprobieren zu lassen, dass sie einfach Trockenübung machen, wo sie keine Gefahr laufen, dass irgendetwas passiert, sie können keinen Kunden vergraulen, kein Chef hört zu, usw. Und dass sie einfach merken, was brauchen sie einfach dafür. Dass sie es merken, dass ich es merke, und dass man da auch noch gezielter arbeiten kann” (KL, 92).

Entwicklung der Szenarien

Um für die Teilnehmenden möglichst realitätsnahe Szenarien entwickeln zu können, “muss [man] schon ein bisschen Einblick haben in das, was sie tun”, behauptet die Kursleiterin und hebt die Wichtigkeit der Interviews bzw. der Sprachbedarfsermittlung vor dem Kurs hervor (KL, 58). Hierbei deutet sie auf die Schwierigkeit im exemplarischen Kurs hin, dass man - aufgrund von restriktiven Unternehmensvorgaben - nicht so viele Einblicke haben konnte. Darüber hinaus führt sie als weitere Herausforderung die unterschiedlichen Sprachniveaus der Teilnehmenden auf, um für alle verständliche Anweisungen in den Rollenkarten erstellen zu können. “Ja, die Anweisungen gut zu machen, dass das auch befolgt wird bzw. (-) dass es greifbar ist und dass es nicht ignoriert wird und dass es als Anweisung verstanden wird und nicht nur als mögliche Handlung” (KL, 60). Die entwickelten Szenarien v. a. thematische Elemente - wie Schreiben, Meeting, Telefonieren, E-Mail - wurden von der Kursleiterin inhaltlich in den Kurs eingebunden, indem sie diese thematischen Abschnitte als Orientierung genommen hat. “Das war ja die Hauptorientierung, die ich hatte. Einfach einen groben Plan zu machen und dann zu gucken, was passt dann auch dazu. [...] Das war ein Haupteinteilungsraster” (KL, 62). So konnte sie die entsprechenden Aufgaben- und Übungselemente bzgl. Wortschatz, Grammatik oder Aussprache einteilen. Den unterschiedlichen Grad der Realitätsnähe der entwickelten Szenarien und die darin gespiegelten sprachlich-kommunikativen Anforderungen begründet die Kursleiterin damit, dass die Teilnehmenden in verschiedenen Bereichen arbeiten und zum Teil unterschiedliche Aktivitäten in ihren Projekten ausführen. “Die einen telefonieren noch gar nicht, (-) jedenfalls noch nicht im Beruf, die anderen viel mehr. Die einen haben schon stärkeren Kundenkontakt, die anderen weniger.” (KL, 64). In diesem Zusammenhang hinterfragt die Kursleiterin, inwieweit man diese unterschiedlichen Tätigkeiten in einem Szenario berücksichtigen kann, oder man verschiedene Szenarien entwickeln müsste, wobei diese Aufgaben auf die Lernenden in der Zukunft zukommen werden. “Ich glaube, es ist für alle wichtig. Auch wenn der eine schon mehr Erfahrung mitbringt und natürlich das Szenario auch anders

macht, als die anderen gemacht haben” (KL, 64). Insgesamt stuft die Kursleiterin die entwickelten Szenarien als gelungen ein, denn “[d]as sind die Anforderungen” (KL, 66) und fügt hinzu, dass die Einbettung von fachlichen Elementen ins Szenario einerseits durch die Betriebsgeheimnisse, andererseits durch die Fachfremdheit der Entwickler*innen nicht machbar war (KL, 66).

Förderung der beruflichen Handlungskompetenz

Im Kontext der beruflichen Handlungskompetenz unterstreicht die Kursleiterin, dass sprachlich-kommunikative Kompetenz zu einem festen Bestandteil der beruflichen Handlungsfähigkeit von Erwerbstätigen geworden ist. Kundenkontakt ist auf allen Ebenen wichtig geworden, so die Kursleiterin, “es sei ein Riesenunternehmen [...] oder Marktverkäufer” (KL, 70). Aber auch Kontakt zu den Kolleg*innen, um sich nicht ausgeschlossen zu fühlen, vieles im Betrieb mitzubekommen oder damit einem wichtige Informationen nicht entgehen (KL, 70). Hierbei wurde die sprachlich-kommunikative Kompetenz der Lernenden im Kurs dadurch gefördert, dass die Teilnehmenden “mit einander gesprochen haben. Das ist nicht immer selbstverständlich. Dass sie mit einander sprechen mussten, dass sie zu den Themen sprechen mussten, [...] Und dann natürlich auf einer geschäftlichen Ebene, das z. B. bei Telefonaten mit den Kunden” (KL, 74). Dies hat die Lernenden bestärkt, in den kommunikativen Situationen angemessen zu handeln, “dass sie mehr in der Lage sind, das mit passenden Redemitteln zu tun, und nicht nur irgendwie zusammen gemixt oder geschustert [...]” (KL, 72). Die Kursleiterin kommt dann zum Schluss, dass durch die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz im Kurs die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmenden erweitert wurde, “schon alleine, weil sie es besser verstehen, [und] dann, dass sie auch entsprechend handeln können, wenn jemand einem was sagt.” (KL, 76).

6.4.3 Interview mit dem Betriebsleiter

Das retrospektive Interview mit dem Betriebsleiter des untersuchten Unternehmens zielte darauf ab, herauszufinden, inwieweit der durchgeführte Kurs zur Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten der Mitarbeiter aus der Sicht des Unternehmens beigetragen und sie dadurch besser für den Arbeitsalltag gerüstet hat. Dabei umfasste das Interview einerseits die Fragen zu den Anforderungen der beruflichen Handlungskompetenz im Unternehmen, andererseits zur Kursdurchführung

und den Lernfortschritten der Teilnehmenden nach dem Kurs (s. Kap. 5.3.3.3). Der Betriebsleiter definiert dabei die berufliche Handlungskompetenz als “Verständnis über die Tätigkeit des Unternehmens [...], um dann handeln [und] die Tätigkeit des Unternehmens nach außen darstellen [zu können]” (Bl, 2). Im Zusammenhang mit dem Tätigkeitsfeld des Unternehmens stuft der Betriebsleiter die Notwendigkeit der technischen Kompetenz der Mitarbeiter*innen als sehr hoch ein, wobei die sprachliche Kompetenz direkt danach folgt, um z. B. die Fehler oder die Schwierigkeiten, die beim Testen festgestellt wurden, den Kunden mitteilen zu können (BL, 2-4). Während des Interviews reflektiert der Betriebsleiter die Lernfortschritte der Teilnehmenden, die durch den Kurs erreicht worden sind, und stellt fest, dass die Fortschritte im Verhältnis zur Kursdauer und zu den behandelten Themen vorhanden sind - “ich habe das Gefühl, dass die Angst von den Teilnehmenden zu sprechen, geringer geworden ist” (BL, 14). Diese positiven Veränderungen sind u. a. in den Gesprächen, sowohl formellen als auch informellen, aufgefallen und sorgen dafür, dass die Mitarbeiter besser in die Firmenabläufe integriert sind - “sie verstehen mehr, warum was gemacht [wird] und wie man an die Informationen in der Firma herankommt” (BL, 16). In diesem Zusammenhang zeigt sich noch einmal deutlich, wie wichtig die Sprache im Unternehmensalltag ist. Die Beteiligung der Teilnehmenden an den Meetings sowie an privaten Gesprächen ist im Laufe der Zeit gestiegen, betont der Betriebsleiter einerseits (BL, 18), andererseits, wünscht er sich noch, dass die Teilnehmenden noch mehr nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen - “Können Sie noch mehr machen” (BL, 20), denn die Gelegenheiten dafür werden von den Kolleg*innen und der Betriebsleitung immer geschaffen. Im Großen und Ganzen ist der Betriebsleiter von der Konzeption und Durchführung des Kurses überzeugt, hebt die abweichende - für die Kursteilnehmer aber vorteilhafte - Ansatzweise (im Vergleich zu den anderen Kursen) hervor (BL, 24) und würde diesen gerne weiterführen (BL, 22). Allerdings sei an dieser Stelle angemerkt, dass die im Vorfeld durchgeführten Vorbereitungen - Sprachbedarfsermittlung, organisatorischen Gespräche etc. - nach dem Gefühl eines Außenstehenden etwas umfangreich waren (BL, 6). Hierbei würde der Betriebsleiter vorschlagen, diese im zeitlichen Rahmen, wenn dies möglich ist, geringer zu halten (BL, 8).

6.5 Auswertung der Experteninterviews - Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings

Wie im Kapitel 5.3.4 bereits dargelegt, hatten die durchgeführten Experten-Interviews zum Ziel, einen Blick auf die Arbeit mit der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining zu werfen sowie die dafür günstigen Rahmenbedingungen zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz zu verdeutlichen. Die Auswahl der Expertinnen, Anne Sass und Gabriele Eilert-Ebke, ist durch ihre jahrelange Erfahrung mit der Szenario-Methode in Unternehmen begründet (s. näher im Kap. 5.3.4). Die Zuweisung der Textstellen aus den Interviews erfolgte hierbei entsprechend der deduktiv-induktiv entwickelten Kategorien, was eine Datenreduktion ermöglichte (s. Kap. 5.3.4). Die den Kategorien zugeordneten Stellen wurden im Tabellenformat erfasst und können dem Anhang C entnommen werden. Auf dieser Grundlage werden im Folgenden diese Textstellen auf das Wesentliche zusammengefasst und für die anschließende Interpretation und Beantwortung der Forschungsfrage vorbereitet. Die Zusammenfassung erfolgt zur besseren Nachvollziehbarkeit und Transparenz nach den entwickelten Kategorien.

Trainingszyklus 'Szenario-Methode'

Hintergrund

Die Anfänge der Nutzung der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings sind auf Überlegungen hinsichtlich der Optimierung des Sprachunterrichts in einem Unternehmen zurückzuführen. Die Tatsache, dass sich in der modernen arbeitsteiligen Arbeitswelt die typischen betrieblichen Situationen in der Regel sehr prozessorientiert darstellen, ließ die Expertinnen auf die Idee kommen, ob es für den Lernerfolg nicht zielführender wäre, anstatt nur singuläre Situationen gesamthafte Fälle im Unterricht zu verwenden und zu trainieren (Eilert-Ebke, 10). Daraus erfolgte, dass gesamte Handlungsketten, die in einem kontextbezogenen Fall zusammenhängen, wie z. B. ein Auftrag über E-Mail, Besprechen des Auftrags am Telefon sowie anschließende Präsentation, für den Sprachunterricht vorbereitet und dort trainiert werden (Eilert-Ebke, 12).

Mehrwert

Einerseits heben die Expertinnen die Teilnehmer-, Bedarfs- und Handlungsorientierung der Szenario-Methode als Trainingszyklus hervor (Sass, 14), andererseits sprechen sie von der zielgerichteten Herangehensweise für den berufsbezogenen Sprachunterricht (Sass, 12, 18). Dadurch, dass die Teilnehmenden mit ihren Bedarfen abgeholt werden, wirkt diese Vorgehensweise auch sehr motivierend (Sass, 26), da im Unterricht die Situationen trainiert werden, die die Teilnehmenden im wirklichen (Arbeits-)Leben auch brauchen und anwenden können. Durch den Einsatz der Szenarien im Sprachunterricht können die Lehrenden u. a. binnendifferenzierend arbeiten, indem sie die Teilnehmenden je nach ihren sprachlich-kommunikativen Leistungen sowie Auftreten verschiedene Rollen übernehmen lassen (Sass, 28). In diesem Fall können sich die Teilnehmenden entsprechend ihrer Fähigkeiten entfalten. Da die Sprachhandlungen in die Situationen eingebettet sind, wird der Kommunikationsprozess ganzheitlich trainiert. Die kommunikative Zweckorientierung der Szenario-Methode ermöglicht den Teilnehmenden, auch mit wenigen Worten ihre Absicht auszudrücken, und verleiht darüber hinaus den Mut, auch mehrmals nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen (Sass, 60). Beide Expertinnen betonen, dass die systematische Vorgehensweise über die vier Schritte - Sprachbedarfsermittlung, Kurszielformulierung, Kursdurchführung sowie Lernfortschrittsmessung - einerseits die Relevanz der Sprachhandlungen transparent macht und dadurch auch ein Transfer auf den Arbeitsplatz gesichert wird, andererseits auch die Leistungen messbar werden (Sass, 18; Eilert-Ebke, 38). Zusätzlich werden die Firmenvorgesetzten einbezogen, die auf Qualitätssicherung sowie Controlling angewiesen sind (Eilert-Ebke, 90), und die materiellen und zeitlichen Ressourcen im Blick behalten möchten. Aus diesem Grund stufen die Expertinnen den Trainingszyklus für die berufsbegleitenden Sprachtrainings als unabdingbar ein (Sass, 18; Eilert-Ebke, 26-28).

Rahmenbedingungen

Für die erfolgreiche Arbeit mit der Szenario-Methode und eine gelungene Gestaltung der berufsbegleitenden Sprachtrainings sollte ein Rahmen aufgestellt werden, der durch verschiedene Faktoren bedingt wird. Die Szenario-Methode wird sich in ihren Vorzügen zum einen dann entfalten, wenn sich sowohl Teilnehmende als auch Lehrende darauf einlassen, sowie wenn die Lehrenden einen Umdenkungsprozess erfolgreich durchleben, von traditionellem Vorgehen zu dieser systematischen Vor-

gehensweise, und dabei auch das Interesse und die Motivation, aber auch die Offenheit zeigen, um diesen Schritt mitzugehen (Sass, 16; Eilert-Ebke, 34). Dadurch kann auch die 'anfängliche Hürde' leichter genommen werden, wenn die Lehrenden an einer Schulung zur Szenario-Methode teilnehmen. Zum anderen stellt eine gut durchgeführte bzw. umfangreiche Sprachbedarfsermittlung auch die Grundlage für eine zielorientierte Unterrichtsplanung und -durchführung (Sass, 26), da nur im Rahmen einer konkreten Sprachbedarfsermittlung die typischen wichtigen betrieblichen Situationen, aber auch die am Arbeitsplatz konkret bestehenden Schwierigkeiten festgestellt und auch zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können (Eilert-Ebke, 36). Zum dritten soll gegenüber dem Unternehmen transparent vermittelt werden, welche Ziele in welchem Zeitrahmen realistischerweise erreicht und wie diese gemessen werden (Eilert-Ebke, 92).

Unterschiede zu den anderen Sprachfördermaßnahmen

Die berufsbegleitenden Sprachtrainings unterscheiden sich in erster Linie von den allgemeinsprachlichen Sprachfördermaßnahmen durch eine umfangreiche Sprachbedarfsermittlung, die oft mit dem Zugang zum Arbeitsfeld verbunden wird, was wiederum tiefere Erkenntnisse und Authentizität durch den Einbezug der Firmen ermöglicht (Sass, 40). Die Auswahl der Themen, der Situationen, aber auch der Redemittel und des Fachwortschatzes richtet sich nach den Bedarfen der Teilnehmenden und ist genau darauf zugeschnitten (Sass, 14). Darüber hinaus werden die Sprachhandlungen nicht singulär, wie im traditionellen Sprachunterricht trainiert, sondern sind in Kontextsituationen eingebettet, welche den Kommunikationsprozessen in der Wirklichkeit entsprechen (Eilert-Ebke, 96). Letztendlich werden die Gruppen in den berufsbegleitenden Sprachtrainings nach Möglichkeit oft homogen zusammengesetzt, welche z. B. aus den Mitarbeitern derselben Abteilung bestehen. Für allgemeinsprachliche Sprachkurse sind eher heterogene Zielgruppen typisch (Sass, 40).

Herausforderungen für Lehrende und Unternehmen

Die Herausforderungen der Arbeit mit der Szenario-Methode zeigen sich in den Lerngruppen mit anderen Lerntraditionen, das heißt, die entweder keine Erfahrung im Fremdsprachenlernen haben (Sass, 22) oder eine traditionelle Herangehensweise gewohnt sind. Für diese Teilnehmenden kann die handlungsorientierte Szenario-Methode noch als Überforderung wahrgenommen werden (Sass, 30). Die Expertin-

nen weisen auch darauf hin, dass die Arbeit mit den Szenarien auf den niedrigen Niveaustufen, A1 und A2 nach GER, eher schwierig erscheint (Sass, 16), da die zu formulierenden Rollenkarten sehr textlastig, und für Menschen, die einen anderen Zugang zur Welt als über die geschriebene Sprache haben, sehr anspruchsvoll sind (Sass, 34). Durch die zeitlichen Einschränkungen bei der Trainingsdauer kann es darüber hinaus dazu kommen, dass das Alltagsdeutsch zu kurz kommt, da der Fokus v. a. auf der Kommunikation im Beruf liegt (Sass, 18). Dies kann noch einen zusätzlichen Widerspruch bedeuten, wenn die Firma andere Vorstellungen vom Sprachtraining hat und den Lernstand der Teilnehmenden nicht berücksichtigt, welche ihrerseits in erster Linie einfache Sprachhandlungen ausführen möchten (Sass, 24). Weitere Diskrepanzen erleben die Lehrenden, indem sie einen Auftrag für berufsbegleitenden Deutschunterricht bekommen, jedoch am Ende eine standardisierte Sprachprüfung verlangt wird. In diesem Fall kollidiert die Szenario-Methode, nach der das Sprachtraining geplant und durchgeführt wird, mit den Inhalten, die letztendlich geprüft werden. Einerseits widerspricht dies der Szenario-Methode, andererseits werden Lehrende und Teilnehmende dabei unter Druck gesetzt, die Prüfung am Ende des Trainings zu schaffen, sodass die berufsbezogenen Inhalte eher in den Hintergrund treten (Sass, 70). Des Weiteren erscheint die Arbeit mit der Szenario-Methode am Anfang aufwändig und zeitintensiv, da sich die Lehrenden auf der Sprachebene abstrahieren, Kann-Beschreibungen formulieren und für konkrete Szenario-Situationen dann aber wieder konkretisieren und daraus Rollenkarten mit den Anweisungen erstellen müssen, sodass diese Methode den Lehrenden mit einer herkömmlichen Sprachausbildung Schwierigkeiten bereitet (Eilert-Ebke, 20). Aufwändig und herausfordernd können dabei die Entwicklung der konkreten Szenarien für die Zielgruppe, denen eine vorab durchgeführte Sprachbedarfsermittlung zugrunde liegt, sowie die Auswahl der passenden Aufgaben und Übungen und nicht zuletzt auch die eigenständige Entwicklung der Unterrichtsmaterialien erscheinen (Sass, 36; Eilert-Ebke, 36). Das Letzte hängt u. a. damit zusammen, dass aufgrund unterschiedlicher Branchen und Firmenspezifika, nicht ausreichend passgenaue Materialien zur Verfügung stehen, die sofort einsetzbar wären. Die Entwicklung der Szenarien für gemischte Gruppen, z. B. Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Abteilungen, stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, da die Szenarien auf die Zielgruppe und ihre konkreten Bedürfnisse angepasst sein sollten und jeder sich angesprochen fühlen soll. Je heterogener die Gruppe der Teilnehmenden sich dabei darstellt, desto schwieriger ist es, gemeinsame inhaltliche Schnittmengen für alle ausfindig zu machen (Sass, 36). Mit anfänglichen

Problemen haben auch die Lehrenden zu kämpfen, die im Bereich des berufsbezogenen Deutschunterrichts neu sind, da ihnen oft die Sicherheit auf den Niveaustufen des GER fehlt, um aus diesen Niveaustufen heraus Anweisungen für die Rollenkarten eines Szenarios formulieren zu können. Dies ist an den Szenarien insofern besonders, weil diese Anweisungen von den Teilnehmenden in die Handlungen umgesetzt und somit auch verstanden werden müssen (Sass, 56). Letztendlich sollen die Lehrenden (v. a. auch freiberufliche), die innerbetriebliche Sprachtrainings anbieten, möglichst die Vorgehensweisen, Prozesse und Strukturen des betreffenden Unternehmens verstehen, um möglichst realitätsnahe Szenarien erstellen zu können (Eilert-Ebke, 72).

Umgang mit Herausforderungen

Beide Expertinnen bestätigen aus ihrer praktischen Erfahrung heraus, dass sich die oben beschriebenen Herausforderungen mit der Zeit und zunehmender Erfahrung sowie systematischer Arbeit mit der Szenario-Methode minimieren lassen (Eilert-Ebke, 36; Sass, 34). Bei Zielgruppen mit anderen Lerngewohnheiten lassen sich die Herausforderungen abschwächen, indem die Teilnehmenden für handlungsorientierte Methoden sensibilisiert und damit auch offen für solche Verfahren werden (Sass, 22). Bei gemischten Gruppen lassen sich Szenarien - und somit auch Aufgaben und Übungen - einsetzen, welche primär übergreifende Sprachhandlungen trainieren (Sass, 40). Wenn der dem Szenario vorgeschaltete Kurs diese Sprachhandlungen thematisiert sowie auch die unterschiedlichen Bedürfnisse in Materialpräsentation, z. B. Grammatikregeln und Grammatiklisten oder Bilder statt Texte, berücksichtigt, lösen sich die anfänglichen Schwierigkeiten auf (Sass, 32). Hierbei muss beachtet werden, dass der Wortschatz aber auch die Grammatik in den Arbeitsblättern und Listen nicht kontextfrei auftaucht, sondern bereits an die Arbeitssituationen der Teilnehmenden angepasst werden sollte (Sass, 32). Durch die systematische und sorgfältige Arbeit mit den Szenarien lässt sich der anfänglich betriebene Aufwand dadurch minimieren, dass man auf bestehende Szenarien zurückgreifen, diese erweitern, ändern und für neue Zielgruppen adaptieren kann (Eilert-Ebke, 36). Damit die Vorzüge der Szenario-Methode zum Tragen kommen, empfehlen die Expertinnen auch die Prüfungen szenario-basiert zu planen und durchzuführen (Sass, 70).

Feedback der Lehrkräfte

Als induktiv entwickelte Kategorie umfasst 'Feedback von Lehrenden' die Rückmeldungen der Lehrenden aus den von den Expertinnen durchgeführten Fortbildungen

zur Szenario-Methode. Dabei konnten sie feststellen, dass nach den Fortbildungen oft die Meinungen zwiespältig waren. Eine Gruppe der Lehrenden kann sich vorstellen, mit der Szenario-Methode zu arbeiten (Sass, 40), auch wenn es nur Elemente sind, eine andere Gruppe empfindet diese aber als aufwändig und zu komplex (Sass, 34). Die Lehrenden, die die Szenario-Methode über einen längeren Zeitverlauf hinweg eingesetzt haben, haben aber auch gute Erfolge zurückgemeldet (Sass, 16).

Beispiele der Arbeit mit Szenarien

Die Expertinnen erwähnen während der Interviews einige Projekte, die auf Szenarien basieren. Das ist zum einen ein Schweizer Projekt von 'fide — Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen'¹⁸⁵, welches Szenarien für Alltagssituationen entwickelt hat und die Arbeit mit Szenarien bereits auf niedrigen Niveaustufen ermöglicht (Sass, 20). Das Lehrwerk 'Perspektive Deutsch'¹⁸⁶ bettet zum anderen die Ansätze der Methode ein, indem ein Szenario nach jedem zweiten behandelten Kapitel die entsprechenden Inhalte aufgreift (Sass, 40). Szenarien als Lernfortschrittsmessung kommen z. B. zum Einsatz in den Projekten für den Pflegebereich¹⁸⁷ und die Lehrenden aus aller Welt (Sass, 44).

Sprachtrainingsplanung und -durchführung

Vorgehensweise

In den zurückliegenden Sprachtrainings, die die Expertinnen geleitet bzw. begleitet haben, wurden zuerst aus der Sprachbedarfsermittlung typische Kommunikationssituationen für einen Arbeitsbereich herausgefiltert, die relevanten Sprachhandlungen identifiziert sowie die Kann-Beschreibungen definiert, um auf dieser Grundlage Sze-

¹⁸⁵fide steht für "Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz" und bezeichnet das schweizerische System zur Förderung der sprachlichen Integration von Migrantinnen und Migranten. Das fide-System integriert Best Practices verschiedener Sprachkursanbieter sowie aktuelle Erkenntnisse der Sprachlernforschung. Seine Besonderheit liegt in der ausgeprägten Bedürfnisorientierung sowie in der Nähe zum schweizerischen Alltag, die sich im szenariobasierten Ansatz niederschlägt. Näher dazu unter <http://www.fide-info.ch/de/entwicklung> (Zuletzt gesehen am 09.01.2018).

¹⁸⁶Das Lehrwerk 'Perspektive Deutsch' umfasst vielfältige Themen zur beruflichen Integration und stellt unterschiedliche Porträts von Personen in verschiedenen Branchen und Berufen dar. Dabei werden wichtige berufsbezogene Sprachhandlungen trainiert. Die im Lehrwerk zusammengestellten Module und Szenario-Seiten sind flexibel zu kombinieren. Näher zum Lehrwerk und seiner Konzeption unter <https://www.klett-sprachen.de/perspektive-deutsch/r-1/204> (Zuletzt gesehen am 09.01.2018).

¹⁸⁷s. hierbei Eilert-Ebke (2016).

narien für eine Zielgruppe entwickeln zu können (Eilert-Ebke, 18). Dabei wurde nicht in jeder Unterrichtseinheit ein Szenario durchgeführt, sondern je nach Kursdauer zwei bis drei Hauptszenarien mit den für die Teilnehmenden relevanten Sprachhandlungen festgelegt (Eilert-Ebke, 24). Durch die Rückwärtsplanung konnten die Expertinnen in den einzelnen Schritten der Szenarien festlegen, was man an Chunks, an Sprachstrukturen, an Lexik braucht und vorbereitet wird, die im Szenario relevant erscheinen und durch die Übungen im Kurs für die spätere Anwendung vertieft werden (Eilert-Ebke, 24; Sass, 50). Hierbei kamen sämtliche Methoden und alle einschlägigen Übungsformen zum Einsatz, die einen modernen Fremdsprachenunterricht auszeichnen (Sass, 14). Am Ende des Sprachtrainings wurde eines der Szenarien zur Lernfortschrittsmessung verwendet. Die beobachtbaren Lernerfolge wurden im Anschluss mit den Teilnehmenden und Vorgesetzten besprochen (Eilert-Ebke, 24).

Sprachbedarfsermittlung

Die Sprachbedarfsermittlung als fester Bestandteil der Planung und Durchführung von berufsbegleitenden Sprachtrainings spiegelt die Realität und somit die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz wider (Sass, 52). Voraussetzung dafür ist, dass die Sprachbedarfsermittlung professionell gemacht ist, betonen die Expertinnen. Im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung erfasst man u. a. bereits die typischen Situationen, in denen die Teilnehmenden am Arbeitsplatz sprachlich agieren müssen, und an welchen Stellen es Schwierigkeiten oder Knackpunkte gibt (Eilert-Ebke, 56). Idealerweise werden die Ergebnisse der Sprachbedarfsermittlung, sowie die daraus abgeleiteten Kann-Beschreibungen mit den Vorgesetzten der Kursteilnehmenden besprochen. Im Rahmen dieser Abstimmung wird besprochen, ob die wichtigsten Aspekte berücksichtigt wurden und ob es weitere Wünsche seitens des Unternehmens gibt (Eilert-Ebke, 68). Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die für die Szenarien formulierten Kann-Beschreibungen nicht der klassischen Teilung nach den Fertigkeiten im GER unterworfen wurden, da dies für den Arbeitsbereich wenig transparent ist. Im Unternehmen, in dem die Expertinnen tätig waren, wurden zu Beginn des jeweiligen Sprachkurses die typischen relevanten sprachlich-kommunikativen Situationen identifiziert und die entsprechenden Kann-Beschreibungen formuliert, die im weiteren Verlauf als Grundlage für die Szenariendienten (Eilert-Ebke, 56). Den Lehrenden stand hierbei ein Learning Management System zur Verfügung, in welches die Kann-Beschreibungen als Kursziele eingetragen wurden, und am Ende der Maßnahmen, inwieweit diese erreicht wurden (Eilert-

Ebke, 50).

Trainingsziele

Diese Unterkategorie steht mit der vorhergehenden Unterkategorie 'Sprachbedarfsermittlung' eng in Verbindung. Die Kann-Beschreibungen, die aus der Sprachbedarfsermittlung formuliert und priorisiert werden, dienen als Trainingsziele. Hierbei kann aufgrund der oft kurzen Kursdauer nicht die Sprache in ihrer Gänze, sondern nur ein bestimmtes Repertoire an Strukturen und Redemitteln vermittelt werden, damit die Teilnehmenden in typischen Kommunikationssituationen sprachlich angemessen agieren können (Eilert-Ebke, 84). Schwerpunkt bei den Trainingszielen liegt daher nicht auf Wortschatz oder Grammatik, sondern auf der Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmenden (Eilert-Ebke, 76-78).

Auswahl der Lernmaterialien

Für die Auswahl der Lernmaterialien für berufsbegleitende Sprachtrainings dienen die relevanten kommunikativen Sprachhandlungen als Kriterien. Also werden die lexikalischen und grammatischen Themen dementsprechend ausgewählt (Sass, 66). Die Herausforderung, mit der die Lehrenden oft konfrontiert werden, ist hierbei, dass die vorhandenen Lernmaterialien nicht so realistisch sind und an echte Kommunikation am Arbeitsplatz nicht anknüpfen. Auch wenn sich in den letzten Jahren durch viele Projekte die Situation der Lernmaterialien für berufsbegleitende Sprachtrainings verbessert hat, fehlen trotzdem Aufgaben zum Hörverstehen oder Videos, um authentische Gespräche am Arbeitsplatz wahrnehmen und sich damit auseinandersetzen zu können. Einer der Gründe ist, dass die Aufnahmen am Arbeitsplatz seitens der Firmen häufig nicht gestattet sind (Sass, 68). Dennoch unterstreichen die Expertinnen, dass authentische Materialien vom Arbeitsplatz, wie z. B. E-Mails, bestimmte Produktbeschreibungen oder Erzählungen der Teilnehmenden, didaktisch-methodisch vorbereitet und in den Unterricht eingebunden werden können (Eilert-Ebke, 74).

Vermittlung von (Fach)Wortschatz

In Anbetracht der immer wiederkehrenden Diskussion um die Vermittlung des Fachwortschatzes und der Grammatik in berufsbegleitenden Sprachtrainings, weisen die Expertinnen darauf hin, dass der Fachwortschatz im Unterricht v. a. dann relevant

ist, wenn er einerseits für den Arbeitsplatz von Bedeutung ist und andererseits in den im Unterricht trainierten kommunikativen Handlungen vorkommt (Sass, 76). Darüber hinaus kommt es auf den konkreten Bedarf an. Die Expertinnen vertreten hierbei die Devise, dass die Teilnehmenden die Experten für den Fachwortschatz und die Lehrenden die Experten für die Sprache sind. Die Lehrenden und Teilnehmenden müssen in diesem Fall zusammenarbeiten, indem die Teilnehmenden die Sachverhalte bzw. Fachtermini benennen oder erklären, da vieles auch firmenspezifisch ist (Eilert-Ebke, 76). Auch wenn sich die Art und Weise der Vermittlung von Fachwortschatz für die verschiedenen Zielgruppen von berufsbegleitenden Sprachtrainings (z. B. diejenigen, die den Wortschatz in ihrer Muttersprache erlernt haben und diejenigen, die dies erst in der Ausbildung tun) unterscheidet (Sass, 76), haben die Expertinnen in der Praxis die Erfahrung gemacht, dass der Fachwortschatz als reines Wissen oft nicht das Ziel der Teilnehmenden war, sondern vielmehr die Bewältigung von Kommunikationssituationen (Eilert-Ebke, 76).

Vermittlung von Grammatik

Im Rahmen dieser Unterkategorie plädieren die Expertinnen dafür, dass die Grammatik in den berufsbegleitenden Sprachtrainings ihren Hauptfokus verliert und eher einen dienenden Charakter einnehmen sollte (Eilert-Ebke, 78; Sass, 66). Da die Grammatik immer an die authentischen Strukturen angeknüpft wird, soll diese in den jeweiligen Übungen immer anwendungsbezogen vermittelt werden (Sass, 66). Das heißt, dass im Vordergrund auch immer das Wissen steht, wozu diese Strukturen gebraucht werden (Sass, 74). Da man die Sprache nicht in ihrer Gänze vermitteln kann (aufgrund der Zeit und der Zielorientierung), soll die Grammatik in ihrer dienenden Funktion weiterhin im Kontext bleiben und deren Vermittlung davon abhängen, welche Strukturen in den Szenarien vorkommen und dazu verwendet werden, Absichten auszudrücken (Sass, 74). Hierbei heben die Expertinnen die Vermittlung der Kontextgrammatik hervor, und dass die Teilnehmenden wissen, welche Bedeutung bestimmte Strukturen für die Kommunikation haben (Eilert-Ebke, 80).

Vermittlung der Lernerstrategien

Da in den berufsbezogenen Sprachtrainings die Sprache nicht in Gänze vermittelt werden kann, sondern nur bestimmte Kommunikationssituationen trainiert werden, legen die Expertinnen darauf Wert, den Teilnehmenden ein Repertoire an Instrumenten zu vermitteln, sich über den Kurs hinaus einerseits die Sprache und Kommunika-

tionsstrategien anzueignen, wie z. B. Wortlisten und gemeinsame Datenbanken für relevante Sachen anzulegen etc., andererseits aber auch die Kommunikationsfähigkeiten auszubauen (Eilert-Ebke, 90).

Aufgaben und Übungen

Gabriele Eilert-Ebke verdeutlicht, dass es sich bei den berufsbegleitenden Sprachtrainings um eine eigenständige arbeitsplatzbezogene Didaktik und Methodik handelt (Eilert-Ebke, 82), die sich von der schulischen dadurch unterscheidet, dass konkrete Situationen ausgewählt und trainiert werden. Ausgehend von der Rückwärtsplanung werden dementsprechend auch die Themen ausgewählt, die für die Teilnehmenden in erster Linie relevant erscheinen und die einzelnen Schritte der Szenarien behandeln. Dabei sollen die Übungen an die Teilnehmenden angepasst werden und individualisiert sein, damit sie sich angesprochen fühlen können (Eilert-Ebke, 84-86).

Feststellung der Lernfortschritte

Anne Sass hebt an dieser Stelle hervor, dass sich die Szenarien hervorragend für die Lernfortschrittsmessung eignen, indem man die am Anfang des Kurses gestellten Ziele nochmal beim Durchspielen der Szenarien beobachtet und feststellt, ob die Teilnehmenden dies auch tatsächlich können (Sass, 78). Für die Vorgesetzten ist dieses Verfahren ebenso transparent, fügt Gabriele Eilert-Ebke hinzu und berichtet über die Erfahrung, dass die Vorgesetzten nach der Rückmeldung der Zielerreichung auch vieles bestätigt und darüber hinaus neue Ziele festgelegt haben, die in den weiterführenden Kursen verfolgt wurden (Eilert-Ebke, 88-90).

Entwicklung der Szenarien

Voraussetzungen

Damit die Lehrenden für die Teilnehmenden realitätsnahe Szenarien entwickeln können, sollten sie ihre Zielgruppe gut kennen und oft in die Welt der Teilnehmenden eintauchen (Sass, 42), und sich in erster Linie mit dem ganzen Feld der Kommunikation am Arbeitsplatz beschäftigen, um den Blick zu behalten, wer mit wem worüber in welchem Format spricht (Sass, 46). Die Wünsche und Ziele, die die Teilnehmenden in den Kursraum mitbringen, sind auch wichtig für die Erstellung der Szenarien und entsprechend zu berücksichtigen (Sass, 42). Eine weitere Prämisse scheint auch die

Offenheit der Lehrenden gegenüber dem neuen Fachgebiet sowie die Freude, sich mit dem Gebiet auseinanderzusetzen, zu sein (Sass, 44). An dieser Stelle benötigen die Lehrenden aber auch die Unterstützung der Unternehmen, die ebenfalls die Offenheit für die Vorgehensweise mitbringen und letztlich transparente Einblicke in die Firma erlauben müssen, also auch mitteilen, welche typischen relevanten Kommunikationssituationen es am Arbeitsplatz gibt (Eilert-Ebke, 40). Die Bedingungen hierfür können z. B. in einem Trainingsvertrag festgehalten werden, welcher sicherstellt, dass sich beide Seiten im Rahmen der Kursplanung und -durchführung an gewisse Rahmenbedingungen halten (Eilert-Ebke, 40). Eine weitere Voraussetzung für die Erstellung der Szenarien stellt die Zusammenarbeit der Fach- und Sprachlehrer dar, v. a. wenn es sich um die Erstellung fachbezogener Szenarien handelt (Sass, 42). Zu guter Letzt fordern die Expertinnen eine angemessene Entlohnung der Lehrenden für die Entwicklung der Szenarien, da diese nicht selbstverständlich zur Unterrichtsvorbereitung gehört (Sass, 44).

Herausforderungen

Aus den Schilderungen der vorhergehenden Kategorie leiten sich unmittelbar Herausforderungen ab, auf welche die Lehrenden sowie die Unternehmen in der Praxis stoßen können. Zum einen fehlt den ausgebildeten Sprachlehrenden oft das fachliche Know-How, das für eine qualitativ hochwertige Entwicklung tiefgreifender Szenarien notwendig ist (Sass, 41). Zum anderen kann die Heterogenität der Lerngruppen eine Herausforderung darstellen, um für alle Kursteilnehmenden realitätsnahe Szenarien zu erstellen, ohne oberflächlich bei den übergreifenden Sprachhandlungen zu bleiben (Sass, 46). Die Zielgruppe der Auszubildenden bringt eine zusätzliche Herausforderung mit sich, da diese noch nicht wissen, wie ihr Arbeitsplatz konkret aussieht und welche sprachlich-kommunikativen Stolpersteine sie haben könnten (Sass, 48). Des Weiteren stoßen die Lehrenden regelmäßig auf Schwierigkeiten während der Sprachbedarfsermittlung. Gründe hierfür sind vor allem, dass tiefere Einblicke in die Strukturen und Prozesse des Unternehmens nicht gewährt werden und die Vorgesetzten die Sprachbedarfsermittlung auch nur wenig begleiten, jedoch dennoch gute Leistungen bzw. Ergebnisse erwarten (Eilert-Ebke, 40). Ein weiteres Problem stellt die Tatsache dar, dass die Teilnehmenden oft für die Zeit des Sprachtrainings nicht von ihren Projektaufgaben freigestellt werden und der Unterricht somit außerhalb der Arbeitszeiten stattfindet.

Einbinden ins Sprachtraining

Die entwickelten Szenarien werden ins Sprachtraining im Sinne einer Rückwärtsplanung eingebunden und am Ende einer Lernsequenz von den Teilnehmenden durchgespielt. Im vorhergehenden Unterricht werden die einzelnen Sprachhandlungen durch verschiedene Übungen zu Redemitteln, zur Lexik, sowie zu allen im Szenario benötigten Fertigkeiten durchgearbeitet. Somit determinieren die ausgearbeiteten Szenarien letztlich auch die konkrete inhaltliche Planung des Sprachtrainings (Sass, 50).

Förderung der beruflichen Handlungskompetenz

Definition

Die berufliche Handlungskompetenz wird von den Expertinnen zum einen als die Umsetzung der fachlichen Kenntnisse in eine konkrete Handlung definiert (Sass, 80), zum anderen mit 'employability' gleichgesetzt (Eilert-Ebke, 94). Dadurch ist sichergestellt, dass die Arbeitnehmer*innen die Voraussetzungen des Arbeitsplatzes mit den Mitteln erfüllen, die sie zur Verfügung haben und für die Kommunikation einsetzen. Dazu gehört auch die Sprache. Gabriele Eilert-Ebke betont hierbei, dass die berufliche Handlungskompetenz durch die Sprachtrainingsmaßnahmen aufrechterhalten werden kann (Eilert-Ebke, 94).

Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten als Teil der beruflichen Handlungskompetenz

Beide Expertinnen sind sich darin einig, dass die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten Teil der beruflichen Handlungskompetenz sind, und die Arbeitnehmer*innen die Sprache brauchen, um ihr Wissen anzuwenden (Sass, 82).

Eignung der Szenario-Methode

In Bezug auf die Eignung der Szenario-Methode zur Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz verdeutlicht Gabriele Eilert-Ebke an einem Beispiel, dass die Kommunikation am Arbeitsplatz immer einen Prozess darstellt, der eine Vor- und Nachsituation aufweist. Hierbei werden Sachen vorbereitet, besprochen, durchgeführt und nachbereitet. Da die Szenarien diese Prozessartigkeit der Kommunikation aufgreifen und die typischen Situationen am Arbeitsplatz in einer Handlungskette zusammenführen, kommt man dadurch näher an die Realität der Teil-

nehmenden heran. Auf der sprachlich-kommunikativen Ebene kann man regelmäßige Redundanzen in den kommunikativen Situationen feststellen, die den Teilnehmenden helfen, sprachlich angemessen zu agieren. Dies können die Lehrenden auch gut für den Sprachunterricht nutzen, indem sie mit der Szenario-Methode arbeiten (Eilert-Ebke, 96).

Positive Korrelation

Bzgl. der Abhängigkeit zwischen der Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und dem Einsatz der Szenario-Methode deutet Anne Sass darauf hin, dass wenn die Teilnehmenden nach dem Kurs in der Lage sind, über ihre sprachlichen Kompetenzen selbst zu reflektieren und sich selbst zu hinterfragen, in dieser Hinsicht viel erreicht ist (Sass, 84). Gabriele Eilert-Ebke hebt in diesem Zusammenhang noch einmal die Wichtigkeit des Kontextes hervor, in dem die Handlungsketten, also die Szenarien, eingebettet sind, da dieser Handlungskontext verschiedene Möglichkeiten birgt, in Handlungserweiterungen oder Perspektiven zu arbeiten (Eilert-Ebke, 99).

Nachdem die Ergebnisse der Lernfortschrittsmessung und die retrospektiven Interviews nach dem durchgeführten Sprachtraining ausgewertet und dargestellt, sowie die Experteninterviews einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurden, werden die Erkenntnisse aus der praktischen Studie im folgenden Kapitel 7 trianguliert und gleichzeitig mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil abgeglichen. Dadurch können im Ergebnis die im Kapitel 5.1 formulierten Forschungsthesen begründet werden. Im Sinne eines übergreifenden Erkenntnisinteresses der vorliegenden Forschungsarbeit werden auf dieser Grundlage abschließend Handlungsempfehlungen zur praktischen Arbeit mit der Szenario-Methode für planend-disponierendes Personal und Lehrkräfte, die in die Kusplanung einbezogen sind, aber auch für die Unternehmen, welche die Qualität der Sprachfördermaßnahmen sichern möchten, in Form eines Leitfadens formuliert.

7 Untersuchungsergebnisse und ihre Implikationen für die Praxis

7.1 Forschungsthesen

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Frage, inwieweit die Anwendung der Szenario-Methode die berufliche Handlungskompetenz der Lernenden fördern und in welcher Form diese im berufsbegleitenden Sprachtraining eingesetzt werden kann. Nach der in den Kapiteln 2 bis 4 durchgeführten Literaturrecherche wurden im Kapitel 5.1 vier Forschungsthesen abgeleitet, welchen im praktischen Teil nachgegangen wurde. Diese vier Forschungsthesen werden nunmehr im Folgenden zusammenfassend bearbeitet, indem die Ergebnisse der praktischen Studie trianguliert und mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil abgeglichen werden.

These: Die Szenario-Methode greift Veränderungen der Arbeitswelt auf und gestaltet den berufsbegleitenden Deutschunterricht entsprechend der aktuellen sprachlich-kommunikativen Anforderungen.

Die sich stets wandelnde Arbeitswelt erfordert eine stetige Veränderung bzw. Anpassung von Organisationsstrukturen und -prozessen in Unternehmen, was letztlich einen höheren Kommunikationsbedarf, sowohl unternehmensintern wie unternehmensextern, sowie auf allen Hierarchieebenen mit sich bringt (vgl. Kap. 2.2). Der Einsatz der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Deutschunterricht kann in diesem Kontext sicherstellen, dass diese stetigen Veränderungen in den Unternehmensstrukturen und -prozessen im Unterricht berücksichtigt werden, indem die sich hieraus aktuell ableitenden konkreten arbeitsplatzbezogenen sprachlich-kommunikativen Situationen identifiziert werden und in einer Handlungskette zusammengeführt

werden (Szenario). Im Sprachkurs selbst werden die identifizierten Sprachhandlungen, in Vorbereitung auf das abschließende Trainingsszenario, ganzheitlich trainiert (vgl. Kap. 4.2). Die Expertinnen deuten darauf hin, dass hierbei die Kommunikationssituationen im Sprachkurs sowie im Trainingsszenario nicht singulär und von einander losgelöst dargestellt und geübt werden, sondern sie zeichnen sich – wie in der beruflichen Sprachpraxis auch – durch ihre Prozesshaftigkeit aus, indem sie in einen übergeordneten zusammenhängenden Kontext eingebettet werden. Das aufgestellte Kursszenario gibt sodann den Rahmen der kompletten Situation vor (vgl. Kap. 6.5). So wie im Kapitel 3.3 beschrieben, ist die Darstellung aktueller, realistischer und betriebsüblicher Kommunikation dabei durch die der Szenario-Methode zugrundeliegende umfassende Sprachbedarfsermittlung im Vorfeld des Sprachkurses möglich, welche letztlich die konkreten sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz identifiziert und widerspiegelt. Die Auswahl der im Kurs zu behandelnden Themen und Materialien erfolgt entsprechend dem subjektiven und objektiven Bedarf der Lernenden und ist auf ihre konkrete Situation am Arbeitsplatz zugeschnitten (vgl. Kap. 3.3). Voraussetzung hierfür ist aber eine umfangreiche und systematisch durchgeführte Sprachbedarfsermittlung, wofür letztlich auch eine aktive Unterstützung seitens der Unternehmen notwendig ist, betonen die Expertinnen (vgl. Kap. 6.5). Die Realität zeigt aber, dass die Durchführung einer systematischen Sprachbedarfsermittlung in vielen Unternehmen noch mit Herausforderungen verbunden ist (vgl. Kap. 3.3.1.2 v. a. Cai (2017)). So hat sich die Sprachbedarfsermittlung im exemplarischen Unternehmen der praktischen Studie auf die Durchführung der Interviews mit den Teilnehmenden, dem Betriebsleiter und der Personalleiterin beschränkt. Erkundungen am Arbeitsplatz waren aus Datenschutz- und Sicherheitsgründen nicht möglich. Durch die Befragungen sowie Analyse der vorliegenden Dokumente (z. B. Stellenbeschreibungen der Teilnehmenden sowie die Webseite des Unternehmens) konnte die Verfasserin eine Vorstellung davon bekommen, mit welchen sprachlich-kommunikativen Anforderungen die Teilnehmenden im Berufsalltag konfrontiert werden (vgl. Kap. 5.3.1).

Diese sprachlich-kommunikativen Anforderungen der konkreten Arbeitsplätze der Teilnehmenden standen im Mittelpunkt des Kurses, welche im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung im Unternehmen vor ort identifiziert wurden (vgl. Kap. 6.1). Um eine möglichst hohe Passgenauigkeit und Realitätsnähe beim sich aus den konkreten sprachlich-kommunikativen Anforderungen ableitenden Trainingsszenario, aber auch den szenario-vorbereitenden Aufgaben und Übungen, zu erreichen, wurde im

Vorfeld darauf geachtet, dass die Kursteilnehmer*innen hinsichtlich ihrer sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz eine möglichst große gemeinsame Schnittmenge aufweisen (vgl. Kap. 5.3.3.1 und 6.1). Dies ist umso wichtiger, betonen die Expertinnen, je weiter sich die geplanten Inhalte im Trainingsszenario weg von übergreifenden Sprachhandlungen hin zu fachspezifischen Sprachhandlungen bewegen. Dies muss in einer möglichst frühen Phase der Kursvorbereitungen zwingend mit dem beauftragenden Unternehmen¹⁸⁸ abgestimmt werden, damit der Einsatz der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachkurs zielgerichtet und effektiv erfolgen kann (vgl. Kap. 6.5, 273).

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass die Szenario-Methode Veränderungen der Arbeitswelt aufgreifen kann und den berufsbegleitenden Deutschunterricht entsprechend den sprachlich-kommunikativen Anforderungen gestaltet, wenn im Vorfeld des Sprachtrainings eine tiefgründige und zugleich arbeitsplatzspezifische Sprachbedarfsermittlung erfolgt, und auf dieser Basis sodann auch das entsprechende Trainingsszenario sowie die darauf vorbereitenden Übungen und Aufgaben erstellt werden. Die Szenario-Methode erscheint hierbei als sachgerechtes Modell. Wie die Erfahrungen des im praktischen Teil durchgeführten Sprachtrainings sowie die Ausführungen der Expertinnen zeigen, ist ergänzend darauf zu achten, dass die Gruppe der Lernenden bzgl. der sprachlich-kommunikativen Anforderungen einen möglichst homogenen arbeitsplatzbezogenen Hintergrund hat, um für die Kursteilnehmer*innen möglichst realitätsnahe Szenarien für den Kurs entwickeln zu können. Durch eine tiefgründige und arbeitsplatzspezifische Sprachbedarfsermittlung wird zudem sichergestellt, dass immer auch aktuelle und für die Lernenden konkrete und praxisrelevante Kursinhalte, entsprechend ihrer sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz, Gegenstand des Sprachtrainings werden (vgl. Kap. 3.3.1 und 6.5, 272).

¹⁸⁸Hierbei wird davon ausgegangen, dass die arbeitsplatzbezogenen Sprachtrainings nicht nur in den Unternehmen intern geplant und durchgeführt werden können, wie dies bei den großen Unternehmen, wie Siemens AG, Bosch, Audi etc., der Fall ist. Aber v. a. klein- und mittelständische Unternehmen greifen auf die externen Bildungsträger*innen (Sprachschulen, Volkshochschulen, aber auch freiberufliche Lehrkräfte etc.) zurück und lassen sich von ihnen beraten bzw. Angebote für die Sprachfördermaßnahmen unterbreiten. Somit sind bei der Begründung der Thesen in der vorliegenden Arbeit unter einem beauftragenden Unternehmen die Unternehmen gemeint, welche an der Durchführung der Sprachtrainings interessiert sind, egal ob intern die Weiterbildungsabteilung, oder externe Bildungsträger*innen beauftragt sind.

These: Ein berufsbegleitendes Sprachtraining unter Anwendung der Szenario-Methode zeichnet sich durch eine besonders starke Bedarfs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung aus. Dies impliziert andere Herangehensweisen in der Planung und Durchführung der Sprachtrainings.

Im Kapitel 4.2 wurde die Szenario-Methode auf der Ebene der theoretischen Grundlagen, der didaktisch-methodischen Prinzipien sowie der methodischen Konzepte eingeordnet. Hierbei konnte festgestellt werden, dass diese sich von anderen traditionellen Unterrichtsmethoden durch stärkere Bedarfs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung unterscheidet (vgl. Kap. 4.2.2). Unter dem Gebot der Bedarfs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung erfordern berufsbegleitende Deutschkurse unter der Anwendung der Szenario-Methode eine spezifische und systematische Sprachbedarfsermittlung (s. Kap. 3.3.1 und 4.4). Gegenstand und Ziele sind dabei die Identifikation sowohl der objektiven als auch der subjektiven arbeitsplatzspezifischen sprachlich-kommunikativen Bedarfe der Kursteilnehmer*innen (vgl. Kap. 3.3.1), damit diese entsprechend zielgerichtet im zu planenden Kursszenario Berücksichtigung finden können (vgl. Kap. 4.4). Die Kursleiterin des exemplarischen Sprachtrainings fasst in ihrem retrospektiven Interview an dieser Stelle nochmal zusammen, dass sich die eigentliche Kursplanung nicht an einem extern vorgegebenen Curriculum bzw. an einer gewohnten Lehrwerksprogression orientiert, sondern an arbeitsplatzspezifischen Sprachbedarfsermittlungen und den hierbei identifizierten sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz der Teilnehmenden (vgl. Kap. 6.4.2, 266). So wie in der theoretischen Abhandlung des Themas beschrieben, stellen die in diesem Kontext gewonnenen Erkenntnisse zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden und den identifizierten regelmäßig benötigten arbeitsplatzspezifischen Sprachhandlungen somit den Rahmen für die weitere Kursplanung dar. Nach Identifikation der sprachlich-kommunikativen Problemsituationen werden für diese im Anschluss die Trainingsziele in Form von Kann-Beschreibungen formuliert und entsprechend priorisiert (vgl. Kap. 4.4 und 6.2). Im Anschluss können Szenarien abhängig von der Kursdauer entwickelt werden, welche inhaltlich mit den im Rahmen der Sprachbedarfsanalyse identifizierten sprachlich-kommunikativen Problemsituationen sowie den abgesteckten Trainingszielen abgestimmt sind. Darüber hinaus können diese Szenarien zum Kursabschluss auch als Instrument der Lernstands-/Lernfortschrittsmessung der Teilnehmenden fungieren. Mit dem abschließenden Schritt der szenariobasier-

ten Lernstands-/Lernfortschrittsmessung bildet der Trainingszyklus im durchgeführten berufsbegleitenden Sprachkurs eine Art Schleife, wodurch die im Rahmen der Kursvorbereitung mit Hilfe von Kann-Beschreibungen aufgestellten Trainingsziele überprüft werden können (vgl. Kap. 4.4). Die Expertinnen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dieser Trainingszyklus dabei eine Art Qualitätssicherung seitens der Bildungsträger*innen bzw. der Lehrkräfte darstellt sowie für das Controlling seitens der Unternehmen unabdingbar ist (vgl. Kap. 6.5, 272).

Da der Schwerpunkt eines berufsbegleitenden Sprachtrainings die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden am Arbeitsplatz ist, gilt es im Rahmen der Kursplanung zu berücksichtigen, dass die deutsche Sprache im Kurs nicht in ihrer Gänze vermittelt, und der Unterricht somit nicht nach der 'gewohnten' Progression ausgerichtet werden kann, betonen die Expertinnen (vgl. Kap. 6.5). Behandelt wird ein bestimmtes arbeitsplatzspezifisches Repertoire an Strukturen und Redemitteln, um die Lernenden auf typische Kommunikationssituationen an ihrem konkreten Arbeitsplatz vorzubereiten. So wird z. B. der Fachwortschatz für das Sprachtraining nur dann relevant für den Kurs, wenn dieser auch in den typischen arbeitsplatzspezifischen Kommunikationssituationen vorkommt (vgl. Kap. 3.3.3.5). Die Lernenden treten an dieser Stelle als Expert*innen auf (vgl. Kap. 6.5, 279). Sofern sich die identifizierten Kursziele z. B. ausschließlich auf übergreifende Sprachhandlungen beziehen (Small-Talk, Telefonate führen etc.), ist es somit auch möglich, den im Kurs zu behandelnden Fachwortschatz auf ein notwendiges Minimum zu reduzieren (vgl. Kap. 6.5, 279). Angesichts der häufig begrenzten Dauer und unter Berücksichtigung der entsprechend restriktiv formulierten Lernziele von berufsbegleitenden Sprachtrainings, erscheint es im Kontext der Anwendung der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings ebenfalls sinnvoll, die grammatischen Strukturen und Redemittel im Rahmen eines passenden inhaltlichen Kontextes im Kurs zu vermitteln, sowie ihre übergeordnete Bedeutung für die Kommunikation entsprechend zu erklären. Grammatik nimmt hierbei eine dienende Funktion bei den sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz ein und die Inhalte treten in den Vordergrund (vgl. Kap. 6.5, 279). Einen wichtigen Stellenwert in entsprechenden berufsbegleitenden Sprachkursen nimmt hingegen die Vermittlung von Chunks und von Lernerstrategien für das lebenslange Lernen ein (vgl. Kap. 3.3.3.3 und 3.3.3.6), was letztlich die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz auch außerhalb des Sprachtrainings nachhaltig ermöglicht. Sind die Ziele und Inhalte des berufsbegleitenden Sprachtrainings soweit abschließend geplant, ist es im Rahmen

der weiterführenden Kursvorbereitung ein wichtiger Schritt, entsprechend realistische und mit Blick auf das Kursszenario zielgerichtete Aufgaben und Übungen zu erstellen und zu individualisieren, in denen sich die Lernenden mit ihren arbeitsplatzspezifischen Bedarfen und Erfahrungen auch wiederfinden und angesprochen fühlen (vgl. Kap. 3.3.3 und 4.4). Diese Planungs- und Durchführungsvariablen eines berufsbezogenen Sprachtrainings, die während der Literaturrecherche dargestellt und explizit beschrieben wurden (vgl. Kap. 3.3.3 und 4.4), bestätigen die Expertinnen in Hinblick auf ihre langjährigen Erfahrungen. Die Teilnehmer des exemplarischen Sprachtrainings, welches nach dem empfohlenen Trainingszyklus geplant war, unterstreichen die Berücksichtigung ihrer Wünsche sowohl vor als auch während des Kurses, die individuelle Ausrichtung der Aufgaben und Übungen im Kurs sowie realistische Szenario-Situationen, welche weitestgehend ihre Aufgaben am Arbeitsplatz widerspiegelt und trainiert haben. Die während des Kurses gesammelten und besprochenen Chunks erlauben den Teilnehmern nicht nur die bereits bekannten Situationen zu meistern, sondern in anderen ähnlich gelagerten Situationen am Arbeitsplatz angemessen sprachlich-kommunikativ handeln zu können (vgl. Kap. 6.4.1, 261f).

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass durch die ausgesprochene Ziel-orientierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining und durch den starken inhaltlichen Fokus auf die tatsächlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Berufsalltag der Teilnehmenden eine starke Bedarfs-, Teilnehmer- und auch Handlungsorientierung erreicht werden kann, was sich letztlich sehr positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt und entsprechend gute Lernerfolge erzielt werden können. Für eine optimale Erreichung der Kursziele sind aber bei der Planung und Durchführung des Kurses entsprechend die hier beschriebenen besonderen Herangehensweisen zu beachten.

These: Die erfolgreiche Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining setzt bestimmte Rahmenbedingungen für alle Beteiligten voraus.

Die vorliegende Arbeit befasst sich im Kern mit der folgenden in der Einleitung zu dieser Arbeit benannten zweiteiligen Forschungsfrage: Inwieweit kann die Szenario-Methode die berufliche Handlungskompetenz fördern und in welcher Form sollte diese im berufsbegleitenden Sprachtraining eingesetzt werden. Die in diesem Teil-

abschnitt zu bearbeitende o.g. These bezieht sich dabei auf den zweiten Teil der zentralen Forschungsfrage, und postuliert hierbei, dass die erfolgreiche Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining bestimmte Rahmenbedingungen für alle Beteiligten voraussetzt.

Die optimalen Anwendungsbedingungen bzw. Rahmenbedingungen der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachunterricht, unter denen sich die Vorzüge der Methode im größtmöglichen Umfang entfalten, können hierbei im Kern aus den Herausforderungen abgeleitet werden, auf die die Verfasserin dieser Arbeit bei der Durchführung der praktischen Studie (exemplarischer berufsbegleitender Sprachkurs unter Anwendung der Szenario-Methode) im untersuchten Unternehmen selbst gestoßen ist (s. Kap. 5.3.3), sowie aus den Erkenntnissen, welche durch retrospektive Interviews (s. Kap. 6.4) und Experteninterviews gewonnen wurden (s. Kap. 6.5). Zur besseren Strukturierung und Nachvollziehbarkeit der im Rahmen dieser Arbeit identifizierten Herausforderungen/Erkenntnisse hinsichtlich der optimalen Anwendungsbedingungen bzw. Rahmenbedingungen werden die Ergebnisse in Anlehnung an den in dieser Arbeit beschriebenen Trainingszyklus (s. Abb. 4.5) nach den folgenden Kursphasen untergliedert:

- A.) Kursvorbereitung (beinhaltet die Phasen 'Sprachbedarfsermittlung', 'Zielsetzung und Planung' sowie 'Entwicklung der Szenarien')
- B.) Kursdurchführung
- C.) Evaluation und Lernfortschrittsmessung

Die hierbei im Folgenden aufgeführten Herausforderungen/Erkenntnisse hinsichtlich der notwendigen Rahmenbedingungen sind inhaltlich komplementär zu dem im Kapitel 7.2 dieser Arbeit bereitgestellten Leitfaden für die Arbeit mit der Szenario-Methode zu sehen.

Rahmenbedingungen und Herausforderungen in der Kursvorbereitungsphase

Im Rahmen der am Anfang der Kursvorbereitung stehenden Sprachbedarfsermittlung ist es vor allem wichtig, frühzeitig mit dem Unternehmen bzw. mit den Betriebsleiter*innen in Kontakt zu treten, und mit diesen abzustimmen, inwieweit auch unternehmensinterne Materialien im Unterricht sowie für die Szenarien selbst verwendet werden können, bzw. inwieweit hier restriktive Datenschutz- bzw. Geheimhaltungsvorschriften im Unternehmen bestehen. In diesem Kontext ist auch

abzuklären, inwieweit die vorbereitende Lehrkraft detaillierte Einblicke in die Praxis, Struktur und Prozesse des Unternehmens erhält, damit sie für die Teilnehmenden ein entsprechend lernzielorientiertes und passgenaues Unterrichts-Setting entwickeln kann. Ohne entsprechend vertiefende Einblicke in das Unternehmen besteht die Gefahr, betonen die Expertinnen, dass das Kurs-Setting letztlich an dem tatsächlichen sprachlich-kommunikativen Bedarf des Unternehmens vorbeigeht (vgl. Kap. 6.5, 274). Sofern sich Unternehmen dazu entschließen ihre Mitarbeiter*innen mittels eines berufsbegleitenden Sprachunterrichts unter Anwendung der Szenario-Methode weiterzubilden, müssen sich die Verantwortlichen im Unternehmen aber auch im Klaren darüber sein, dass gerade im Rahmen der am Anfang stehenden Sprachbedarfsermittlung eine gewisse die Lehrkraft unterstützende Mitwirkungspflicht auf Seiten des Unternehmens besteht (vgl. Kap. 6.5, 281; Kap. 6.4.3). Nur wenn die Unternehmen hierzu bereit sind, und in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft eine detaillierte unternehmens- und arbeitsplatzbezogene Sprachbedarfsermittlung erfolgen kann, können sich die sprachdidaktischen Vorteile der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Kurs letztlich auch entwickeln.

Ist die Sprachbedarfsermittlung soweit abgeschlossen, werden die Kursziele abgesteckt und die konkrete Unterrichtsplanung beginnt. Hierbei ist es eine größere Herausforderung für die Lehrkräfte, passende Materialien zu finden, welche zum entsprechenden möglichst authentischen Setting des Kurses passen, damit die Lernenden auch in den einzelnen Unterrichtssequenzen den angestrebten Wiedererkennungswert in Bezug auf ihren konkreten Arbeitsplatz und somit die Praxis haben (vgl. Kap. 6.5, 278). Auf dieses Problem stößt auch die Kursleiterin bei der Vorbereitung des exemplarischen Kurses im IT-Unternehmen (vgl. Kap. 6.4.2, 266). Hierbei deutet sie darauf hin, dass die Materialien, die man findet, für eine spezifische Lernergruppe eher unzureichend und nicht zielorientiert sind. Es ist daher häufig so, dass die Lehrkräfte einen Großteil der Arbeitsblätter für den Unterricht selbst entwickeln müssen. Insbesondere dann, wenn die Lernenden aufgrund von Datenschutz- und Geheimhaltungsvorschriften keine Unterlagen vom Arbeitsplatz mitbringen dürfen (vgl. Kap. 5.3.1, 173). Die Kursvorbereitung gestaltet sich daher – gerade am Anfang des Methodeneinsatzes – sehr zeitintensiv für die Lehrkräfte (vgl. Kap. 6.4.2, 267 und 6.5, 274).

Eine weitere Herausforderung für die Lehrkraft im Rahmen der Kursplanung kann sein, so fasst die Kursleiterin in ihrem abschließenden Interview zusammen, neben den objektiv erkennbaren Anforderungen auch die inhaltlichen (Sonder-)Wünsche

der Kursteilnehmer*innen sowie des Unternehmens im begrenzten Zeitrahmen des Kurses adäquat unterzubringen (vgl. Kap. 6.4.2, 267). So wünschen sich die Unternehmen regelmäßig einen sehr starken Fokus auf die betrieblichen sprachlichen Anforderungen, die Lernenden dagegen würden gerne regelmäßig auch Alltagsdeutsch zum Unterrichtsgegenstand machen. Hier gilt es für die Lehrkraft entsprechende Kompromisse unter Beachtung der Kursziele zu finden, um beiden Seiten gerecht zu werden (vgl. Kap. 6.5, 274).

Im Kontext der Kursplanung ist es auch Aufgabe der Lehrkraft, in Abstimmung mit den definierten Zielsetzungen des Kurses ein entsprechend für die Teilnehmenden realistisches und passgenaues Kurs-Szenario zu entwickeln. Das Szenario bildet den thematisch abgestimmten Gesamtrahmen des Deutschkurses ab und dient am Ende des Kurses sodann als abschließende Übungseinheit sowie als objektive Lernstands-/Lernfortschrittmessung (Wurden die gesteckten Kursziele erreicht?). Da es das Ziel der Lehrkraft sein muss, ein für die Kursteilnehmer*innen möglichst realistisches und passgenaues Gesamtszenario zu entwickeln, ist es in diesem Kontext von großer Bedeutung, welche konkreten Tätigkeitsprofile die Lernenden aufweisen (vgl. Kap. 6.5, 281). Je größer die Unterschiede hinsichtlich der Tätigkeitsprofile der Lernenden sich darstellen (z. B. Mitarbeiter*innen aus unterschiedlichen Abteilungen und unterschiedlichen Hierarchiestufen), desto schwieriger wird für die Lehrkraft auch die Aufgabe, eine entsprechende Authentizität und Passgenauigkeit für alle Kursteilnehmer*innen bei gleichzeitig hochgradiger Zielorientierung zu erreichen (vgl. Kap. 6.4.2, 269). So kam es im exemplarischen Sprachtraining zur Herausforderung, ein für alle Teilnehmenden passendes Szenario zu entwickeln, indem alle Situationen die Aufgaben aller Teilnehmenden widerspiegeln. Dies war nur zum Teil möglich, weil die Teilnehmer, auch wenn alle im Testing-Bereich tätig sind, doch teilweise unterschiedliche Aufgaben haben. Jedoch konnten die Teilnehmenden in ihren abschließenden retrospektiven Interviews bestätigen, dass die Szenarien im größten Teil der Realität entsprechen, und sie in der Zukunft davon profitieren können (vgl. Kap. 6.4.1. 262f). Darüber hinaus ist die Berücksichtigung der jeweiligen Sprachprofile der Lernenden insbesondere für die Formulierung der Anweisungen auf den Szenario-Rollenkarten von großer Bedeutung. Bei zu großen Differenzen im Sprachniveau der Teilnehmenden besteht die Gefahr, dass die leistungsschwächeren Lernenden die i. d. R. sehr textlastigen Szenario-Rollenkarten inhaltlich nicht verstehen und die erwarteten Handlungen im Szenario daher nicht oder falsch umgesetzt werden, berichten die Expertinnen aus ihrer praktischen Erfahrung (vgl. Kap. 6.5, 274). Insofern stellt

die Anwendung der Szenario-Methode insbesondere bei niedrigeren Niveaustufen eine größere Herausforderung dar, welche sich über entsprechende Erfahrungswerte beim Methodeneinsatz aber auch lösen lassen. Die vorgenannten Herausforderungen hinsichtlich der Entwicklung von Szenarien erfordert von den Lehrenden somit einen Umdenkungsprozess bei der Ableitung der Kann-Beschreibungen aus den identifizierten sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz und bei der Formulierung der konkreten Anweisungen in den Szenario-Rollenkarten (vgl. Kap. 6.5, 274). Hierbei fehlt den Lehrkräften häufig auch noch die entsprechende Ausbildung, welche die handlungsorientierten Methoden für den berufsbezogenen Sprachunterricht behandelt und die passenden Didaktikwerkzeuge vermittelt (vgl. Funk 2011). Je homogener sich die Gruppe der Teilnehmenden hinsichtlich der konkreten Tätigkeits- sowie Sprachprofile letztlich darstellt, desto einfacher wird die Erstellung eines passgenauen und zugleich zielorientierten Szenarios für die Lehrkraft sein. Eine grundsätzliche Herausforderung, die auch die ausgebildeten Sprachlehrenden betrifft, ist gegenwärtig aber das häufig noch fehlende fachliche Know-How bei der Entwicklung der Szenarien im Kontext eines Sprachunterrichts. Gerade am Anfang der Methodenanwendung beinhalten die Szenarien daher oft übergreifende Sprachhandlungen (s. Kap. 6.5, 280f).

Aber auch für die Lernenden stellt die Szenario-Methode teilweise eine Herausforderung dar, insbesondere dann, wenn sie andere Lerntraditionen gewohnt sind, und bei handlungsorientierten Lernmethoden Neuland betreten wird. In diesen Fällen kann insbesondere auch das durchzuspielende Szenario im Kurs aufgrund seiner zusammenhängenden Prozesskomplexität überfordernd wirken (vgl. Kap. 6.4.2, 267). So hat einer der Teilnehmenden festgestellt, dass er sich schlecht in die Rolle des Anderen versetzen kann (vgl. Kap. 6.4.1, 263). Dieser Personenkreis sollte daher langsam an die Methode herangeführt werden (Offenheit seitens der Lernenden vorausgesetzt), indem der Handlungsaspekt der Aktivitäten im Unterricht nach und nach gesteigert wird, wenn man z. B. zunächst kleine Rollenspiele integriert und diesen Teilnehmer*innen die Beobachterrolle zuteilt (s. Kap. 6.5, 275). Dies sollte in der Kursvorbereitung berücksichtigt werden.

Rahmenbedingungen und Herausforderungen in der Kursdurchführungsphase

Im Rahmen der Phase der eigentlichen Kurs-/Unterrichtsdurchführung besteht für die Lehrkraft die Schwierigkeit, sich in den Unterrichtseinheiten einerseits an die geplanten und auf das abschließende Szenario vorbereitenden Aufgaben und Übungen

zu halten, und andererseits gleichzeitig andere bzw. zusätzliche Fragen der Lernenden aufzunehmen. An dieser Stelle war auch die Kursleiterin des exemplarischen Sprachtrainings herausgefordert, wenn solche Fragen mit den Situationen aus dem rahmengebenden Szenario wenig zu tun haben, allerdings dennoch inhaltlich die Arbeitssituationen der Teilnehmenden behandeln (vgl. Kap. 6.4.2, 265f).

Ein weiteres Problem stellt die Tatsache dar, dass die Teilnehmenden für die Zeit des Sprachtrainings häufig nicht von ihren arbeitsplatzbezogenen Linien- und Projektaktivitäten freigestellt werden bzw. die für den Unterricht aufgewendete Zeit nacharbeiten müssen, so wie das der Fall im untersuchten Unternehmen war (vgl. Kap. 6.4.1, 264 und 6.4.2, 266). Dies führt einerseits dazu, dass die Teilnehmer*innen zu häufig aufgrund von laufenden Tätigkeiten am Arbeitsplatz vom Unterricht fernbleiben, und andererseits dazu, dass die Lernmotivation der Lernenden negativ beeinflusst wird. Beides wirkt sich letztlich kontraproduktiv hinsichtlich der Erreichung der gesteckten Kursziele aus (s. Kap. 6.5, 281).

Rahmenbedingungen und Herausforderungen in der Phase der Evaluation und Lernstands-/Lernfortschrittsmessung

In der abschließenden Unterrichtseinheit des Sprachtrainings wird von den Lernenden das im Rahmen der Kursvorbereitung geplante und während des Kurses durch verschiedenste Aufgaben und Übungen didaktisch vorbereitete Szenario mit Hilfe der Szenario-Rollenkarten von den Lernenden 'durchgespielt' (vgl. Kap. 4.4 und 6.2). Manchen Lernenden fällt es hierbei sichtbar schwer, sich trotz gut ausgearbeiteter und verständlicher Rollenkarten in ihre Szenario-Rolle hineinzusetzen und diese Rolle 'zu spielen' (vgl. Kap. 6.4.1, 263). Die Gründe hierfür liegen i. d. R. in der Tatsache, dass viele Lernende mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden im Vorfeld wenig zu tun hatten und denen gegenüber (noch) nicht offen sind.

Trotzdem ist die Durchführung eines Szenarios zu Evaluierungszwecken nicht zuletzt deswegen wichtig, weil so Transparenz hinsichtlich der erreichten oder verfehlten Lernziele im Sprachtraining hergestellt werden kann, und diese Tatsache letztlich eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Unternehmen darstellt (s. Kap. 6.5, 275).

Übergreifende Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Neben den oben beschriebenen phasenspezifischen Herausforderungen und zu berücksichtigenden besonderen Rahmenbedingungen des Einsatzes der Szenario-Methode

im berufsbegleitenden Sprachtraining, sind auch einige grundsätzliche phasenübergreifende Punkte bei der Anwendung dieser Methode zu beachten.

Einen grundsätzlichen innerlichen Widerspruch für die Anwendung der Szenario-Methode, auf den die Expertinnen explizit hinweisen, stellt ein Auftragsprofil eines Unternehmens dar, nach den konkreten sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb zu arbeiten und gleichzeitig eine standardisierte Sprachprüfung zum Abschluss des Trainings durchzuführen. D. h. diese beiden Anforderungen schließen sich grundsätzlich gegenseitig aus. Insofern kann bei einer Anforderung 'standardisierter Sprachprüfung zum Abschluss' die Szenario-Methode nicht angewandt werden, da sich einerseits die Kursinhalte nicht nach einem extern vorgegebenen Curriculum, sondern immer ausschließlich aus den konkreten arbeitsplatzspezifischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen ableiten, andererseits in berufsbegleitenden Sprachtrainings die Sprache nicht in ihrer Gänze vermittelt werden kann (vgl. Kap. 6.4.2, 267 und 6.5, 274).

Nicht zuletzt erfordert die Anwendung der Szenario-Methode eine gewisse Offenheit bzw. Toleranz von allen Wirtschafts- und Bildungsakteuren. So müssen die Lehrenden, die die Szenario-Methode in ihren Kursen einsetzen wollen, zunächst eine gewisse Bereitschaft für die am Anfang recht aufwändige und zeitintensive Arbeit im Rahmen der Kursvorbereitung aufbringen. Insbesondere die notwendige unternehmens- und arbeitsplatzspezifische Sprachbedarfsermittlung, die Erstellung der Kurs-Szenarien sowie das Entwickeln authentischer Aufgaben und Übungen erfordert hier – gerade bei mit der Methode unerfahrenen Lehrkräften – anfänglich einen hohen Zeitaufwand. Für den Erfolg der Arbeit mit der Szenario-Methode würde aber die Tatsache beitragen, dass die Lehrenden den anfänglichen Mehraufwand tolerieren, u. a. die Durchführung einer umfangreichen Sprachbedarfsermittlung, die Konzeption des Sprachtrainings, und dies vielmehr als eine Chance sehen, ihr (Fach)Wissen zu erweitern sowie ihr methodisch-didaktisches Instrumentarium zu bereichern. Die Expertinnen bestätigen aus ihren Erfahrungen und den Erfahrungen ihrer Kollegen, dass bei einem systematischen und regelmäßigen Einsatz der Szenario-Methode im Zeitverlauf die bereits entwickelten Materialien ergänzt, adaptiert und wiederverwendet werden, z. B. Szenarien und Arbeitsblätter, und somit der Arbeitsaufwand reduziert werden kann (vgl. Kap. 6.5, 274f).

Die Expertinnen führen weiter aus, dass neben der Offenheit für den Einsatz der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings die Lehrenden ihrerseits auch bereit sein sollten, an themenbezogenen Fortbildungen in diesem Bereich teilzu-

nehmen, sowie sich mit dem neuen Arbeitsfeld intensiver zu beschäftigen. Dabei geht es auch darum, sich mit der Kommunikation am Arbeitsplatz innerhalb einer (neuen) Branche auseinanderzusetzen (vgl. Kap. 6.5, 273, 281). Die Unternehmen selbst sollten verstärkt mit ihren konkreten sprachlich-kommunikativen Bedarfen abgeholt werden. Darüber hinaus sollte ihnen eine umfangreiche Beratung zu passenden Trainingsmodellen (z. B. Sprachkurs unter Verwendung der Szenario-Methode) angeboten werden, während der die Vorteile des szenariobasierten Trainingszyklus' und der daraus resultierenden Vorzüge an Unternehmen und an Lernende kommuniziert werden¹⁸⁹ (vgl. Kap. 6.5, 273). Die Expertinnen plädieren dafür, dass darüber hinaus vermehrt Fortbildungen zum Thema Szenario-Methode im Kontext des berufsbezogenen Sprachtrainings angeboten werden sollten, welche die Lehrenden für das systematische Vorgehen bei der Planung und Durchführung der Sprachtrainings sensibilisieren könnten (vgl. Kap. 6.5, 273). In diesem Kontext fordern die Expertinnen auch, dass die Lehrkräfte für die Durchführung und Auswertung der Sprachbedarfsermittlung sowie der Entwicklung der Szenarien entsprechend adäquat entlohnt werden, da es sich dabei um einen über die Unterrichtsstunden hinausgehenden Mehraufwand handelt (vgl. Kap. 6.5, 281). Die Unternehmen wiederum müssen, sofern diese sich für die Durchführung eines entsprechenden berufsbegleitenden Sprachtrainings unter Anwendung der Szenario-Methode entscheiden, die kursverantwortlichen Lehrkräfte bei der Sprachbedarfsermittlung, Kursplanung und -durchführung aktiv unterstützen, indem die Unternehmen tiefere und detaillierte Einblicke in die Praxis, Struktur und die Prozesse des Unternehmens verschaffen, damit die tatsächlich vorliegenden sprachlich-kommunikativen Anforderungen passgenau von der Lehrkraft identifiziert werden können¹⁹⁰. Darüber hinaus sollten die Unternehmen möglichst gute Rahmenbedingungen für ihre lernenden Mitarbeiter*innen schaffen, welche ein informelles (Sprachen-)Lernen am Arbeitsplatz begünstigen und unterstützen (vgl. Kap. 6.5, 281).

In der Realität führt die gute Sprachtrainingsplanung inkl. Sprachbedarfsermittlung und Entwicklung der Szenarien nicht automatisch zum Unterrichtserfolg, da

¹⁸⁹In den großen Unternehmen übernehmen diese Aufgaben oft die Mitarbeiter*innen der Weiterbildungsabteilungen, die als Mittler*innen zwischen Vorgesetzten und den freiberuflichen Lehrkräften dienen.

¹⁹⁰Der Stellenwert der Sprachbedarfsermittlungen fällt in den Unternehmen in der Praxis niedriger aus als der in der Forschung belegte Stellenwert (vgl. Cai 2017, 371). Die Folge ist, dass viele Unternehmen die tiefergehenden arbeitsplatzspezifischen Sprachbedarfsermittlungen verweigern und dies auf Datenschutzverordnung zurückführen.

der Unterricht von vielen anderen Faktoren beeinflusst wird, wie z. B. Dynamik des Kursprozesses, Kompetenzen der Lehrenden, Teilnahme der Lernenden am Unterricht etc. Wenn jedoch die vorgenannten Rahmenbedingungen in den unterschiedlichen Phasen des berufsbegleitenden Sprachtrainings von allen verantwortlich am Kurs beteiligten Personen - und zwar von Unternehmen, planend-disponierendem Personal, von Lehrenden und Lernenden - im Einzelnen (weitestgehend) berücksichtigt werden, ist eine erfolgreiche Implementierung der Szenario-Methode sehr wahrscheinlich. Die gesetzten sprachlich-kommunikativen Lernziele im Kurs können somit auch erreicht werden. Insofern kann die von der Verfasserin aufgestellt These *“Die erfolgreiche Implementierung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining setzt bestimmte Rahmenbedingungen voraus, die alle Beteiligten betreffen.”* bestätigt werden.

These: Durch die Arbeit mit der Szenario-Methode wird die berufliche Handlungskompetenz gefördert.

Die berufliche Handlungskompetenz als Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Alltagssituationen angemessen und sachgerecht zu verhalten, beinhaltet die sprachlich-kommunikative Kompetenz als festen Bestandteil (vgl. Kap. 2.4). Die Expertinnen betonen in diesem Zusammenhang, dass durch die gezielte Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz die berufliche Handlungskompetenz der Erwerbstätigen erweitert werden kann, indem diese ihre fachlichen Kenntnisse dann in eine zielgerichtete Handlung am Arbeitsplatz umsetzen können (vgl. Kap. 6.5, 282). Bei der theoretischen Abhandlung des Themas konnte bereits festgestellt werden, dass ein berufsbezogenes Sprachtraining unter der Anwendung der Szenario-Methode zur Erreichung dieses Ziels beitragen kann, indem diese die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz der Mitarbeiter zum Gegenstand des Sprachunterrichts macht und diese trainiert. Wichtig erscheint dabei der Kontext, in dem die sprachlichen Situationen im Unterricht eingebettet sind und die im Falle eines möglichst realitäts- bzw. arbeitsplatznahen Situations- bzw. Szenariokontextes im Sprachtraining zu einer Handlungserweiterung der Mitarbeiter*innen führen (vgl. Kap. 4.2).

Dies bestätigen auch die Ergebnisse der hier durchgeführten praktischen Untersu-

chung in einem IT-Unternehmen¹⁹¹. Im Ergebnis zielte das exemplarische berufsbegleitende Sprachtraining auf die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz in ausgewählten typischen Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz der Teilnehmenden (Small Talk, Telefonat, Meeting, E-Mail) ab und umfasste Aufgaben und Übungen, die die Lernenden auf diese typischen beruflichen Situationen vorbereitet haben (vgl. Kap. 6.4.2, 269). Bei der in diesem Rahmen durchgeführten Lernfortschrittsmessung, die auf dem Vergleich der Leistungen von zwei – jeweils vor und nach dem Kurs – durchgespielten Szenarien basierten, konnten messbare Lernerfolge festgestellt werden, die angesichts der kurzen Trainingsdauer (30 Unterrichtseinheiten á 90 Minuten) als Anhaltspunkte einer verbesserten sprachlich-kommunikativen Kompetenz der Kursteilnehmenden aufgefasst werden können (vgl. Kap. 6.3). Auffällig beim Durchlauf des zweiten - dem Kurs nachgelagerten - Szenario war dabei, dass die Lernenden stärker auf ihre jeweiligen Gesprächspartner*innen in den Szenario-Schritten eingegangen sind, bei Unklarheiten vermehrt nachgefragt haben, Gespräche aus Eigeninitiative heraus aufrechterhalten haben, Redemittel verstärkt und angemessen verwendet, erfolgreich zwischen formellen und informellen Registern gewechselt haben, sowie Empathie und Aufgeschlossenheit zeigten (vgl. Kap. 6.3.3). Insofern konnte festgestellt werden, dass die Lernenden nach dem Sprachtraining ein höheres Sprach- und Kulturbewusstsein nachweisen konnten. Zudem konnten die Lernenden auch sicheres Auftreten gegenüber den Gesprächspartner*innen aufbauen sowie passende Strategien zur Führung von formeller und informeller Kommunikation anwenden (vgl. Kap. 6.4.2, 269).

Die Kursteilnehmer ihrerseits schätzten ihre sprachlich-kommunikative Kompetenz selbst ebenfalls als verbessert ein, wobei einige Teilnehmende die Meinung vertreten, dass dies nicht unbedingt bzw. ausschließlich auf das Sprachtraining zurückzuführen sei, weil der Spracherwerb einerseits ein langwieriger Prozess ist, und andererseits das Training nicht von Arbeit und Alltag der Teilnehmenden isoliert stattfand¹⁹².

¹⁹¹Bei der Vorbereitung und Durchführung des berufsbezogenen Deutschkurses bezog die Verfasserin dabei neben ihren eigenen praktischen Erfahrungen im Projekt 'Deutsch am Arbeitsplatz' sowie der Durchführung eigener Workshops in diesem Bereich auch Erkenntnisse einer eigenständig durchgeführten themenspezifischen (Literatur-)Recherche (vgl. Kap. 3 und 4) in die Kursplanungen mit ein.

¹⁹²Eine eindeutige Korrelation kann aus wissenschaftlicher Sicht in der Tat nicht postuliert werden, da die Kursteilnehmenden neben dem Kurs auch am Arbeitsplatz sowie im privaten Umfeld sprachlich-kommunikativ aktiv waren. Eine hinlängliche Korrelation zwischen der Methoden-Anwendung und dem Lernzuwachs der Kursteilnehmenden im Bereich der sprach-kommunikativen Kompetenzen kann nur durch weitergehende Forschung näherungsweise festgestellt werden (siehe hierzu auch Kapitel 8).

Das Training von typischen berufsalltäglichen Kommunikationssituationen hat den Lernenden aber die Angst genommen sowie sie im Auftreten gestärkt. Dadurch wird aus Sicht der Kursteilnehmer auch eine effektivere Zusammenarbeit mit Kolleg*innen bei Problemlösungen ermöglicht. Auf Grund der kurzen Dauer hat das Sprachtraining durch verschiedene Diskussionen, Aufgaben und Übungen lediglich Anregungen bzw. Impulse geben können. Die Lernenden wissen besonders die Diskussionen zu den kulturellen Unterschieden und Spezifika der Kommunikation in der deutschen Kultur zu schätzen, denn erst das Wissen darüber ermöglicht ihnen eine reibungslose Kommunikation mit den Kolleg*innen, allein dadurch, dass die Teilnehmenden die Handlungen der Kolleg*innen mehr verstehen und besser darauf eingehen können (vgl. Kap. 6.4.1, 263f). Der Betriebsleiter wiederum stuft im retrospektiven Interview die betrieblich notwendige sprachlich-kommunikative Kompetenz der Mitarbeiter*innen in seinem Unternehmen als hoch ein, da die Firmenabläufe nicht nur regelmäßigen Kontakt zu den Kunden vorsehen, sondern intern einen ständigen Austausch sowie Teamarbeit erfordern. Aus der Perspektive des Unternehmens bestätigt der Betriebsleiter die identifizierten Lernfortschritte, deren Ansatz in verschiedenen Kommunikationssituationen festgestellt werden konnte. Die Lernenden scheinen demnach nach Abschluss des Kurses besser in den Berufsalltag integriert zu sein, können die Abläufe im Unternehmen nachvollziehen und dies teilweise auch nach außen darstellen, was der Betriebsleiter ebenfalls zur beruflichen Handlungskompetenz, bezogen auf dieses konkrete Unternehmen, zählt (vgl. Kap. 6.4.3, 270).

Führt man sich die Arbeitsdefinition der sprachlich-kommunikativen Kompetenz vor Augen (vgl. Kap. 2.5), kann man feststellen, dass die Teilnehmenden neben dem deklarativ-referentiellen Wissen u. a. ihre soziokulturellen und strategischen Kompetenzen ausgebaut haben. Insofern kann zusammenfassend konstatiert werden, dass der exemplarisch durchgeführte berufsbegleitende Sprachkurs, unter Anwendung der Szenario-Methode, erste empirische Indizien bzw. Erkenntnisse dafür aufzeigen konnte, dass der Einsatz der Szenario-Methode dazu beitragen kann, die berufliche Handlungskompetenz im Sinne einer sprachlich-kommunikativen Kompetenzerweiterung positiv zu beeinflussen. Diese Erkenntnisse gelten unter den im Kapitel 7.1 aufgezeigten Rahmenbedingungen bzw. Prämissen sowie unter Berücksichtigung des nunmehr im folgenden Kapitel 7.2 zusammengestellten Leitfadens zur Arbeit mit der Szenario-Methode.

7.2 Ein Leitfaden für die Arbeit mit der Szenario-Methode

Im Sinne einer anwendungs- und entwicklungsorientierten Forschung möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Verbesserung der gelebten Praxis leisten und allgemeine Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit der Szenario-Methode in berufsbegleitenden Sprachtrainings formulieren. Somit können die analytisch gewonnenen Erkenntnisse auf andere Fallkonstellationen übertragen werden. Diese Handlungsempfehlungen in Form eines Leitfadens folgen aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit, die sowohl theoretisch (vgl. Kap. 3.3, 4.2 sowie 4.4) als auch praktisch (vgl. Kap. 5.3 sowie 6) gewonnen und im Kapitel 7.1 für die Thesenbegründung zusammengefasst wurden. Der folgende Leitfaden richtet sich v. a. an:

- planend-disponierendes Personal und/oder Lehrkräfte, die arbeitsplatzbezogene Sprachtrainings konzipieren und durchführen;
- Unternehmen zur Qualitätssicherung und Controlling von berufsbezogenen Sprachtrainings;

Aber auch die Hochschulen, die die Lehrkräfte u. a. für berufsbezogene Sprachkurse ausbilden, können den Leitfaden in die entsprechenden Lehrveranstaltungen mit einbeziehen.

Sprachbedarfsermittlung

- Sprachlich-kommunikative Situationen am Arbeitsplatz identifizieren, in denen die Lernenden sprachlich agieren müssen und die sowohl aus der subjektiven (Lernende) als auch aus der objektiven Sicht (Unternehmen) regelmäßig Schwierigkeiten bereiten.
- Während der Sprachbedarfsermittlung systematisch und umfangreich vorgehen und alle zur Verfügung stehenden Quellen einbeziehen: Interviews mit den Lernenden, dem Vorgesetzten sowie der Personalabteilung durchführen, vorliegende Dokumente, wie z. B. Stellenbeschreibungen, Qualitätsmanagementhandbücher, interne Verordnungen/Anweisungen etc. analysieren, Arbeitsprozesse vor Ort beobachten/analysieren, Arbeitsplätze (nach Möglichkeit) erkunden.

- Falls vorher nicht geklärt, um Unterstützung seitens des Unternehmens bitten, um tiefere Einblicke in die Abläufe und Struktur des Betriebs bekommen zu können. Sich mit dem Arbeitsfeld Kommunikation auseinandersetzen und Struktur sowie Abläufe im Unternehmen gut kennen lernen.
- Nach der Ermittlung der Daten aus der Sprachbedarfsanalyse Soll-Ist-Stand analysieren, der sich aus den aktuellen Lernleistungen der Teilnehmenden sowie den subjektiven Bedürfnissen und objektivem Bedarf zusammensetzt, und im Ergebnis ein Zielsprachlernprofil der Lernenden erstellen.

Formulierung der Trainingsziele

- Die während der Sprachbedarfsermittlung festgestellten sprachlich-kommunikativen Situationen unter Berücksichtigung der im Auftrag festgehaltenen Trainingsdauer priorisieren und die Lernziele für das Sprachtraining formulieren.
- Die formulierten Ziele an die verantwortlichen Personen im Betrieb rückkoppeln und auf weitere kursrelevante Wünsche eingehen.
- Aus den Hauptlernzielen Feinlernziele in Form von detaillierten Kann-Beschreibungen formulieren, welche den Szenarien zugrunde gelegt werden können.

Entwicklung der Szenarien

- Bei der Entwicklung der Szenarien anfangs zwei bis drei Situationen je Szenario nehmen, und diese in ein Handlungssetting einbetten bzw. eine Dramaturgie entwickeln. Je nach den priorisierten Lernzielen für die Trainingsdauer und je nach dem Bedarf können hierbei auch mehrere Szenarien entstehen, die letztlich dem Training zugrunde liegen.
- In den Szenarien mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen so einbauen bzw. gewichten, dass dies in etwa auch der Wirklichkeit des Arbeitsalltages der Kursteilnehmenden entspricht.
- Die Szenarien sollen hierbei einen betrieblichen Problemfall darstellen, den die Lernenden durch ihre (sprachlich-kommunikativen) Handlungen lösen müssen, z. B. Ausfall einer Maschine, eingehende Kundenbeschwerde, Vortrag bei einem Meeting etc. Mit den einzelnen Szenarioschritten wird der ganze Prozess der Lösungsfindung abgebildet.
- Rollen für die Szenarien festlegen und die Rollenkarten für die agierenden Personen erstellen. Teilnehmende spielen entweder sich selbst oder fiktive Rollen.

- Für jede agierende Person in jedem einzelnen Szenarioschritt die Handlungssituation nachvollziehbar beschreiben und entsprechende Handlungsanweisungen formulieren. Bei der Formulierung der Anweisungen in den Rollenkarten darauf achten, dass diese eine konkrete Handlung der Lernenden intendieren (z. B. statt 'Fragen Sie nach' besser 'Stellen Sie Fragen zum weiteren Vorgehen' verwenden).
- Bei der Auswahl der Wörter für die Rollenkarten sich vergewissern, dass diese dem Sprachstand der Lernenden entsprechen und sie die Anweisungen bzw. gewünschte Handlung auch verstehen werden. Bei Bedarf bzw. sofern sinnvoll Internationalismen als Synonyme verwenden (z. B. Einzelheiten - Details).
- Bei Bedarf Unterstützung für die Einbettung fachlicher Elemente in die Szenarien holen, z. B. von den Teilnehmenden selbst, von ausgebildeten Fachlehrenden oder von Abteilungsleiter*innen im Unternehmen.
- Im Idealfall Szenarien vor dem Sprachtraining durchspielen, z. B. mit den Kolleg*innen, um evtl. bestehende Fehler oder Handlungslücken zu identifizieren.
- Die entwickelten Szenarien im Sinne der Rückwärtsplanung ins Sprachtraining implementieren, d. h. die Situationen aus den Szenarien werden im Sprachtraining durch verschiedene Übungen und Aufgaben trainiert und dann zu einer Handlungskette zusammengeführt und durchgespielt.
- Beim Durchspielen der Szenarien sowohl die Leistungen als auch Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmenden beachten, v. a. wenn sie wenig Erfahrung mit handlungsorientierten Methoden haben. So können erstmal aufgeschlossene Lernende die Rollen von Chefs oder Kunden spielen, während eher zurückhaltende Lernende anfangs die Rollen von Mitarbeiter*innen oder Beobachter*innen übernehmen.

Konzeption und Durchführung des Trainings

- Lernmaterialien entsprechend der im Vorfeld formulierten Zielen zusammenstellen.
- Mit dem Unternehmen abklären, welche Materialien vom Arbeitsplatz der Teilnehmenden für den Unterricht genutzt werden können, z. B. Formulare, Vorschriften, E-Mails, Gebrauchsanweisungen, Auszüge aus den Qualitätsmanagementhandbüchern, Aushänge, Muster-Verträge, Work-Flows etc.

- Beim Zusammenstellen bzw. bei der eigenständigen Entwicklung der Lernmaterialien den Arbeitskontext der Teilnehmenden, v. a. bei Wortschatzarbeit, sowie die Zweckorientierung von grammatischen Phänomenen im Blick behalten.
- Das Sprachtraining mit allen möglichen bzw. bekannten Mitteln gestalten, die einen modernen Fremdsprachenunterricht ausmachen, und sowohl produktive als auch rezeptive Sprachverwendung fördern. Möglichst keine künstlich vereinfachte und formal reduzierte Instruktionstexte verwenden, sondern eher, wenn möglich, auf unternehmensinterne Materialien zurückgreifen. Verstärkt Übungen zu pro-sodischen Elementen, zum Hörtraining, zum situativen Kontext sowie Chunks mit einbeziehen.
- Im Sinne einer Bedarfs- und Teilnehmerorientierung fortlaufend Wünsche und Ziele der Teilnehmenden erfragen und nach Möglichkeit, diese in den Unterrichtsablauf integrieren.
- Die Lernenden als Expert*innen für ihr Fach in den Unterricht einbinden, z. B. bei der (Fach-)Wortschatzarbeit.
- Die Lernenden zum ständigen Austausch über eigene Lernerstrategien anregen und für neue Strategien sensibilisieren.

Evaluation, Lernfortschrittsmessung und Transfersicherung

- Am Ende des Sprachtrainings eines der entwickelten Szenarien für die Lernfortschrittsmessung verwenden.
- Für eine möglichst objektive Bewertung der Ergebnisse im Szenario die Unterstützung von Kolleg*innen holen.
- Die Ergebnisse zum einen mit den Lernenden besprechen, zum anderen dem Vorgesetzten vorstellen. Auf dieser Grundlage wird entsprechende Transparenz hergestellt und es können weitere notwendige Sprachfördermaßnahmen geplant werden.
- Einen Dialog mit den Lernenden über das durchgeführte Sprachtraining und die erreichten Lernfortschritte anregen. Eventuell einen Evaluationsfragebogen entwickeln und einsetzen.

Tabelle 7.1: Leitfaden: Handlungsempfehlungen zur Arbeit mit der Szenario-Methode in berufsbezogenen Sprachtrainings

Dieser aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit entwickelte Leitfaden kann als Orientierung zum einen bei der Planung und Durchführung der betriebsinternen Sprachtrainings unter der Anwendung der Szenario-Methode, zum anderen zur Vor-

bereitung von Akquisegesprächen mit interessierten Unternehmen dienen. Gabriele Eilert-Ebke betont in ihrem Interview, dass im zweiten Fall durch die systematische Vorgehensweise Transparenz der Lernziele sowie Bedarfs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung für die fachfremden Vorgesetzten nachvollziehbar werden (s. Eilert-Ebke, 38). So können neue Kunden schneller gewonnen werden. Bei der Planung der Zweitsprachfördermaßnahmen auf Grundlage der Szenario-Methode sollte darüber hinaus die Weiterbildungsstruktur des Unternehmens berücksichtigt, die mögliche Einbettung der Maßnahmen in diese überprüft sowie lernförderliche organisatorische Voraussetzungen geschaffen werden, um den Erfolg der verwendeten Szenario-Methode nachhaltig zu gestalten.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Im Mittelpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit stand die Fragestellung, inwieweit die Anwendung der Szenario-Methode die berufliche Handlungskompetenz fördern und in welcher Form diese im berufsbegleitenden Sprachtraining eingesetzt werden kann. Zur Beantwortung der formulierten Forschungsfrage war es das Ziel der Arbeit, zum einen durch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema einen Ist-Stand zu erheben, um zum anderen die daraus abgeleiteten und formulierten Forschungsthesen zu untersuchen. Zum dritten war es das Ziel, die Szenario-Methode curricular am Beispiel eines berufsbezogenen Sprachtrainings auszuarbeiten sowie wissenschaftlich fundierte Empfehlungen zur Arbeit mit der Szenario-Methode im berufsbezogenen Sprachunterricht zu formulieren.

Bevor die Szenario-Methode als ein ganzheitliches Unterrichtsmodell aus verschiedenen Perspektiven beschrieben sowie ihr Einsatz im berufsbezogenen Sprachunterricht begründet wurde, galt es zunächst, auf die durch wirtschaftliche Entwicklungen hervorgerufenen Veränderungen der betrieblichen Organisationsstrukturen einzugehen und somit die Ausgangssituation zu schildern (s. Kap. 2.1). Dabei konnte verdeutlicht werden, dass verschiedene Entwicklungen neue bzw. zusätzliche Anforderungen an Erwerbstätige bedingen. Lebenslanges Lernen, Teamfähigkeit, Flexibilität, Eigeninitiative, Kooperationsfähigkeit, Anpassung an die neuen Bedingungen etc. werden nun vermehrt gefordert, um berufliches Handeln zu sichern bzw. sich den Zugang zum Arbeitsmarkt zu verschaffen. Mit einhergehenden Veränderungen der betrieblichen Organisationsstrukturen sowie der Unternehmenskommunikation steigen der Stellenwert der Kommunikation sowie der internen und externen Absprachen, aber auch die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Beschäftigte auf allen Hierarchieebenen (s. Kap. 2.2). Die sprachlich-kommunikative Kompetenz als Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ein Mensch in bestimmten kommunikativen Situationen besitzt und bewusst einsetzt, um mit seinen Kommunikationspartner*innen unter Berücksichtigung gemeinsamer Kommunikationsziele und der gegebenen Rahmenbedingungen angemessen interagieren zu können,

wird, wie zu zeigen war, als Querschnittskompetenz und als unabdingbarer Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz verstanden (s. Kap. 2.5). Diese ermöglicht den Zugang zum Arbeitsplatz, die Teilhabe an der beruflichen Weiterbildung sowie die Integration in das soziale Netz am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft. Angesichts der sich stets wandelnden Arbeitswelt und der Diskussion zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz am Arbeitsplatz (s. Kap. 2.3), bekommt der Spracherwerb zur Bewältigung typischer Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz eine zunehmende Bedeutung. Als Konsequenz werden Forderungen an berufsbezogene Sprachfördermaßnahmen formuliert, die dementsprechend möglichst nah an den Arbeitsplätzen der Beschäftigten gestaltet werden und denen die Ermittlung und Analyse konkreter sprachlich-kommunikativer Praktiken und typischer Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz vorausgehen sollen. Ein berufsbezogener Sprachunterricht, der die Lernerbedürfnisse und -ziele aufgreift und somit eigenständige Handlungssituationen schafft, weist Eigenständigkeit und Pragmatik der Zweckorientierung der Sprachvermittlung zu ihrer Verwendung in beruflichen Handlungszusammenhängen auf (s. Kap. 3).

Die gegebene Komplexität der Kommunikation verlangt von den Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund hohe sprachlich-kommunikative Kompetenzen sowie Flexibilität und Kreativität. In diesem Zusammenhang erscheint die auf einem Trainingszyklus (vgl. Kap. 3.3) basierende Szenario-Methode als ein sach- und zielgerechtes Modell für den Einsatz im berufsbegleitenden Sprachtraining, die identifizierten sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz in konkrete Ziele zu überführen, die komplexen für den Arbeitsplatz relevanten Kommunikationssituationen zu trainieren und auch die benötigten überfachlichen Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Kap. 4.4). Die auf der Basis einer Sprachbedarfsermittlung entwickelten Szenarien, im Sinne von kommunikativen Handlungsketten, spiegeln die realen kommunikativen Situationen am Arbeitsplatz wider und sind für Lernende somit im beruflichen Kontext tatsächlich bedeutungsvoll. Durch die Einordnung der Szenario-Methode innerhalb der topologischen Sortierung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts, wurde im Kapitel 4.2 festgestellt, dass bei der Anwendung der Szenario-Methode das Lernen als aktiver und konstruktivistischer Prozess abläuft, in dem Inhalte und Lernziele ausschließlich aus den Bedürfnissen der Lernenden abgeleitet und formuliert werden sowie Handlungsschemata des Wissens an individuelle Handlungsschemata der Teilnehmenden angebunden werden. Wie zu zeigen war, schafft ein berufsbegleitendes Sprachtraining, welches auf die Szenario-Methode

ausgelegt ist, darüber hinaus einen Raum, in dem sich die Lernenden als sprachlich Handelnde erfahren und die Sprache in den für sie relevanten Zusammenhängen anwenden können. Szenarien werden hierbei als komplexe Aufgaben verstanden, welche im Unterricht im Sinne einer Rückwärtsplanung durch weniger komplexe Übungen und Aufgaben vorbereitet werden und die Anwendung der Sprache in einem bestimmten Kontext in einem geschützten Raum trainiert wird. Dabei bietet die Integration der Szenarien ins Sprachtraining den Lernenden Situationen an, Sprache aktiv anzuwenden, sowie sich entsprechend geeignete Lernerstrategien anzueignen. In diesem Zusammenhang erfährt die Sprache einen dienenden Charakter, indem der Fokus auf Kommunikation und Sprache zur Lösung der kommunikativen Aufgaben liegt (s. Kap. 4.2 und 4.4). Aus diesen Ausführungen kann geschlußfolgert werden, dass der auf der Szenario-Methode basierte berufsbezogene Sprachunterricht bedarfs-, teilnehmer- sowie handlungsorientiert ist.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem gegenständlichen Themenbereich aus verschiedenen Perspektiven konnten im Kapitel 5.1 schließlich vier Forschungsthese entwickelt werden, welchen im anschließenden praktischen Teil der vorliegenden Arbeit nachgegangen wurde. Hierbei wurde postuliert, dass die Szenario-Methode als sachgerechtes Modell zum einen die Veränderungen der Arbeitswelt aufgreift und den berufsbezogenen Sprachunterricht entsprechend den tatsächlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen gestaltet. Zum anderen zeichnet sich das berufsbegleitende Sprachtraining unter Anwendung der Szenario-Methode durch stärkere Bedarfs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung aus, was wiederum andere Herangehensweisen in der Planung und Durchführung der Sprachtrainings erfordert. Zum dritten hängt der Erfolg der Implementierung der Szenario-Methode von einer Reihe von Rahmenbedingungen ab und zum vierten wird unter der Anwendung der Szenario-Methode im berufsbegleitenden Sprachtraining die berufliche Handlungskompetenz gefördert (s. Kap. 5.1). Mit dem Ziel der Beantwortung der formulierten Thesen wurde schließlich im Rahmen dieser Arbeit eine exemplarische Studie konzipiert, durchgeführt und evaluiert, welcher ein qualitativer explorativ-interpretativer Forschungsansatz zugrunde liegt. Hierbei handelt es sich um die Konzeption, Durchführung und Auswertung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings unter Anwendung der Szenario-Methode in einem ausgewählten Unternehmen. Diese umfasste die Durchführung einer unternehmens- und arbeitsplatzbezogenen Sprachbedarfsermittlung, die Entwicklung der Szenarien zur Lernfortschrittsmessung, die Konzeption sowie die Evaluation des Sprachtrainings mittels retrospektiver Inter-

views mit den Teilnehmenden, der Kursleiterin sowie dem Betriebsleiter. In diesem Zusammenhang wurden die jeweiligen Lernstände der Kursteilnehmenden einerseits objektiv mittels Durchführung und dokumentierter Bewertung der Szenarien vor und nach dem Sprachtraining, andererseits subjektiv mittels Durchführung von retrospektiven Interviews festgestellt. Durch die ergänzenden Experteninterviews konnte die Implementierung der Szenario-Methode im berufsbezogenen Sprachunterricht zusätzlich auf einer Metaebene dargestellt und ein entsprechender Anwendungsrahmen aufgestellt werden (vgl. Kap. 5.3).

Die praktische Studie hat dabei gezeigt, dass die Lernfortschritte der Teilnehmenden trotz kurzer Trainingsdauer in Form von positiven Lern- und Anwendungstendenzen festzustellen sind. Davon lässt sich ableiten, dass durch eine gezielte Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz in arbeitsplatzrelevanten Handlungsfeldern die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz von Erwerbstätigen erreicht werden kann. Hierbei scheint die Szenario-Methode ein sach- und zielgerechtes Modell zu sein, da diese ganzheitlich vorgeht, die sprachlich-kommunikativen Situationen am Arbeitsplatz prozessartig aufgreift und diese im Unterricht trainiert. Dies belegen die Teilnehmenden, welche die Szenarien und die behandelten Aufgaben und Übungen im Unterricht als realistisch und entsprechend ihren Arbeitsaufgaben einschätzen. Die Bedarfs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung der Szenario-Methode äußert sich primär dadurch, dass objektive und subjektive Bedarfe analysiert und als Grundlage der Unterrichtskonzeption genommen werden, dass auf die Wünsche der Teilnehmenden während des Sprachtrainings eingegangen wird und diese in die Planung eingebunden werden, sowie dass im Unterricht durch Training der konkreten sprachlich-kommunikativen Situationen vom Arbeitsplatz die Lernenden als aktiv Handelnde gesehen werden und diese somit die Situationen für ihren konkreten persönlichen Arbeitsalltag üben. Folgt man diesen Prinzipien, kann die Planung und Durchführung der berufsbegleitenden Sprachtrainings nicht nach der in allgemeinsprachlichen Kursen üblichen Progression gestaltet werden, sondern sie erfordern bestimmte Herangehensweisen. So bildet die Sprachbedarfsermittlung eine unabdingbare Basis der Trainingskonzeption, aus der die Lernziele formuliert, Materialien gesammelt sowie Szenarien entwickelt werden. Szenarien, als komplexe Aufgaben, werden durch an die Teilnehmenden angepasste Übungen im Unterricht vorbereitet. Im Fokus solcher Übungen steht die Förderung der Kommunikationsfähigkeit, die Sprache tritt als Mittel zum Zweck auf und die Text-, Wortschatz- und Grammatikarbeit wird auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet und ist somit kontext-

gebunden. Mehr Aufmerksamkeit bekommen die Merkmale der authentischen Kommunikation, wie Prosodie und ihre Auswirkung auf die Gesprächsführung, Wechsel zwischen einem informellen und formellen situativen Kontext und situationsgerechte Auswahl der Redemittel. Angesichts der i. d. R. begrenzten Dauer ist eines der Lernziele berufsbegleitender Sprachtrainings die Vermittlung von Lernerstrategien, welche die Lernenden in die Lage versetzen, eigenständig ihr sprachliches Wissen und ihre kommunikative Kompetenz im (Berufs-)Alltag auszubauen. Auf Grund der handlungsorientierten Ausrichtung des Sprachtrainings eignen sich die entwickelten Szenarien darüber hinaus für die Sicherung der Qualität und Überprüfung der Lernfortschritte und schaffen damit eine Art Rückkopplung zu den am Anfang festgelegten Lernzielen. Solch ein berufsbegleitendes Sprachtraining, das die veränderten sprachlich-kommunikativen Anforderungen sowie die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt, stellt, wie die vorliegende Arbeit zeigt, auch eine didaktische Herausforderung für Lehrende dar. Neben der Gestaltung eines lernerorientierten und bedarfsgerechten Angebotes sind die Lehrenden für die Erstellung von qualitativen und passgenauen Lernmaterialien sowie für das Erreichen und die Überprüfung der Lernziele zuständig, was anfangs durch fehlende Erfahrung zeitaufwendig erscheint. Der Erfolg der Arbeit mit der Szenario-Methode hängt darüber hinaus neben der Offenheit gegenüber der Methode seitens der beteiligten Akteure auch von der aktiven Unterstützung der Lehrkräfte durch das Unternehmen während der Planung und v. a. während der Durchführung der Sprachbedarfsermittlung sowie einer transparenten Zusammenarbeit zwischen Wirtschafts- und Bildungsakteuren ab. Darüber hinaus können Fortbildungen im Bereich Deutsch am Arbeitsplatz für das planende und lehrende Personal die Nachhaltigkeit sichern (s. Kap. 7.1).

Folgt man dem Gebot der empirischen Forschungsziele der Fremdsprachendidaktik, wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen zu formulieren sowie die Unterrichtspraxis zu beleben, liefern die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung eine Basis sowie Vorschläge zur Arbeit mit der Szenario-Methode in einem berufsbegleitenden Sprachtraining. Hierbei kann der auf Grundlage der theoretischen und praktischen Erkenntnisse entwickelte Leitfaden zur Planung und Durchführung der berufsbegleitenden Sprachtrainings mit der Szenario-Methode als Orientierung dienen (s. Kap. 7.2). Ferner kann die in der exemplarischen praktischen Studie veranschaulichte curriculare Ausarbeitung der Szenario-Methode in einem Unternehmen auch auf andere Fallkonstellationen übertragen werden und liefert zudem einen Beitrag zu den sprachübergreifenden Ansätzen.

Darüber hinaus regt die vorliegende Arbeit durch ihre Ergebnisse einen Dialog bzw. Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis an. An dieser Stelle zeigt sich - anknüpfend an die vorliegende Arbeit - weiterer Forschungsbedarf zur Auswirkung der implementierten Szenario-Methode auf die sprachlich-kommunikative Kompetenz der Lernenden in einem größeren empirischen Umfang (mehr Probanden) und für einen längeren Zeitraum, welcher die in der vorliegenden praktischen Studie festgestellten Tendenzen überprüfen könnte. Darüber hinaus könnte ein zukünftiges Erkenntnisinteresse darin bestehen, festzustellen, ob sich der Grad der Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz der Kursteilnehmer*innen bei der Anwendung der Szenario-Methode gegenüber der Verwendung anderer Unterrichtsmethoden signifikant unterscheidet, und ob somit der für die Szenario-Methode notwendige Mehraufwand im Rahmen der Kursvorbereitung durch bessere Lernergebnisse im Sprachkurs gerechtfertigt ist. Die angenommene Generalisierbarkeit des in der vorliegenden Arbeit entwickelten Anforderungsprofils der Testingenieur*innen kann im Rahmen weiterer Untersuchungen überprüft und ergänzt werden. Des Weiteren können zur Unterstützung der Lehrenden in der Praxis bei der Anwendung der Szenario-Methode von den Forschungsakteuren im Rahmen ihrer Forschungsprojekte weitere branchenspezifische Sprachbedarfsermittlungen durchgeführt¹⁹³ und Sprachlernprofile der weniger erforschten Berufszweige (weiter)entwickelt werden. Diese können die Lehrenden bei der Konzeption der Sprachtrainings miteinbeziehen. Weiterhin besteht großer Bedarf an der Entwicklung von szenariobasierten Lernmaterialien, die für verschiedene Berufsfelder leicht adaptierbar wären. Im Zuge der Vorbereitung des betriebsinternen Sprachtrainings im Rahmen der durchgeführten praktischen Studie konnten Forschungsdesiderate zum einen in Bezug auf den Erwerb und die Vermittlung von Lernerstrategien im berufsbezogenen Sprachunterricht, zum anderen in Bezug auf Möglichkeiten der Didaktisierung von authentischer Kommunikation für den Unterricht und die einhergehende Sensibilisierung der Lernenden dafür, zum dritten zur Erforschung frequenter Muster beruflicher Kommunikation festgestellt werden.

Die bei der Planung eines berufsbegleitenden Sprachtrainings unter der Anwendung der Szenario-Methode einzubeziehenden Variablen sind, wie zu zeigen war, sehr vielfältig. Mit der Anforderung nach Lerner- und Handlungsorientierung sowie Pragmatik der Sprachfördermaßnahmen wird von Lehrenden, die berufsbezogenen Sprachunterricht in den Unternehmen erteilen, erwartet, dass sie einerseits die

¹⁹³Zugang zum Forschungsfeld vorausgesetzt

Fähigkeit besitzen, mit speziellen Sprachbedürfnissen konkreter Zielgruppen umzugehen, andererseits auch selbst in der Lage sind, alternative Unterrichtsmodelle, wie z. B. auf Basis der Szenarien, zu entwickeln. Hierbei ist zu betonen, dass die Arbeit mit der Szenario-Methode in berufsbezogenen Sprachfördermaßnahmen im Sinne der Polyvalenz der Lehrerbildung (s. Kuhn 2007) zu einem integralen Bestandteil der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung werden sollte. Dazu gehören z. B. auch solche Themen wie die Durchführung einer Sprachbedarfsermittlung, eine bedarfsgerechte Kurs- und Unterrichtsplanung, die Nutzung von Planungsinstrumenten wie GER und 'Profile deutsch' zur Entwicklung der Lernerprofile und Formulierung der Lernziele, die Entwicklung von Szenarien und von Lernmaterialien sowie die Durchführung und Evaluation der Sprachtrainings. Insofern konnte die vorliegende Arbeit in diesem Kontext einen fachlichen Beitrag auf dem Weg zu diesen Zielen leisten.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2000). Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In G. Henrici und K. U. (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 119-132.
- Aguado, K. (2009). Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In B. Baumann, S. Hoffmann, und M. Nied Curcio (Hrsg.), *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch Sprachwissenschaft international. Peter Lang Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, S. 13-22.
- Aguado, K. (2014). Triangulation. In J. Settinieri, D. S., A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, und C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB Schöningh, S. 47-56.
- Aitchison, J. (1997). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford [u.a.] : Blackwell.
- Altrichter, H. und P. Posch (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Auflage. Regensburg: J. Klinkhardt.
- Andres, S. (2004). *Internationale Unternehmenskommunikation im Globalisierungsprozess. Eine Studie zum Einfluss der Globalisierung auf die 250 größten in Deutsch ansässigen Unternehmen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (1996). Memorandum 'Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung'. Lehren aus dem Transformationsprozeß. In A. QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Berlin - Münster, New York, München: Waxmann, S. 401-462.

- Arbeitskreis Junge Außenpolitiker (2013). *Globale Megatrends (II): Demographischer Wandel. Analysen & Argumente. Perspektiven Deutscher Aussenpolitik.* Konrad-Adenauer-Stiftung. Online unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_35944-544-1-30.pdf?131105151706 (04.04.2014).
- Arnold, R. und I. Schüssler (2008). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung.* Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: Bertelsmann Verlag, S. 52-74.
- Arras, U. und G. Kecker (2016). Leistungsmessung, Bewertung, Selbstevaluation. In G. Burwitz-Melzer E. and Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S.393-398.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words.* Oxford: Clarendon Press.
- Bach, G. und J.-P. Timm (2013). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In G. Bach und J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis.* A. Francke Verlag: Tübingen Basel, S. 1-22.
- Bader, R. (1992). Zum Verhältnis von Lernen am Arbeitsplatz und Lernen in der Berufsschule. In P. Dehnhostel, H. Holz, und H. Novak (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis.* Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 149, Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn: BIBB, S. 225-241.
- Baethge, M. und V. Baethge-Kinsky (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen.* hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin: Waxmann.
- Bahl, A. (2009a). Kompetenzen für die globale Wirtschaft. In A. Bahl (Hrsg.), *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe - Erwartungen - Entwicklungsansätze.* BIBB, Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH, S. 5-15.
- Bahl, A. (2009b). Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies" - Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In A. Bahl (Hrsg.), *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe -*

- Erwartungen - Entwicklungsansätze*. BIBB, Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH, S. 9-39.
- Ballin, D. und M. Brater (1996). *Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen*. Multimediales Lernen in der Berufsausbildung. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH.
- Barkowski, H. (2003). Skalierte Vagheit - der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In K.-R. Bausch, H. Chrsit, F. Königs, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 22-28.
- Barkowski, H. und H. Funk (Hrsg.) (2004). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Barkowski, H. und H. Krumm (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A.Francke Verlag.
- Bauer, W. (2005). Zukunft der Arbeit - Moderne Arbeitswelt. In H.-J. Bullinger und W. Bauer (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit*. Online unter: http://www.morgenkommichspaeterrein.de/ressources/download/Zukunft_der_Arbeit_LexfAG_031105.pdf (Zugriff am 20.03.2014).
- Bausch, K.-R., C. Herbert, und H.-J. Krumm (2003). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In K.-R. Bausch, C. Herbert, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen und Basel: A.Francke Verlag, S. 1-9.
- Beck, H. (1993). *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Beckmann-Schulz, I. und B. Kleiner (2011). *Qualitätskriterien interaktiv. Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, Hamburg.
- Benndorf-Helbig, B. (o. J.). *Sprachenportfolio für Zuwanderinnen und Zuwanderer - Sprachenlernen bewusster gestalten*. Online unter

- http://deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Sprachenportfolio_f%C3%BCr__Zuwanderinnen_und_Zuwanderer.pdf
(22.01.2016).
- Berg, W. und M. Grünhage-Monetti (2009). 'zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, 'ne Sprache, die Firmensprache'. Sprachlich-kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. *Deutsch als Zweitsprache* (4/2009), S. 7–20.
- Bertelsmann Stiftung (2006). *Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (15.09.2017).
- Bertelsmann Stiftung (2013). *Technischer Fortschritt und Arbeitsmarkt. Umfrageergebnisse einer repräsentativen Arbeitnehmerbefragung.* Bertelsmann Stiftung. Online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-7BDE52D1-40C3B8D3/bst/xcms_bst_dms_39086_39087_2.pdf
(28.03.2014).
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 8(1993), S. 4–11.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch* 46(2012), S. 3–10.
- Bimmel, P. und U. Rampillon (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien.* Fernstudieneinheit 23, Berlin: Langenscheidt.
- Bolten, J. (1991). Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In B. Müller (Hrsg.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* München: Iudicium, S. 71-89.
- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz.* Landeszentrale für politische Bildung. 2. Auflage.
- Braunert, J. (1999). Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache - ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. *Zielsprache Deutsch* 30(1999), S. 98–105.

- Braunert, J. (2000). Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen? *Informationen Deutsch als Fremdsprache. InfoDaF* 27(4), S. 414–427.
- Bredella, L. (2003). Lesen und Interpretieren im “Gemeinsamen eueuropäische Referenzrahmen für Sprachen”: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In K.-R. Bausch, H. Chrsit, F. Königs, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 45-56.
- Bredella, L. (2008). Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 41-63.
- Broich, J. (1999). *Rollenspielpraxis: Vom Interaktions- und Sprachtraining bis zur fertigen Spielvorlage*. Köln: Maternus.
- Brünner, G. (2000). *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Form*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Buhlmann, R. (1990). Wirtschaftsdeutsch - didaktisch relevante Merkmale. *Fremdsprachen Lehren und Lernen: FLuL - zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts* 19, S. 46–63.
- Buhlmann, R. und A. Fearn (1987). *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin/München u.ö.: Langenscheidt.
- Bullinger, H.-J. und W. Bauer (2001). Die Arbeitswelt der Zukunft - New Ways of Working. In B. Badura, M. Litsch, und C. Vetter (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2000*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, S. 3-13.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2012). *Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit 2012. Unfallsverhütungsbericht Arbeit*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesamt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Paderborn: Bonifatius GmbH, Online unter: <http://www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/Suga-2012.pdf> (7.04.2014).

Bunk, G. (1994). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift. CEDEFOP 1(94)*, S. 9–15.

Burwitz-Melzer, E. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In K. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. Königs, und H. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 25-32.

Butz, B. (2002). *Was heißt Berufsorientierung heute? Das Programm Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben auf der Suche nach neuen Wegen*. Vortrag am 28.02.2002 in Aurich, Online unter <http://docplayer.org/20822408-Was-heisst-berufsorientierung-heute-das-programm-schule-wirtschaft-arbeitsleben.html> (13.06.2018).

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bösenberg, D. und H. Metzen (1995). *Lean Management. Vorsprung durch schlanke Konzepte*. 5. Auflage, Landsberg, Lech: Verlag moderne Industrie.

Bötz, U. (2003). *Planspiele in der beruflichen Bildung. Aktualisierter Planspielkatalog und neue Fachbeiträge 2003 - Abriss zur Auswahl, Konzeptionierung und Anwendung von Planspielen*. Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Cai, H. (2017). *Bedarfsanalysen für einen berufs begleitenden Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache*. Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Caspari, D. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In K. Bausch, B.-M. E., F. Königs, und H. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 33-42.

Caspari, D., B. Helbing, und L. Schmelter (2003). Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In K.-R. Bausch, C. Herbert, und H.-J. Krumm

- (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, A.Francke Verlag Tübingen und Basel, S. 499-505.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Christ, H. (2003). Was leistet der “Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen”? In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 57-66.
- Daase, A., B. Hinrichs, und J. Settineri (2014). Befragung. In J. Settineri, D. S., A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, und C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB Schöningh, S. 103-122.
- Deutschmann, L. (2003). *Wissensmanagement in der Weiterbildung. Das Potenzial von neuen Lernumgebungen*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Di Pietro, R. (1987). *Strategic Interaction*. Cambridge University Press.
- DIHT (2001). *Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar: A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Berlin, Bonn: DIHT-Publikationen.
- Dittmann, J. (2015). *Konzeptionelle Mündlichkeit in E-Mail und SMS*. Deutsches Seminar der Universität Freiburg/Br. Online unter https://portal.uni-freiburg.de/sdd/personen/ehemalige/dittmann/index.html/publikationen/files/konzeptionelle_muendlichkeit.pdf (02.11.2017).
- DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011, Online unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf (08.07.2014).
- Dudley-Evans, T. und M. St. John (1998). *Development in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Döpel, M. (2010). Chunks. In H. Barkowski und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A.Francke Verlag, S. 34-35.
- Düll, N., B. Dworschak, P. Meil, und T. Vetter (2013). *Arbeitsmarkt 2030 - Fachexpertisen und Szenarien. Trendanalyse und qualitative Vorausschau*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Zusammenarbeit von Fraunhofer IAO, ISF München et.al. Online unter: http://www.wbv.de/-/openaccess/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/0/_/0/1/6004384w/nb/1/category/908.html (07.04.2014).
- Edelhoff, C. (1999). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning : Hueber.
- Efing, C. (2014a). Kommunikative Kompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 93-113.
- Efing, C. (2014b). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung, und A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Wissen-Kompetenz-Text*. Peter Lang Edition, Band 7, S. 11-33.
- Efing, C. (2015). Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache - Vorschlag einer Modellierung. In C. Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung - Anforderungen - Förderung*. Wissen-Kompetenz-Text. Peter Lang Edition, Band 9, S. 17-46.
- Eichhorst, W., M. Kendzia, und H. Schneider (2013). *Neue Anforderungen durch den Wandel der Arbeitswelt*. Kurzexpose für die Enquete-Kommission - Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität - des Deutschen Bundestages, IZA Research Report Nr. 51. Online unter: http://www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_report_51.pdf (20.03.2014).
- Eilert-Ebke, G. (2016). *Lernfortschrittsmessung auf Grundlage von Szenarien. Berufsbereich Pflege/Gesundheit*. Förderprogramm 'Integration durch Qualifizierung (IQ)', hrsg. von VHS Braunschweig GmbH. Online unter: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/VHS_Braunschweig_Pflege_2016.pdf (26.01.2017).

- Eilert-Ebke, G. und A. Sass (2012). *Die Szenario-Methode in der berufsorientierten Fremdsprachenvermittlung. Definition eines handlungs- und kommunikationsbezogenen Ansatzes unter besonderer Berücksichtigung von Unterrichtsspielen für Deutsch als Arbeitssprache*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ellis, N. (2003a). Constructions, Chunking and Connectionism. The Emergence of Second Language Structure. In C. Doughty und M. Long (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, S. 63-103.
- Ellis, R. (2003b). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford Applied Linguistics: University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *The Asian EFL Journal* 7(3), S. 9–24.
- Ende, K., R. Grotjahn, K. Kleppin, und I. Mohr (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Deutsch Lehren Lernen. Einheit 6, München: Klett-Langenscheidt.
- Erpenbeck, J. und V. Heyse (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Arbeitsgemeinschaft QUEM Berlin - Münster, New York, München: Waxmann, S. 15-152.
- Erpenbeck, J. und V. Heyse (2007). *Kompetenzbiographie. Wege zur Kompetenzentwicklung*. 2. bearbeitete und aktualisierte Auflage. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Goethe-Institut Inter Nationes u.a., Langenscheidt Online unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i5.htm> (13.09.2014).
- Facharbeitskreis Berufsbezogenes Deutsch (2008). Integration. Arbeit. Sprache. Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht Deutsch als Zweitsprache. Im Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ) http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Qualit%C3%A4tskriterien.pdf (20.11.2016).
- Faistauer, R. (2005). Methoden, Prinzipien, Trends? - Anmerkungen zu einigen methodische Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.

ÖDaF-Mitteilungen: Informationen des Vereins Österreichischer Verband IDT-Sonderheft, S. 8–17.

- Fischer, J. (2007). Der Einsatz von Fallstudien im Fachsprachenunterricht - eine Brücke zwischen Sprachunterricht und fachlicher Ausbildung. In K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung, und J. Roche (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, S. 237–264. München: iudicium Verlag.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. 3. aktualisierte Auflage. Qualitative Sozialforschung Band 12, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Flick, U. (2012a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Reineck bei Hamburg: rowohlt deutsche enzyklopädie.
- Flick, U. (2012b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. Kardorff v., und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9 Auflage. Reineck bei Hamburg: rowohlt deutsche enzyklopädie, S. 309-318.
- Funk, H. (1992). Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen - Lernziele - Aufgaben. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1992: Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen.*, S. 4–16.
- Funk, H. (1999). Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. *Deutsch lernen 4*, S. 343–357.
- Funk, H. (2001). Berufsbezogener Deutschunterricht - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin New York: deGruyter Verlag, S. 962-973.
- Funk, H. (2003). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In K. Bausch, H. Crist, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 175-179.
- Funk, H. (2006). Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht - das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis. In *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 52-61.

- Funk, H. (2009). Grammatisches Wissen und/oder Sprechkompetenz? Zur Frage der Prioritäten in einem Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage des Europäischen Referenzrahmens. *Ditura. Zeitschrift für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft* 6, S. 6–16.
- Funk, H. (2010a). Berufsorientierter Deutschunterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften, Berlin/NewYork: de Gruyter, S. 1145-1151.
- Funk, H. (2010b). Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/NewYork: de Gruyter, S. 939-951.
- Funk, H. (2011). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Erweiterte Anforderungsprofile in der Ausbildung von Lehrkräften. In H. Barkowski, H. Funk, und U. Würz (Hrsg.), *Deutsch bewegt. Entwicklung in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. IDT Jena-Weimar 2009. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135–147.
- Funk, H. (2018). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Vorreiter und Nachzügler einer Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften – zu Unterschieden und gemeinsamen Herausforderungen. In B.-M. E., F. Königs, und C. Riemer (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.54-65.
- Funk, H. und C. Kuhn (2003). Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen & Profile Deutsch - “McDonaldisierung” des Fremdsprachenunterrichts oder neue Qualität der Planung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens? In K. Petzold und T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.), *Leistung und Leistungsbewertung*. Zentrum für Didaktik, Jena, Band 2, S. 187-201.
- Funk, H. und C. Kuhn (2010). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet und F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. München: Klett Kallmeyer, S. 316-321.

- Funk, H., C. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, und R. Wicke (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Deutsch Lehren Lernen. Einheit 4, München: Langenscheidt, Klett, Goethe-Institut.
- Funk, H. und M. König (1991). *Grammatik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Gerster, F., M. Dietz, U. Pfeiffer, und H. Schneider (2008). *Arbeitswelt 2030*. Managerekreis der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05772.pdf> (14.07.2014).
- Glaboniat, M., M. Müller, und P. Rusch (2001). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kann-Beschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2*. Berlin München: Langenscheidt Verlag.
- Gnutzmann, C. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adoption von task-based language teaching and learning? In K. Bausch, F. Burwitz-Melzer E.and Königs, und H. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 62-71.
- Graichen, O. (2002). *Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht*. Marburg: Tectum Verlag.
- Grießhaber, W. (1987). *Rollenspiele im Sprachunterricht*. Authentisches und zitierendes Handeln. Band II, Tübingen: Narr Verlag.
- Grootings, P. (1994). Von Qualifikation zur Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 1/94, CEDEFOP, S. 5–8.
- Grosche, J. (2009). Szenario statt Schule. Sprachtraining bei Henkel. *clavis. Schlüssel für die Integration der Migranten in den Arbeitsmarkt: Strategien für Wirtschaft, Verwaltung und Politik* 1/2009, 20–21. Online unter: http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Clavis/2009_01_clavis.pdf (7.01.2016).
- Grünhage-Monetti, M. (2000). *Bericht Projekt 1.2.5: Odysseus - Zweitsprache am Arbeitsplatz - Sprachbedarfe und -bedürfnisse von Arbeitsmigrant/innen: Konzept*

te des Sprachenlernens im berufsbezogenen Kontext. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).

- Grünhage-Monetti, M. (2010a). *Deutsch am Arbeitsplatz.* Unveröffentlichter Schlussbericht.
- Grünhage-Monetti, M. (2010b). *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben.* Expertise durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Bonn) im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Online unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?__blob=publicationFile (27.11.2014).
- Grünhage-Monetti, M. (2013). Warum Deutsch nicht dort fördern, wo es gebraucht wird? Am Arbeitsplatz. In C. Efing (Hrsg.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von "Ausbildungsfähigkeit"*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 191-215.
- Grünhage-Monetti, M. und A. Klepp (2003). Veränderte kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz - Erfahrungen mit Sprachbedarfsanalysen und Arbeiten mit Szenario-Ansatz. In S. Jungk, A. Berg, und L. Jendryschik (Hrsg.), *Werkstatt Weiterbildung. Sprachförderung und mehr. Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern.* Dokumentation der Werkstatt Weiterbildung vom 24. und 25. September 2001. Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.), S. 54-65.
- Grünhage-Monetti, M. und A. Klepp (2004). Zweitsprache am Arbeitsplatz als Herausforderung für Integration und Partizipation. Europäische Perspektiven. *Deutsch als Zweitsprache 2004* (Heft 1), S. 15-20.
- Grünhage-Monetti, M. und A. Svet (2014). "...also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste". Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung, und A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch.* Wissen-Kompetenz-Text. Band 7, Frankfurt/Main: Peter Lang Edition, S. 177-197.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Günther, H. (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Balhorn und H. Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Libelle, S. 64-73.
- Haber, O. (2017). Wortschatzarbeit motivierend gestalten. Eine Handreichung für Fachlehrkräfte. hrsg. von passage gmbH, Online unter http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/05_BS_Wortschatzarbeit_Web.pdf (12.01.2018).
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas und N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 101-141.
- Haider, B. (2010). *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Wien: facultas.wuv.
- Hall, A. (2008). Fremdsprachen in Beruf - Wer benötigt Fremdsprachenkenntnisse und auf welchem Niveau? In Tritscher-Archan (Hrsg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft*. ibw-Forschungsbericht 143, S. 217-233, Online unter: http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/fb143.pdf (9.05.2014).
- Handwerker, B. (2008). Chunks und Konstruktionen. - Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. *Estudios Filologicos Alemanes 15*, S. 49-64.
- Handwerker, B. und K. Madlener (2009). *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 23, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hardege, S. (2008). *Arbeitswelt im Wandel. Wie Unternehmen und Gesellschaft morgen arbeiten werden*. Roman Herzog Institut. Online unter: <https://www.romanherzoginstitut.de/publikationen/detail/download/arbeitswelt-im-wandel.html> (20.03.2014).
- Hardege, S. und H.-P. Klös (2008). Der deutsche Arbeitsmarkt im Spiegel der wirtschaftlichen Megatrends. *Die Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends*,

- Reformbedarf und Handlungsoptionen*, Institut der deutschen Wissenschaft Köln, S. 9–31.
- Hees, F., C. Michulitz, und A. Richert (2006). Szenarien in Aus- und Weiterbildung. In F. Wilms (Hrsg.), *Szenariotechnik. Vom Umgang mit der Zukunft*. Haupt Berne, S. 291-306.
- Heine, L. (2014). Introspektion. In J. Settinieri, D. S., A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, und C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 123–136. Paderborn: Schöningh.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Heß, W. (2008). *Ein Blick in die Zukunft - acht Megatrends, die Wirtschaft und Gesellschaft verändern*. Allianz Dresdner Economic research. Working Paper 103. Online unter: https://www.allianz.com/v_1339508238000/media/current/de/images/ein_blick_in_die_zukunft_acht_megatrends.pdf (02.04.2014).
- Hopf, C. (2012a). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. Kardorff v., und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9 Auflage. Reineck bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie, S. 589-600.
- Hopf, C. (2012b). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. Kardorff v., und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reineck bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie, S. 349-360.
- Huhta, M. (1999). *Language/Communiaction Skills in Industry and Business*. Report for Prolang/Finland, National Board of Education. Online unter http://www.oph.fi/download/47735_skills42.pdf (11.01.2016).
- Huhta, M. (2002). *Tools for Planning Language Training. Guide for the development of Language Education Policies in Europe. Form Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study. Language Policy Division. DGIV, Council of Europe Strassbourg. Online unter <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/HuhtaEN.pdf> (28.11.2015).
- Huhta, M., K. Vogt, E. Johnson, und H. Tulkki (2013). *Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*. Cambridge, Professional English.

- Huisinga, R. (1990). Schlüsselqualifikation und Exemplarik. In K. Harney und G. Pätzold (Hrsg.), *Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik*. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 255-272.
- Hutchinson, T. und A. Waters (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. 23rd printing Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride und J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, S. 269-293.
- Illeris, K. (2008). *Workplace Learning and Learning Theory*. Roskilde University.
- Illeris, K. (2009). Learning, work and competence development. *Learning@Work. NQC Colloquim*, S. 4-15.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning: Understanding How People Learn in Working Life*. Ruthledge: Taylor & Francis Ltd.
- Jank, W. und H. Meyer (2009). *Didaktische Modelle*. 9. Auflage, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jenewein, K. (2012). Zur Entwicklung der Kompetenzdiskussion in der Berufsbildung. In G. Westhoff, K. Jenewein, und H. Ernst (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung*. Bericht zur Beruflichen Bildung, Bonn: BIBB Verlag, S. 45-72.
- Jones, K. (1984). Simulationen - ein Unterrichtskonzept. In K. Jones, C. Edelhoff, M. Meinhold, und C. Oakley (Hrsg.), *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. Forum Sprache, München: Max Hueber Verlag, S. 10-97.
- Jung, L. (2001). *99 Stichwörter zum Unterricht - Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Jung, M. (2014). Materialentwicklung zwischen Fach- und Berufsbezug, Generalisierung und Spezialisierung. In K.-H. Kiefer, C. E fing, M. Jung, und A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*, Volume 7. Wissen-Kompetenz-Text. Peter Lang Edition, Band 7, S. 35-48.

- Kahn, H. und A. Wiener (1968). *Ihr werdet es erleben. Voraussagen der Wissenschaft bis zum Jahre 2000*. Verlag Fritz Molden: Wien, München, Zürich.
- Kaufmann, S. (1996). Die üppigen Anforderungen der schlanken Produktion. Neue Arbeitsformen und die Folgen für ausländische Arbeitnehmer. In A. Nispel und P. Stablewski-Cavus (Hrsg.), *Lernen. Verständigen. Handeln. Berufsbezogenes Deutsch*. DIE. Frankfurt am Main. S. 7-13.
- Kaufmann, S. (2010). Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/NewYork: de Gruyter, S. 1096-1105.
- Kaufmann, S. und M. Grünhage-Monetti (2003). Kommunikations-Bedarf in der Arbeitswelt. Kriterien für eine berufsbezogene Zweitsprachenförderung. *Deutsch als Zweitsprache Heft 2*, S. 43–47.
- Kiefer, K.-H. (2004). Fallstudien - zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch. *InfoDaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 31/1, Online unter http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2004_Heft_1.pdf (11.10.2017), S. 68–98.
- Kiefer, K.-H. (2013). *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, PL Academic Research.
- Kimmelman, N. und W. Berg (2013). Wie viel Deutsch darf's sein? Das Projekt 'Deutsch am Arbeitsplatz'. In U. Faßhauer, B. Fürstenau, und E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen [u.a.] : Budrich 2013, S. 87-97.
- Klatt, T. (2011). Szenario-Technik. *Controlling - Zeitschrift für erfolgsorientierte Unternehmenssteuerung*. 23.(Heft 3), S. 199–200.
- Klein, U. (1990). *PETRA Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Grundlagen, Beispiele, Planung- und Arbeitsunterlagen*. Unter Mitarbeit von: Borretty, R.,

- Dötz, E., Fink, R., Holzapfel, H., Klein, U. Berlin, München: Siemens Aktiengesellschaft.
- Klepp, A. (2005). Themes, szenarios and tasks. Core elements of an integrated approach for Second language at and for the workplace. In M. Grünhage-Monetti, C. Holland, und P. Szablewski-Cavus (Hrsg.), *TRIM Training for the Integration Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community*, S. 49-52 Online unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gruenhage05_01.pdf (13.06.2018). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - DIE.
- Klippert, H. (1984). *Wirtschaft und Politik erleben. Planspiele für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- KMK (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Hrsg. von Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung, Bonn.
- Kniffka, G. und G. Siebert-Ott (2012). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. 3. aktualisierte Auflage. UTB-Reihe, Paderborn: Schöningh.
- Koch, P. und W. Oesterreicher (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005). *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Online unter: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/EQF-DE-Comm.StaffWork.pdf (17.07.2014).
- Kostrzewa, F. (2013). Die Bedeutung von Formeln und Routinen für den Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme. *Deutsch als Zweitsprache* 1, S. 41–48.
- Kryvosha, R. (2014). *Automatisierungsprozesse in der mündlichen L2-Produktion unter Berücksichtigung von lehr- und lernkulturellen Faktoren. Eine empirische Untersuchung zum universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der*

- Ukraine*. Dissertation Jena. Online unter: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-30517/Diss/Kryvoshya.pdf> (17.01.2016).
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, C. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lehren und lernen: Kommunikative Anforderungen an die Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Dissertation Jena. Online unter: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf> (20.11.2013).
- Kuhn, C. (2013). Fremdsprachenbedarf in Ausbildung und Beruf. In C. E fing (Hrsg.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von "Ausbildungsfähigkeit"*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, S. 217-235.
- Kuhn, C. (2015). *Hast du keinen Mülleimer? - Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik*. Online unter: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/kuhn_ger.html (10.09.2017).
- Lack, T. (2004). Wissensmanagement. In B. Kremin-Buch, F. Unger, und H. Walz (Hrsg.), *Wissen - das neue Kapital*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis. S. 9-123.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 5. überarbeitete Auflage. unter Mitarbeit von Claudia Krell. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Legutke, M. (2006). Aufgabe - Projekt - Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In K. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. Königs, und H. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 140-148.
- Legutke, M. (2008). Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 15-41.

- Legutke, M. (2011). Lernaufgaben und Rückwärtsplanung. *at work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg* 19, S. 6–7.
- Liebold, R. und R. Trinczek (2009). Experteninterview. In K. St., P. Strodtholz, und A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methode der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32-56.
- Linde, F. (2004). Wissensmanagement in Unternehmen. In H.-D. Kübler und E. Elling (Hrsg.), *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Medienpädagogik, Bundeszentrale für politische Bildung. S. 156-187. Online unter: <http://elearning.uni-kiel.de/de/moved/literatur/beitraege/wissensgesellschaft> (2.04.2014).
- Lindstromberg, S. und F. Boers (2008). *Teaching Chunks of Language*. Helbing Languages.
- Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Studien zum Sprachunterricht und zur Interkulturellen Didaktik. Amsterdam, New York: Radopi.
- Liu, F. (2006). *Entwicklung synergetischer Handlungskompetenz*. München: Iudicium.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyldenstam und M. Pienemann (Hrsg.), *Modeling and assessing second language development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters., S. 77-99.
- Long, M. (2011). Methodological Principles for Language Teaching. In M. Long (Hrsg.), *The Handbook of Language teaching*. Blackwell handbooks in linguistics, Malden MA: Wiley-Blackwell, S. 373-394.
- Martinez, H. (2016). Lernerstrategien und Lerntechniken. In G. Burwitz-Melzer E. and Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S.372-376.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.

- Mehlhorn, G. und J. Trouvain (2007). *Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Online unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf (23.01.2016).
- Meinhold, M. (1984). Simulationen in der Schule. In K. Jones, C. Edelhoff, M. Meinhold, und C. Oakley (Hrsg.), *Simulationen im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. Forum Sprache, München: Max Hueber Verlag, S. 98-121.
- Mempel, C. und G. Mehlhorn (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Settinieri, D. S., A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, und C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB Schöningh, S. 147-166.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Jg. 7*(H. 1.), Online unter http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf (15.06.2014), S. 36-43.
- Müller-Hartmann, A. und M. Schocker-v. Ditfurth (2001). Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich "Fremdsprachen lehren und lernen". In A. Müller-Hartmann und M. Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag, S. 2-10.
- Neubert, A. (2004). *Vom Konzept der "Schlüsselqualifikationen" zum Konzept "beruflicher Handlungskompetenz"*. Bericht zum Projekt Lebenslanges Lernen in lernenden Regionen, Oberwiesenthal, S. 145-158, Online unter <http://www-user.tu-chemnitz.de/~nean/Eigene%20Veroeffentlichungen/Beruflich-Handlungskompetenz.PDF> (15.06.2014).
- Neuner, G. (1979). Soziologische und pädagogische Dimensionen der Kommunikation und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In G. Neuner (Hrsg.), *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts: Beiträge zur theoretischen Grundlegung und praktischen Unterrichtsgestaltung*,. Paderborn: Schöningh, S. 95-113.
- Neuner-Anfindsen, S. (2012). Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen. *Fremdsprache Deutsch 46*, S. 11-17.

- Nispel, A. und P. Szablewski-Cavus (1997). *Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten*. Frankfurt am Main: DIE, Online unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/nispel97_01.pdf (25.04.2016).
- Nunan, D. (2000). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge [u.a.] : Cambridge Univ. Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching. A Comprehensively Revised Edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Language Teaching Library.
- Ohm, U., C. Kuhn, und H. Funk (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten*. FörMig Edition, Band 2, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Opaschowski, H. W. (2002). *Wir werden es erleben. Zehn Zukunftstrends für unser Leben von morgen*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Opaschowski, H. W. (2013). Die neue Arbeitswelt denken. In A. Pappmehl und H. Tümmers (Hrsg.), *Die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 203-209.
- Pawley, A. und F. Syder (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards und R. Schmidt (Hrsg.), *Language an Communication*. London and New York: Longman, Online unter https://www.researchgate.net/publication/240365989_Two_puzzles_for_linguistic_theory_Nativelike_selection_and_nativelike_fluency (04.10.2017), S. 191-227.
- Piepho, H. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Piepho, H.-E. (2003). *Lernaktivierung im Fremdsprachenunterricht. 'Szenarien' in Theorie und Praxis*. Unterrichts-Perspektiven. Fremdsprachen. Hannover: Schroedel Verlag.
- Porsch, R. (2014). Test. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, und C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. UTB Schöningh, S. 87-102.

- Prokop, M. (1993). Lernen lernen - aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 8, S. 12–17.
- Pätzold, G. (1999). *Lernkulturen im Wandel: didaktische Konzepte für eine wissenschaftsbasierte Organisation*. Wissenschaft-Praxis-Dialog berufliche Bildung, Band 8, Bielefeld: Martin Lang.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)* 1,3., Online unter: <http://tujournals.ulb.tu--darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384> (15.09.2017).
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. Reetz und T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg 'Schlüsselqualifikationen Fachwissen in der Krise?'*. Materialien zur Berufsausbildung, Band 3. Hamburg: Feldhaus, S. 16-35.
- Reetz, L. (1994). Persönlichkeitsentwicklung und Organisationsgestaltung. Zur Rollen der Schlüsselqualifikationen. *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. 28, Paderborn: Eusl.-Verlag, S. 3–7.
- Reetz, L. (1999a). Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht - in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In R. Arnold und H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 19, Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 35-51.
- Reetz, L. (1999b). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In T. e. a. Tramm (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt/Main, Berlin, Bern: Peter Lang Verlag, S. 32-51.
- Reibnitz, v. U. (1992). *Szenario-Technik. Instrument für die unternehmerische und persönliche Erfolgsplanung*. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Campus Verlag Wiesbaden: Gabler.

- Reutter, G. (2009). Qualifikation vermitteln - Schlüsselqualifikationen fördern - Kompetenz erfassen und messen? Eine Zeitreise. In A. Bolder und R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 36-53.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, D. S., A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, und C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB Schöningh, S. 15-32.
- Riemer, C. und J. Settinieri (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH, S. 764-781.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Language Teaching Methodology Series. United Kingdom: Prentice Hall International.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Schroedel.
- Rump, J. (2004). *Wandel der Arbeitswelt. Herausforderungen für Mensch und Organisation*. Dokumentenserver der Zentralbibliothek Berlin. Online unter: <http://opus.kobv.de/zlb/volltexte/2007/1589/pdf/Arbeitswelt.pdf> (20.03.2014).
- Rump, J. (2009). *Managing Electronic Mobility - Ergebnisse einer Technikfolgeabschätzung*. Institut für Beschäftigung und Employability. Ludwigshafen. Online unter: http://www.ibe-ludwigshafen.de/images/stories/pdf/Managing_Electronic_Mobility_-_Ergebnisse_einer_Technikfolgeabschätzung.pdf (28.03.2014).
- Rump, J. und I. Biegel (2011). Employability und Megatrends. Die Arbeitswelt im Wandel. In J. Rump und T. Sattelberger (Hrsg.), *Employability Management 2.0. Einblick in die praktische Umsetzung eines zukunftsorientierten Employability Managements*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, S. 43-71.
- Rump, J. und S. Eilers (2010). Frauen auf dem Vormarsch? *Weiterbildung Zeitschrift* 6/2010, S. 26-28.

- Rump, J. und S. Eilers (2011a). Employability und Demografie. In J. Rump und T. Sattelberger (Hrsg.), *Employability Management 2.0. Einblick in die praktische Umsetzung eines zukunftsorientierten Employability Managements*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, S. 211-303.
- Rump, J. und S. Eilers (2011b). *Kulturelle Globalisierung*. Online unter: http://www.ibe-ludwigshafen.de/images/stories/pdf/03_11_kulturelle%20globalisierung.pdf (25.03.2014).
- Röhrborn, S. (2016). Wie die Digitalisierung unseren Arbeitsalltag verändert. Online unter <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/karriere/digitalisierung-der-arbeitswelt-wie-funktioniert-arbeiten-4-0-a-1082272.html> (16.05.2018).
- Sabo, M. (2017). *Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht - eine qualitative Studie sprachübergreifender Lehr-Lernprinzipien am Beispiel des Kroatischen*. Sprachen lehren - Sprachen lernen. Band 5, Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Sass, A. (2014). "Wozu sprechen am Arbeitsplatz? Es wird dort ja doch nur gearbeitet!" Szenarien im berufsbezogenen Deutschunterricht. In K.-H. Kiefer, C. E fing, M. Jung, und A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Wissen-Kompetenz-Text. Peter Lang Edition, Band 7, S. 199-211.
- Sass, A. und G. Eilert-Ebke (2014). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Beispiele*. hrsg. von passage gGmbH, Förderprogramm 'Integration durch Qualifizierung IQ'.
- Sass, A. und G. Eilert-Ebke (2016). Der Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung. *BWP 6/2016, BIBB*, S. 34-37.
- Schelten, A. (1991). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, D. S., A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, und C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB Schöningh, S. 33-46.
- Schmenk, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' abzukratzen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16/1*, S. 57-87.

- Schmenk, B. (2007). Kommunikation ist alles. Oder? Wider der Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 2007/3, S. 131–139.
- Schmenk, B. (2016). Lernerautonomie und selbstgesteuertes Sprachenlernen. In G. Burwitz-Melzer E. and Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S.367-372.
- Schmidt, C. (2010). Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, und C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/NewYork: de Gruyter, S. 807-817.
- Schober, K. (2001). Berufsorientierung im Wandel - Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. *Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule - Wirtschaft - Arbeitswelt.*, Dokument der 2. Fachtagung Bielefeld, Online unter: https://www.sowi--online.de/reader/berufsorientierung/schober_karen_2001_berufsorientierung_wandel_vorbereitung_auf_eine_veraenderte_arbeitswelt.html (13.08.2018).
- Schulz-Montag, B. und M. Müller-Stoffels (2006). Szenarien - Instrumente für Innovations- und Strategieprozesse. In F. Wilms (Hrsg.), *Szenariotechnik. Vom Umgang mit der Zukunft*. Haupt Berne, S. 381-398.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selting, P., P. Auer, D. Barth-Weingarten, J. Bergmann, P. Bergmann, K. Birkner, E. Couper-Kuhlen, A. Deppermann, P. Gilles, S. Günthner, M. Hartung, F. Kern, C. Mertzluft, C. Meyer, M. Morek, F. Oberzaucher, J. Peters, U. Quasthoff, W. Schütte, A. Stukenbrock, und S. Uhmann (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10*, Online unter: <http://www.gespraechsforschung--ozs.de/heft2009/px--gat2.pdf> (Zugriff am 29.07.2017), S. 353–402.
- Serafini, E., J. Lake, und M. Long (2015). Needs analysis for specialized learning

- populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes* 40, S. 11–26.
- Settelmeyer, A. und C. Widera (2015). Anforderungen ermitteln - ein Beitrag zur Diagnose und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen. In *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung - Anforderungen - Förderung*. Wissen-Kompetenz-Text. Peter Lang Edition, Band 9, S. 113-130.
- Siebert, H. (1999). Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In R. Arnold und H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 19, Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 27-34.
- Spree, U. (2004). Wissensproduktion und Informationsmarkt. Tendenzen und Akteure. In H.-D. Kübler und E. Elling (Hrsg.), *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Medienpädagogik, Bundeszentrale für politische Bildung. S. 222-265. Online unter: <http://elearning.uni-kiel.de/de/moved/literatur/beitraege/wissensgesellschaft> (1.04.2014).
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff v., und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9 Auflage. Reinek bei Hamburg: rowohlts deutsche enzyklopädie, S. 319-331.
- Stork, A. (2010). Wortschatzerwerb. In W. Hallet und F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 104-107.
- Szablewski-Cavus, P. (1996). Vom Verstehen zur Verständigung. Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht. In A. Nispel und P. Szablewski-Cavus (Hrsg.), *Lernen. Verständigen. Handeln. Berufsbezogenes Deutsch*. Frankfurt am Main: DIE, S. 25-38.
- Szablewski-Cavus, P. (o.J.). *Die Kommunikations-Analyse: Ermitteln von Sprachbedarf und Sprachbedürfnis*. Online unter http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kommunikationsanalyse_szablewski.pdf (04.10.2017).
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik* 14/1, S. 137–150.

- Trinczek, R. (2011). *Überlegungen zum Wandel der Arbeit*. In: WSI Mitteilungen 11/2011, S. 606-614. Online unter: http://www.boeckler.de/wsimit_2011_11_trinczek.pdf (20.03.2014).
- Tully, C. (2004). Lernen in der Informationsgesellschaft. Zur Veränderung des Lernens in digitalisierten Welten. In H.-D. Kübler und E. Elling (Hrsg.), *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Medienpädagogik, Bundeszentrale für politische Bildung. S. 642-670. Online unter: <http://elearning.uni-kiel.de/de/moved/literatur/beitraege/wissensgesellschaft> (02.04.2014).
- Tönshoff, W. (2007). Lernstrategien. In K.-R. Bausch, H. Christ, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 331-335.
- Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. Unger von, P. Narimani, und R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*, Chapter 2, 15–41. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15-40.
- Vogt, K. (2011). *Fremdsprachliche Kompetenzprofile*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag.
- Weber, B. (2007). *Schöne neue Arbeitswelt? - Die Zukunft der Arbeit*. Online unter <http://www.bpb.de/izpb/8588/schoene-neue-arbeitswelt-die-zukunft-der-arbeit> (02.04.2014).
- Weissenberg, J. (2010). Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. Konzeptioneller Ansatz zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation berufsbezogener Zweitsprachförderangebote. *Deutsch als Zweitsprache Heft 2*, S. 13–24.
- Weissenberg, J. (2012). *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis*. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Welge, M. und M. Eulerich (2007). Die Szenario-Technik als Planungsinstrument in der strategischen Unternehmenssteuerung. *Controlling - Zeitschrift für erfolgsorientierte Unternehmenssteuerung. Heft 2*, S. 69–74.

- Westhoff, G. (2012). Kompetenzentwicklung und Flexibilität - Modelle für die Neugestaltung einer handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung. In G. Westhoff, K. Jenewein, und H. Ernst (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung*. Bericht zur Beruflichen Bildung, Bonn, S. 17-41.
- Wickum, H. und K.-H. Kiefer (2007). Zum Einsatz betriebswirtschaftlicher Fallstudien in der Sprachenausbildung. In K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung, und J. Roche (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*, S. 265–288. München: Iudicium Verlag.
- Willis, D. und J. Willis (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wilsdorf, D. (1991). *Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung*. München: Lexika Verlag.
- Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93/5, S. 407–429.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage, Tübingen etc.: Francke, S. 321-326.
- Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) (1995). *Lernziele - Wortliste - Testmodell - Bewertungskriterien*. Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) e.V. / Goethe-Institut e.V.. München: Goethe-Institut.
- Zimmer, V., M. Grünhage-Monetti, und A. Svet (2016). Migrationsbedingte Diversität - eine Herausforderung für die kompetenzorientierte Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz. In K. Dollhausen und S. Muders (Hrsg.), *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung*. Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen. Forschung & Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH, S. 159-172.

Literaturverzeichnis

Zühlsdorff, D. (2009). *Szenario-Technik mit einem Future Warehouse - Ein Beitrag zur Zukunftssicherung von Unternehmensgründungen*. Dissertation zu Erlangung der Doktorwürde durch den Promotionsausschuss Dr. rer. pol. der Universität Bremen.

Anhang

Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Gespräch zwischen den Kolleg*innen am Arbeitsplatz (A)

Kollege 1: Hey, du. Schau mal. Was hältst du von diesen Felgen?

Kollege 2: Das hier sieht nicht gut aus. Aussortieren

Kollege 1: Sicher?

Kollege 2: Ja, denke schon. Kannste in diesem Katalog gucken, ähm... ob ähm das ein Defekt ist.

Kollege 1: Ach ja, ok.

(Quelle: Workshop 'Von der Bedarfsermittlung zur Angebotsplanung', 2015, zus. mit Anne Sass)

Anweisungen einer Ausbilderin an eine Auszubildende (B)

B: Auszubildende

C: Ausbilderin

B: So, du hast mir jetzt die Mappe hier übergeben, und deine Instruktion hab ich jetzt nicht hundertprozentig verstanden, vielleicht könntest Du mir das nochmal genau erläutern, was in dieses Mail rein soll.

C: Ja, ok, kein Problem: Das sind die alten Zertifikate, also die..einige Trainer haben ein CLT-Testprüf.. CLTC-Prüfung gemacht und haben Zertifikate bekommen, und jetzt sind die erneuert worden. Da fehlte seinerzeit etwas, sind wieder neu unterschrieben worden, das heißt wir müssen die neuen Zertifikate jetzt an die entsprechenden Trainer ausgeben, und deshalb müssen wir aber erst die alten wieder zurückbekommen, und dann im Zuge der Abgabe der alten die neuen ausgeben. Das muss einfach sichergestellt sein, dass die nicht die doppelten Zeugnisse haben.

B: Ok.

C: Deshalb am besten die Trainer erstmal anschreiben, die informieren, dass wir die neuen Zertifikate hier haben, und dass die uns die alten zurückgeben sollen, um dann halt die neuen zu bekommen.

B: Also die betroffenen Trainer erkenn ich ja aus den Unterlagen.

C: Genau, richtig. Das sind die einzelnen, schreib die einfach zu Hause an, die Email-Adressen sind im System, und dann so sukzessive, sobald die hier sind, sollen die sich dann einfach ... sollen die die einfach austauschen. Und wir zerreißen die alten dann auch [B: Ok] damit dann kein Missgeschick passiert.

B: Gut.

C: Ja?

B: Dann werd ich mich da gleich dranbegeben.

C: Ok

(Quelle: Datenbank des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' (2007-2009))

Hygieneschulung (C)

Ein Auszug aus dem innerbetrieblichen Schulungsangebot

(...) wenn man mit Lebensmitteln nicht sachgemäß umgeht, wie man eigentlich sollte, dann können sehr schnell Lebensmittelvergiftungen und Infektionen entstehen. Und das Schlimme ist eben, dass gerade auch Keime über den (—) vom Menschen auf das Lebensmittel übertragen werden. Wenn (–) wenn man sich zum Beispiel die Hände nicht wäscht und damit dann ein Lebensmittel berührt, und das isst dann jemand, und derjenige, der das berührt hat ist krank, hat irgend'ne Krankheit, dann kann natürlich schnell so 'ne Lebensmittelinfektion entstehen. Ja, es gibt vier große Gruppen an Mikroorganismen, die man unterscheiden kann. Das sind die Bakterien, die Hefen, die Schimmelpilze und die Viren, wobei die Hefen keine Krankheiten auslösen, also die muss man da ausklammern. Aber Bakterien, Schimmelpilze und Viren können Lebensmittelerkrankungen hervorrufen. Bei den Bakterien muss man auch zwischen nützlichen und schädlichen Keimen unterscheiden. Das heißt, es gibt auch nützliche, die man z.B. in der Lebensmittelverarbeitung einsetzt, wie die Milchsäurebakterien zum Beispiel, mit denen man eben Jogurt und Käse herstellt. Ja, Bakterien kann man darunter unterscheiden, bei welchen Temperaturen sie sich optimal vermehren. Da gibt es z.B. die sogenannten thermophilen Bakterien. Die mögen's eben sehr heiß. Diese vermehren sich optimal zwischen 50 und 65 Grad.

Und um äh das zu äh vermeiden, dass sich diese Keime wirklich vermehren, ist es wichtig, dass die Ausgabetemperatur der Speisen möglichst immer über 65 Grad gehalten wird. [...] (Quelle: Datenbank des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' (2007-2009))

E-Mail zur Weihnachtsfeier der Firma (D)

(Mail36)

Betreff: weihnachtsfeier

liebe alle,

bitte um euere vorschläge: wo, was und wann würdet ihr am liebsten essen/machen????

danke!

(Quelle: Datenbank des Projektes 'Deutsch am Arbeitsplatz 1' (2007-2009))

Sicherheitsvorschriften (E)

Auszug aus einem Sicherheitsdatenblatt

ABSCHNITT 5: Maßnahmen zur Brandbekämpfung

5.1. Löschmittel

Empfehlung: alkoholbeständiger Schaum, Kohlensäure, Pulver, Wasserdampf. Es darf kein Wasserstrahl verwendet werden, da dieser den Brand streuen kann.

5.2. Besondere vom Stoff oder Gemisch ausgehende Gefahren

Wenn das Produkt hohen Temperaturen ausgesetzt wird, beispielsweise bei Feuer, kann es zu gefährlichen Abbauprodukten kommen. Dabei handelt es sich um: Kohlenmonoxide. Bei Feuer bildet sich dichter schwarzer Rauch. Abbauproduktexposition kann eine gesundheitliche Gefahr bedeuten. Die Feuerwehr muss geeignete Schutzausstattung verwenden. Geschlossene, dem Feuer ausgesetzte Behälter sind mit Wasser zu kühlen. Löschwasser nicht in Kanalisation und Fließgewässer gelangen lassen.

5.3. Hinweise für die Brandbekämpfung

Normale Einsatzbekleidung und voller Atemschutz.

(Quelle: Workshop 'Von der Bedarfsermittlung zur Angebotsplanung', 2015, zus. mit Anne Sass)

Anhang A - Sprachbedarfsermittlung im IT-Unternehmen

Interview Betriebsleiter

BL: Betriebsleiter

I: Interviewerin. Verfasserin der Doktorarbeit

I-2: Kursleiterin

I-3: Vertreterin der VSH Braunschweig

Dauer: 47'00"

- 1 *I: Können Sie uns kurz einleitend etwas Allgemeines zum Unternehmen sagen? Wie viele Mitarbeiter arbeiten hier, welche Arbeitsläufe kommen regelmäßig vor, wie ist die Struktur der Firma?*
- 2 BL: Firma wurde innerhalb der Hochschule (Stadt5) im Jahr 1995 von (Mann3) gegründet. Wir beschäftigen uns mit dem Thema von Konformitätstests von Bauteilen, Kommunikationsbauteilen die in der Automobilindustrie eingesetzt werden. Zum Hintergrund ganz allgemeiner Art: Also es gibt von vielen Firmen die diese Bausteine bauen, und die Automobilhersteller VW, Audi, GM usw. setzen die dann ein, damit ihre Steuergeräte im Auto miteinander sich unterhalten können, und dort wird gefordert – also von den Automobilherstellern wird gefordert, dass die eingesetzten Bauteile getestet worden sind. Und wir sind dieses Testhaus – wir führen diese Tests durch. Das ist so ganz grob (- - -) das ist ein Kernpunkt der Tätigkeit, die wir hier machen. Ein weiterer Kernpunkt ist, dass wir (-) ähm (-) oder weiterer nicht ganz Kern (.) zweiter Teil, wir beraten zu diesen Themen halt auch, zu den Testen aber auch zu den Kommunikationssystemen, die eingesetzt (-) / die im Auto eingesetzt werden, beraten wir die Automobilhersteller aber auch die Hersteller die diese Bauteile verbauen. Es gibt drei Stufen, also Automobilhersteller dann gibt es die Hersteller dieser CPU - dieser kleinen Computer und die Hersteller dieser kleinen Chips.

Und wir testen für die Chiphersteller, wir beraten die Hersteller dieser (.) äh CPUs und dann beraten wir auch natürlich für neue Technologien die Automobilhersteller. Unsere Hauptkunden mit dem größten Umsatz das sind die Halbleiterhersteller (- - -) als die unterste Ebene – die diese kleinen Chips bauen. Ähm (- -) das ist zu dem was wir machen (- -) also wir sind 1995 gegründet worden, Ende 2008 sind wir raus gegangen aus der Hochschule als GmbH haben wir eine Ausgründung vorgenommen (- - -) ähm und seit dem sind wir eine GmbH, hier ansässig auf dem Campus aber sind jetzt komplett selbstständig. (...) Tja (- - -) wie viele Mitarbeiter? Wir sind 25 festangestellte Mitarbeiter, wir haben auch noch Studenten (- -). Das geht, dass wir bis zu 30 sind, die hier tätig, manchmal sogar ein paar mehr, aber dann reicht's mit den Plätzen nicht mehr ganz so aus. Die meisten Mitarbeiter sind tätig im Bereich also Elektrotechnik oder Informatik, also kommen aus diesem Bereich, die Ausbildung, Hochschulausbildung, und ja es gibt einmal Beratungstätigkeit und dann Labortätigkeiten, meistens ist es aber so, die meisten sind erstmal im Labor tätig und dann sitzen / haben die ihre Büroräume hier / beraten viel sprechen, viel mit Kunden, haben viele Meetings. Ja (- - -) das ist so grundlegendes zur Firma.

3 *I: Können Sie kurz die wichtigsten Arbeitsabläufe im Betrieb skizzieren?*

4 BL: Ja (- - -) es gibt zwei Arten, würde ich auch trennen. Also einmal Testen - der Arbeitsablauf, es gibt einen Kundenkontakt, der möchte gern einen Test durchgeführt haben, da wird, äh, ein Angebot erstellt und dieses Angebot wird dem Kunden kommuniziert. Dann gehen wir mal davon aus, dass der Kunde bestellt, irgendwann. Dann gibt es die technischen Absprachen, dann kommen die ersten / (- - -) die ersten Punkte sind meistens im Bereich der Projektmanager angesiedelt, die dann diese Angebotserstellung durchführen und dann gibt es den / (- -) da sind die Techniker eingebunden, indem sie halt schon Feedback geben, was ist / was wird benötigt vom Kunden damit ich den Test durchführen kann (- -) da wird schon der erste Kontakt von den technischen Mitarbeitern, Testingenieuren zum Kunden hergestellt, da beginnt schon der technische Austausch zu sagen, ok (-) für den Test brauche ich die und die Sachen, das findet oft per Telefon statt, per Mail beginnt es meistens dann geht's ins Telefon über und oftmals gibt's dann auch einen Besuch, wo die dann nachher (- -) /

Wenn der Test dann wirklich durchgeführt wird, die Leute kommen vorbei und es wird hier ein Meeting durchgeführt, wo dann die technischen Gegebenheiten vorhanden sind, wir haben unsere Testsysteme, die Kunden bringen ihre Hardware mit, das wird zusammengebracht und muss irgendwie laufen. Das findet bei uns in den Räumen statt. Dann ist es so, dass nennen wir ein Setup, also die Setup-Phase des Projektes. Dann beginnt der Test, da ist dann der Testingenieur derjenige, der die Tests, die wir hier schon definiert haben, die lauffähig sind, die führt er dann gegen dieses Device durch, es kommen Ergebnisse raus. Dann sind die Ergebnisse von Anfang an ok, dann haben wir wenig Kommunikation, dann wird einfach nur ein Report erstellt, und das war's. Wenn das nicht der Fall ist, wenn Fehler gefunden werden, dann ist es wirklich (- -) / dann muss man diese Fehler natürlich beschreiben. Und wir von unserer Seite, sagen auch, wir arbeiten solange mit dem Kunden zusammen, bis der den Fehler verstanden hat und den reparieren kann. Es ist nicht so, wir sagen, das ist falsch und kümmert euch selber drum, wir versuchen mit dem Kunden zusammen soweit den Fehler zu erklären, und mit den zu diskutieren damit der den nachvollziehen kann und bei sich auch beheben kann. (- -) Also, wir sind dabei / wir nennen das Customer Coaching, in der Art sehr sehr lange im Gespräch um den Fehler zu beschreiben und üblicherweise ist es so, dass wir Fehler finden und dann gibt es diese Diskussionsphase halt. Und am Ende wird Schlussreport dann geschrieben, wo dann das entweder die Fehler beschrieben werden, oder sind keine Fehler, ohne Fehler (- -) dann ist das Projekt beendet. Dann ist es natürlich noch der nächste Schritt der dann passiert, das dann gefragt wird, wie waren die Kunden mit unserer Arbeit zufrieden oder nicht. Eine Kundenzufriedenheitsbefragung wird durchgeführt. Ja und dann ist das Projekt zu Ende. Das ist so ganz grob der Ablauf. Das ist nach außen gesehen. Intern gibt es natürlich noch andere zusätzliche Abläufe. Aber das ist so ein typischer Ablauf.

5 *I-3: Sie hatten gesagt es gibt zwei? Was ist der andere?*

6 BL: Der andere der ist mehr (- - -) da hab ich mehr / das war Testing (- -) der zweite, der ist mehr die Beratungstätigkeit, die ist eventgetrieben. D.h. wir kriegen eine generelle Aufgabe, da wird gesagt, wir haben vor, ein bestimmtes Netzwerk bei uns im Auto einzubauen (- - -) oder zu verwenden, wo sind die Rahmenbedingungen, dass ich das einsetzen kann.

Dann machen wir erst einmal eine interne Analyse, schreiben dort nieder, wie wir uns das vorstellen, führen dort auch Analysen, dort bei uns durch, wenn spezifische Anforderungen gegeben worden sind, führen Analysen durch / Simulationen sind das auch bei uns mit bestimmten Tools, die dann ein Ergebnis herausbringen, welches wir dann den Kunden vorstellen, mit dem Kunden diskutieren, und sagen, war das das, was gewünscht war, oder wo sind noch die Punkte, die noch fehlen. Das läuft eher interaktiv, dass wir öfters Gespräche, Zwischenberichte liefern, ja das ist das Ergebnis, da fehlt noch das und das, ja da muss man das vorstellen und weiterarbeiten. Das ist so der zweite Bereich. Am Ende gibt es dann auch wieder einen Report oder ein Analysedokument, wo dann das Ergebnis dargestellt wird von unserer Seite. Da ist typischerweise aber am Ende auch ein Abschlussmeeting, wo das nochmal präsentiert wird, mit Folien, wo das zusammengefasst nochmal dargestellt wird. Das ist der zweite Weg.

7 *I: Die potenziellen Mitarbeiter für den Kurs – an welchen Stellen sind sie hier angegliedert? Sie haben ja gesagt, das sind Testingenieure (- -) bei einigen können wir jetzt auch schon nachvollziehen, wo die eingegliedert sind. Sind auch welche in der Beratung tätig?*

8 BL: Ja. Aber das sind Zuarbeiter zur Zeit. Das sind noch nicht von allen, die an dem Kurs teilnehmen - na bis auf einem, den Sie heute kennenlernen, sagen wir, der ist schon in dem Bereich, der vertritt das auch eigenständig nach außen, der vertritt das auch in Gremien, hält auch Vorträge und (TN5) auch (TN6) als zwei von denen (-) vielleicht hab ich noch jemanden vergessen, also (TN5) ist in dem Bereich Beratung tätig und auch (TN6). Die Erstellen Analysen, Dokumente, Simulationsberichte und die müssen dann auch direkt mit dem Kunden kommuniziert werden, das machen die beiden, die sind auch sehr oft (- - -) / (TN5) hat z.B: wöchentliche Telefonkonferenzen mit dem Kunden (- -) in diesem Fall nicht in Deutsch, sondern in Englisch, vielleicht / ja das läuft / das geht gar nicht anders. Ähm (-) er wird das auch dort präsentieren, wird sogar eine Schulung dort vor Ort durchführen, beim Kunden, um denen das zu zeigen, wie das so funktioniert. Weil wir verkaufen ein Tool, dass wir auch entwickelt haben, für diese Analyse, dass sie später selber machen können. Das wird dann da auch präsentiert und geschult. Also die Mehrzahl ist, denk ich, von denen, naja die Hälfte dann, wenn wir sechs sind, sind vielleicht drei in der Beratung und die anderen beim Testen.

- 9 *I: Bei den Testingenieuren, die sind (- -) das haben Sie ja auch selbst gesagt, die erste Phase, wo es ja um Kundenkontakt geht, um Angebote, das ist eher in den Händen vom Projektmanager, also sie sind nur beratend da, was die technische Seite angeht. Dann führen Sie die Tests selbst durch. Machen die das eher allein, oder schon in Teams irgendwie (-) oder Kleinteams?*
- 10 *BL: Kleinteams! Es ist immer so. Wir haben mehrere parallele solche Testprojekte beim Testing. Da ist immer ein Austausch zwischen einander. Es gibt meistens jemand, der sehr lange in dem Bereich arbeitet, der mehr Erfahrung hat, der hilft bei Fragen. (- -) dann sprechen die miteinander. Das ist immer ein Team. Wir haben den gesamten Bereich Testing, da sind alle Mitarbeiter, sozusagen, in einem Team, die können auch in verschiedenen Bereichen / wir haben nicht nur einen Testbereich bzw. Testthema was wir machen / wir haben LIN, FlexRay, CAN, die meisten machen nicht nur eins sondern (unv.), d.h. es gibt immer einen Austausch. Wir haben wöchentliche Meetings, wo jeweils montags gesprochen wird, was sind die Aufgaben diese Woche, was wird gemacht. Und dort wird dann auch untereinander gesprochen und ausgetauscht, (- - -) wo man sich unterstützen kann. D.h. im Prinzip sind die dann schon am Ende dann / ein Projekt wird einer Person zugeordnet, aber wenn es Schwierigkeiten (sind) oder wenn Punkte sind (- -), die werden dann im Team diskutiert.*
- 11 *I: Vor allem bei Fehlern bzw. Problemen wird diskutiert und versucht, Lösungen zu finden?*
- 12 *BL: Ja.*
- 13 *I: Bei den einzelnen Testphasen und Schlussreport - ist das ja auch in der Verantwortung von einzelnen Mitarbeitern, die ja auch für das Projekt verantwortlich waren?*
- 14 *BL: Genau. Die unterschreiben auch am Ende den Report. Der geht dann weiter an den Projektmanagement, Projektleiter für diese Sache, der unterschreibt mit, das wird geprüft, denn zwei Unterschriften sind drauf, der / der das durchgeführt hat, der zweite, der das verantwortet insgesamt als Projektmanagement. Und dann gehen die Reports an die Kunden.*
- 15 *I: Also Sie müssen dann auch diese Schlussreports selbst verfassen?*
- 16 *BL: Genau. Die verfassen diese Reports, geben die dann noch einmal weiter zum Review zurück an den Projektleiter, untereinander werden die natürlich auch angeschaut und danach gehen die dann raus.*
- 17 *I: Was denken Sie / wie schätzen Sie das ein, was sind die wichtigsten Kommunikationssituationen, die die Kursteilnehmenden führen oder an denen Sie beteiligt sind in ihrem Alltag?*

- 18 BL: Also es gibt einmal die Kundenkommunikation über technische Art per Mail oder Telefon. (- -) Das ist ein wichtiger Punkt, das ist einer der wichtigsten Punkte. Der zweite Punkt ist aber, wenn ich jetzt (- - -) die Kommunikation untereinander. Das ist, glaube ich, der größte Punkt, sogar größer als die Kundenkommunikation, also der Austausch untereinander mit den Kollegen.
- 19 *I: Sie tauschen sich aus über die Abwicklung der Projekte?*
- 20 BL: Ja. Genau. Wenn Fehler auftauchen, oder wenn irgendwas nicht funktioniert / muss ja kein Fehler sein / wenn irgendwas nicht funktioniert, oder die Absprache, wenn der Rechner nicht läuft (- -) oder solche Sachen. Das ist die Kommunikation untereinander. Das ist der größte Punkt. Dann gibt es (- - -) / der nächste Punkt ist, das Kommunizieren zum Kunden, wenn irgendwelche Punkte sind, und der letzte Punkt denk ich mal, wenn man vielleicht ein Meeting hat, mit dem Kunden. Das ist dann der dritte Punkt, von der Häufigkeit gesehen.
- 21 *I: Sie haben ja auch gesagt Kundenkommunikation, also es fängt ja auch bei E-Mail an, dass man Kontakte aufnimmt und dann geht das in die Telefonate über. Und was wird da (- -) worüber sprechen sie da?*
- 22 BL: Das sind technische Schwierigkeiten. Wenn meinentwegen gesagt wird, ich möchte Test XY durchführen, was muss der Kunde zur Verfügung stellen. Da wird das erklärt / da wird gesagt 'Sie müssen uns das und das liefern, Sie müssen uns das und das geben und dann können wir den Test durchführen'. Oder geht dann auch im Detail um spezifische Punkte bei den Tests, wenn einige Funktionen nicht unterstützt werden, wie geht man damit um. Also das sind sehr detaillierte Themen zum Testablauf.
- 23 *I: Führen die Teilnehmer im Betriebsalltag auch andere Gespräche durch, außerhalb von diesen Projekten? Was sind das noch für Gespräche, wo sie sprechen und was verstehen müssen?*
- 24 BL: Einmal ist es so, was ich sagte, es gibt regelmäßige Meetings, die werden alle in Deutsch abgehalten, die internen Gespräche sind alle in Deutsch. Es gibt regelmäßige Meetings zu den / in den Bereichen, einmal, wo der Ablauf besprochen wird, was zu tun ist, wer was macht.

Dann sitzt man mit sechs, sieben Leuten zusammen, dann wird das besprochen anhand der Projekte, die vorliegen, dann wird ein Protokoll davon geschrieben, dass wird dann auch verteilt zur Sicherheit, damit man da auch ein bisschen was schriftlich hat. Das ist natürlich ein wichtiger Punkt. Dann gibt es aber, das ist mehr so ein Teamgespräch, wo alle miteinander reden. Da ist es uns auch wichtig, dass (- -) / oder dann fragen / ich bin bei dem Gespräch oder mein Kollege ist dabei / fragen ab, ob das alles jetzt klar ist, gibt es Punkte die vielleicht unklar sind, das ist schon sehr (- - -) eine kleine Runde, da geht das. Aber es gibt andere Gespräche, die führen wir einmal im Monat, das ist so was, das sind die Feedbackrunden, wo mehr wir erzählen, und die anderen hören einfach nur zu. Und da ist es nicht so, dass wir dann nachfragen, hat jemand das nicht verstanden oder so, aber da entstehen Situationen, denke ich, wo das Verständnis nicht immer vorhanden ist. Oder es gibt interne Schulungen, die wir durchführen. Da kommt dann am Ende vielleicht auch mal raus 'Ich hab ganz viele neue Wörter gelernt heute' usw. Das ist interessant, d.h. so viele haben es wohl nicht verstanden. Solche Situationen gibt es halt auch, die sind dann / (- -) ja das waren größere Runden, wo wir zu 20 / da kann man nicht jeden einzelnen abholen. Dann fällt das manchmal runter, dann merkt man dann schon (-) ok (- -) einige Punkte wurden wohl nicht ganz verstanden. Das ist auch recht häufig, die gibt es mehrmals gibt's für verschiedene Belange, gibt es immer wieder.

25 *I: Interne Schulungen?*

26 BL: Ja. Dann gibt es interne Audits, also d.h. auch Gespräche, da wird die Arbeit überprüft, wie die abläuft und funktioniert. Die werden auch regelmäßig durchgeführt. Da sind einmal die Leute in der Rolle des Auditierten, also der abgefragt wird, oder wir haben auch die Leute geschult, die meisten / die neuen jetzt den die dabei auch einige / Auditoren, also die gehen und stellen die Fragen an andere Leute, in beide Richtungen läuft das. Und dann werden Protokolle erstellt und daraus Verbesserungsprozesse ableitet. Das ist immer das Ziel. Also das sind ganz wichtige Gespräche. Natürlich dann gibt es die Einzelgespräche die wir führen, die gibt es auch noch. Also wir führen einmal im Jahr immer Gespräche mit den Mitarbeitern, da seh ich aber, die sind direkter, da merkt man sofort, wenn man was nicht verstanden hat, normalerweise.

27 *I: In Feedbackrunden geht es eher um Zuhören, also dass Sie da mehr erzählen als die Mitarbeiter (- -)*

28 BL: Das hab ich vielleicht vergessen. Es gibt die Inforunde. Da ist es so rum. Und dann gibt es eine Feedbackrunde.

Die ist aber an der / weiß nicht, das organisieren nicht wir, sondern das ist so (- -) das läuft genau anders herum, das ist eine Diskussionsrunde, da ist es so, dass die Mitarbeiter das auch selber organisieren und wir sind da, um zu sagen / oder alle sind da, (- -) um zu sagen, da könnt's soll's besser laufen usw. Das gibt es noch zusätzlich, das sind Diskussionen, da wird vorher einen TOP, eine Liste aufgestellt, wer was einzubringen hat, da kann er das präsentieren. Das ist nochmal ein Feedback. Also da ist es so, das wird auch von den Mitarbeitern organisiert und geleitet und wir sind die Zuhörer, wir können natürlich auch Feedback einbringen.

29 *I: Und bei diesen Inforunden sieht man schon, dass die Mitarbeiter Schwierigkeiten haben, woran erkennen Sie das?*

30 BL: Man sieht dann die Gesichter und man merkt das (- -) und einfach so vom Gefühl. Und manchmal einfach, wenn man danach ein Gespräch führt und man geht auf die zu (- -) na, hast du alles verstanden oder nicht? dann sagen die, 'ne nicht alles verstanden'. Das ist halt manchmal gegeben dieser Punkt.

31 *I2: Bekommen Sie denn auch eine Rückmeldung woran es gelegen hat? Lag es am Wortschatz oder war es zu schnell?*

32 BL: Nee (- -) direkt haben wir da nicht gefragt. Ich denke es einfach zu schnell manchmal und auch / (- -) ja zu schnell, glaube ich, der Hauptpunkt (- -) und vielleicht auch undeutlich gesprochen oder so. Also dass / wir sind zu zweit, die das machen, (- -) was wir erzählen. Das ist (- -) ja und wir erzählen viele Punkte. (-) Manche Sachen erzählen wir, was gut gelaufen ist und machen das nicht so formal, sondern noch ein bisschen lockerer, dann wird gelacht und das ist, denk ich, mal ein bisschen lockerer und dann versteht jemand der da, wie im normalen Gespräch, kriegt nicht alles mit. Und da kommt das so zustande. Ist nicht so ein formales (- -) / es ist schon formal, wir sind alle im großen Raum, wir stehen nur und erzählen aber trotzdem ist / (- -) wir wollen das nicht so als strikt formales, und jetzt müssen alle still sein.

33 *I: Welche Dokumente müssen die Kursteilnehmenden denn häufig lesen? Gibt es die, die dann relevant für ihre Arbeit sind?*

34 BL: Generell gibt es ein Dokument, was nicht regelmäßig gelesen werden muss, aber was unsere ganzen Regeln hier definiert. Das ist ein Qualitätsmanagement-handbuch, das ist im internen Internet verfügbar. Das ist ein ziemlich großes Dokument. Da sind alle Abläufe, die durchzuführen sind, beschrieben. Auch welche Befugnisse, welche / wie mach ich was (- -) für jeden Bereich ist das dort festgelegt.

Oder auch wer darf was unterschreiben, wer darf was sagen, wer gibt die Freigabe wofür. All solche Sachen sind dort geregelt. Wie hab ich meinen Arbeitsplatz aufzuräumen. Solche Sachen sind dort definiert. Wie sind die Pausenregeln. All diese Formalien sind definiert und unserem Managementhandbuch. Und das ist das Hauptdokument. Da gibt es anfangs eine Schulung. Jeder Mitarbeiter wird darin geschult. Die haben wir in Deutsch. Jetzt stellen wir die gerade noch um, auf die wichtigsten Punkte in Englisch. Damit hier halt / um uns halt abzusichern, damit die das auch wirklich verstehen. Die Schulungen werden bei Leuten, die nicht so gut Deutsch können, auch in Englisch abgehalten. Aber wir versuchen immer die in Deutsch abzuhalten, weil das auch in Deutsch geschrieben ist. Das ist das wichtigste Dokument. Die anderen Dokumente (- - -) E-Mails sind halt noch viele in Deutsch. Die müssen gelesen werden (- -) mit dem Kunden (- -) das sind technische Dokumente, (-) die sind auch in Deutsch. Das sind die Hauptpunkte, die ich so sehe.

35 *I: Technische Dokumente zu den Projekten?*

36 BL: Die sind immer in Englisch. Da hab ich noch keins / das ist alles in Englisch. Die technischen Dokumentationen sind alle in Englisch. Wir schreiben manche Reports, müssen in Deutsch (- -), wenn es ein deutscher Kunde ist, (- -) müssen dann die Beschreibung nachher in Deutsch beschrieben werden / von uns. (- -) Aber die Grundlageninformationen sind alle in Englisch.

37 *I: Sie haben ja auch schon gesagt, manche Reports oder Berichte müssen ja dann in Deutsch geschrieben werden, also die E-Mail logischerweise noch auch beantwortet werden, also müssen auch geschrieben werden auf Deutsch. Gibt es ja noch irgendwelche Sachen, welche die Kursteilnehmenden auch schreiben müssen (- -), Formulare ausfüllen, die in Deutsch sind?*

38 BL: Ja die internen Formulare (- -) oder das sind Dokumente, die wir haben, die haben wir immer in Mischsprachen, wo wir sagen, es ist ok, wenn dort Deutsch steht, dann können die auf Englisch antworten. Das ist nicht so die Problematik, das ist beides erlaubt. Natürlich sind die in Deutsch, die Dokumente die Vorlagen, die wir haben, sind meistens in Deutsch, d.h. sie müssen diese kennen. Ob dann in Englisch oder Deutsch geschrieben wird ist eigentlich egal. Natürlich fänden wir's gut, dass, wenn jemand in Deutsch schreibt, dass jemand in Deutsch antwortet oder ein Dokument, wenn das in Deutsch geschrieben, dass das komplett in Deutsch ist.

Auch die Handbuchsachen müssen ja beschrieben werden. Also das unser Managementhandbuch, was wir haben, das wird von den Mitarbeitern geschrieben, das wird nicht diktiert, klar es gibt Punkte die sind vorgegeben, die sind geschrieben. Aber jetzt wenn Neuerungen kommen, dass ist immer so, dass die Leute sagen (-) ok, du hast ein Verbesserungsvorschlag? Formulier den dann doch dort rein. D.h. diese Punkte, es ist auch so, die sollten dann auch in Deutsch geschrieben werden. Wenn nicht, dann übersetzen wir die teilweise nochmal, oder lassen auch Mischsprachen drin. Aber da versuchen wir so ein bisschen Struktur zu behalten.

39 *I: Im Handbuch sind sowas wie Workflows. Was wie gemacht wird?*

40 BL: Aber leider noch in textueller Form. Wir haben die noch nicht in grafischer Art. Da sind wir noch nicht / das kriegen wir nicht so gut hin das darzustellen. Das sind Workflows (- - -), das ist richtig.

41 *I: Es gibt ja auch interne Schulungen, an denen die Teilnehmer teilnehmen müssen. Einmal zu dieser Qualitätsmanagementschulung, dann interne Schulungen regelmäßig. Zu welchen Themen sind die internen regelmäßigen Schulungen?*

42 BL: Interne regelmäßige Schulungen gibt es immer zum Thema Sicherheit. Dann sind es individuelle Schulungen, die speziell immer gemacht werden, für die Bereiche. Einmal ist es Kommunikation, einmal geht es um Arbeitsorganisation. Die werden auch nicht immer von uns durchgeführt. Teilweise holen wir externe Referenten dazu, die das machen. Projektmanagement und solche Sachen.

43 *I: Die aber in Deutsch ablaufen?*

44 BL: Die laufen eigentlich alle in Deutsch ab (- - -) ja. Technische Schulungen gibt es auch. Die sind manchmal auch (- -) / da kann man manchmal die Sprache wählen, da kommt es auf den Mitarbeiter an, was er möchte. Dann gibt es noch Teamveranstaltungen, das sind auch Schulungen, kann man so ja nennen, aber sind einfach Teamevents die wir machen. Die laufen aber auch alle in Deutsch ab. Ob Kanufahrten, Bogenschießen (- - -) all sowas. Das ist eher Teambuilding.

45 *I: Zu den Schwierigkeiten (- -) sprachlichen Schwierigkeiten bzw. Problemen. Haben wir ja schon kurz, also zu den Inforunden, dass Sie merken, so vom Gefühl her, da gibt es ja Schwierigkeiten oder sprachliche Probleme oder es liegt vielleicht an sprachlicher Kompetenz. Meine Frage wäre ja, in welchen Situationen können die Arbeitsabläufe durch sprachliche Schwierigkeiten auch beeinträchtigt werden?*

46 BL: Ja einfach dadurch, wenn Missverständnisse dann aufkommen. Also das sind Beispiele gewesen, wo dann solche Meetings waren, nicht Inforunde, sondern da hatten wir große Teamrunden, wo wir dann Abläufe diskutiert haben und auch weitere Vorgehensweisen besprochen haben, und die dann einfach missverständlich waren.

Die haben wir nicht noch einmal schriftlich geschickt, sondern nur mündlich hatten wir die. Und dann haben wir danach festgestellt, dass das nicht so gemacht wurde. Und dann kam raus (- - -) nee das war nicht verstanden worden. Bei solchen Sachen. Dann zweitens Mal bei (- -) da bei der Inforunde, wenn ich da Sachen nicht richtig verstehe, dann kommen Missverständnisse zustande. 'Ich habe gedacht dann und dann findet das statt' (- -) 'wie kommst du darauf? Hatte ich so verstanden.' Das passiert dann.

47 *I: Dass die Termine nicht eingehalten werden oder?*

48 BL: Ja genau. Man merkt, dass nichts passiert. Man erwartet, das sollten alle wissen, aber einige wussten es nicht.

49 *I: Obwohl es gesagt [wurde]*

50 BL: [Obwohl] es gesagt und dann auch schriftlich nochmal geschickt wurde. Zumindest denke ich, dass es vielmals der sprachliche Hintergrund ist. Es kommt auch kein Feedback. Das ist ein Wunsch, den ich habe, dass man den Leuten sagt, dass sie ruhig jedes Mal, auch bei einer Inforunde, wenn wir irgendwas diskutieren, dass dann der Mut da ist (- -) ey (-) das hab ich nicht verstanden, kannst du das noch mal sagen? Und das man darüber nochmal spricht. Das ist überhaupt kein Problem. Aber das wäre ganz wichtig. Dass man den Leuten den Mut vermittelt, dass sie das ruhig machen sollen. Das ist überhaupt kein Problem. Wenn ich in Englisch Sachen nicht verstehe, frag ich auch fünfmal nach, oder ich frage jemand anderen 'Was hat der gerade gesagt?' Ist doch kein Problem, macht man halt. Ist wichtig. Dass Missverständnisse entstehen, das ist die Gefahr.

51 *I: Wie schätzen Sie (- - -) oder welches Gefühl haben Sie, wird das von den Mitarbeitern da was tatsächlich unternommen, wenn solche Fälle vorkommen, dass Missverständnis / das, was nicht verstanden wird, dass Mitarbeiter tatsächlich nochmal nachgehen und sagen, ok, nächstes Mal muss ich aufpassen oder ich frage jemanden da?*

52 BL: Ja, zumindest reden wir dann darüber, aber ich denke auch, dass sie das dann versuchen, dagegen vorzugehen. Aber ich kann nicht sagen, welchen Einfluss das hat. Weil ich glaube, dass (- -) wir sprechen das an, wenn ich das sehe, oder wenn sowas ist, wenn ich sehe, das ist auch ein wichtiger Punkt, dann geh ich auch mehrmals hinterher, um das zu klären, aber nicht bei allen Punkten.

53 *I: Also es heißt, es gibt ja bei diesen Missverständnissen, wenn solche Fälle tatsächlich vorkommen, erst einmal ein Gespräch, nochmal Hinweise, man geht der Ursache nach, warum ist das vorgekommen? (- - -)*

- 54 BL: (- -) Genau! Aber meistens ist es so / also es ist ja so, wenn wir irgendwas sagen / das Vorgehen ist ja ein längerfristiger Zeitplan dahinter / und dann ist es so, dass man vielleicht schon zum Glück, glücklicherweise frühzeitiger, feststellt, dass das anders verstanden wurde, nochmal im direkten Gespräch mit der Person. Es wird dann gesagt, ok, nicht verstanden, aber es wird nicht nochmal gesagt, warum, was war der Hintergrund, warum das nicht verstanden hat, sondern es wird gesagt, ok, das ist jetzt aber das Vorgehen. Es wird nicht nachgegangen beim letzten Meeting, warum hast du das eigentlich nicht verstanden? Da gehen wir nicht nochmal in der Tiefe nach, sondern ok, jetzt wiederholen wir das ganze nochmal und sagen so ist es jetzt.
- 55 *I: Also zu der Frage, was Sie für den geplanten Deutschkurs erhoffen, habe ich ja herausgehört, also Feedback geben, dass sie sich trauen, mehr nachzufragen, wenn sie was nicht verstehen. Was erhoffen Sie sich noch von diesem Deutschkurs?*
- 56 BL: Ja, dass sich die Mitarbeiter wohler fühlen und nicht in diese Situation kommen, und sich vielleicht ausgegrenzt fühlen, weil sie einige Sachen nicht verstehen oder (- - -) ja. Dass da ein Wohlfühlverhalten vorhanden ist von den Mitarbeiter auch, und natürlich das die Kommunikation insgesamt fließender läuft, untereinander einfacher wird. Das ist es, glaube ich, im Großen und Ganzen. Vielleicht noch einen Punkt. Wir haben ja auch Mittagspausen zusammen, wo wir auch zusammen sitzen, da merkt man auch, dass manchmal sich so Gruppen bilden, die dann anders sprachlich reden, und dann gibt es so ein bisschen interne (- - -) ja (- -), wo man sagen könnte, die Struktur könnte besser sein. Weil, dann reden drei auf einer anderen Sprache, die anderen reden dann Deutsch, und ein ganz anderer sitzt da und hört gar nicht zu, weil er nicht folgen kann. Da ist so auch ein Punkt, der aus meiner Sicht wichtig ist, weil dass das Teamgefüge langsam kaputt gehen lässt, wenn es sich weiter so in die Richtung entwickelt. Ich sehe das zurzeit nicht als Problem, aber ich möchte natürlich, dass das nicht schlimmer wird.

Interview Personalleiterin

PL: Personalleiterin

I: Verfasserin der Doktorarbeit

I-2: Kursleiterin

I-3: Vertreterin der VHS Braunschweig

Dauer: 19'04"

- 1 *I: Die erste Frage: Können sie was kurz zu Ihrer Person sagen und zu Ihren Aufgaben im Betrieb?*
- 2 PL: Ja, ich bin hier angestellt, ursprünglich als Assistentin der Geschäftsleitung. Ich mache hauptsächlich die Sekretariatsaufgaben, wie Terminplanung, Reiseplanung, Meetings vorbereiten, (- -) bin aber auch in jedem anderen Verwaltungsbereich zuständig. (-) Also ich mache auch Einkauf, ich mach Personal, ein bißchen Lohnabrechnung, Marketing, (- -) also eigentlich alles, eigentlich, was in den Verwaltungsbereich so reinfällt. Mache auch die Reise- und Terminplanungen, auch für die ganzen Kollegen, also nicht nur für die Geschäftsleitung, eigentlich / eigentlich für alle die hier arbeiten.
- 3 *I: In welcher Sprache wird im Betrieb vorwiegend kommuniziert?*
- 4 PL: Das ist hauptsächlich Deutsch. Also wir haben (- -), wenn welche aus dem Ausland hierher kommen, die noch sehr wenig Deutschkenntnisse haben, dann passiert das schon auch mal auf Englisch, aber wir versuchen das, intern immer auf Deutsch zu händeln, damit diejenigen halt auch üben und lernen.
- 5 *I: Wieviele Mitarbeiter sind das dann mit der Muttersprache anders als Deutsch?*
- 6 PL: Ich glaube das sind sieben oder acht, würde ich sagen, von zwanzig.
- 7 *I: Zu den sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz der einzelnen Teilnehmer, die für den Kurs auch vorgesehen sind, (- -) mit wem müssen die Kursteilnehmer dann auf Deutsch sprechen?*
- 8 PL: Also das sind halt dann hauptsächlich die Kunden. (- -) Also wir haben sowohl internationale Kunden / sowohl Englischsprechende als auch deutschsprachige Kunden und je nach dem / es gibt auch Fälle, dass auch zwischen den deutschsprachigen untereinander vielleicht mal auf Englisch kommuniziert wird, wenns im Deutschen eben zu schwierig ist. Aber eigentlich versuchen wir schon, dass unsere Mitarbeiter mit den Kunden in deren Sprache auch sprechen, mit den deutschen Kunden auf Deutsch und mit den internationalen auf Englisch.
- 9 *I: Wie oft passiert das also, dass die Mitarbeiter auch mit den Kunden sprechen?*

- 10 PL: Ja, also (- - -) eigentlich täglich. Es ist so gedacht, dass die Kunden mindestens wöchentlich, wenn nicht sogar täglich einen Bericht kriegen, wie weit das Projekt gerade läuft oder wie da der Stand ist. Telefonisch ist das oft eher so sporadisch, also wenn dann irgendwie Probleme auftauchen, wenn besprochen werden muss, ich denke aber, bei vielen ist es auch da täglich.
- 11 *I: Und täglich (- -) diese Kommunikation läuft ja dann, wie Sie sagen, als Bericht, also das eher so die schriftliche Kommunikation.*
- 12 PL: Ja, dann wird das per Email gemacht, genau.
- 13 *I: Also einmal die Berichte schriftlich über E-mail. Sonst irgendwelche Kundenkontakte dann zu den anderen Themen, worüber sie noch mit den Kunden kommunizieren können?*
- 14 PL: Ja, ab und zu sind dann Kundenmeetings, wo halt die Mitarbeiter teilnehmen, aber da muss ich sagen, da sind nicht alle Kursteilnehmer beteiligt. (-) Das sind vielleicht von denen, die jetzt hier waren, zwei drei, die auch wirklich Kundenkontakt direkt haben vor Ort, zwei drei andere, die haben eigentlich wirklich nur diesen Telefon-Email-Kontakt.
- 15 *I: Und telefonisch, wie ich das herausgehört habe, also eher sporadisch bei Problemen, was heißt das genau?*
- 16 PL: Genau. Eigentlich eher nur, wenn es irgendwelche Verständigungsschwierigkeiten gab, oder irgendwelche Probleme, nochmal Rückfragen sind, das wird meistens per Telefon gemacht, weil es schneller geht, und dann man ein bisschen mehr besprechen kann.
- 17 *I: Welche Gesprächssituationen kommen im Alltag der Kursteilnehmer häufig vor, also im Alltag des Betriebes / innerhalb des Betriebes?*
- 18 I: Innerhalb des Betriebes, meinen Sie jetzt? (I: Hm) Ja, da gibts oft auch eigentlich so bei Problemen oder sonst irgendwelchen Schwierigkeiten, dass dann untereinander sich besprochen wird. (- - -) Ich muss sagen, wenn alles läuft, ist es immer sehr ruhig, es wird dann nicht so viel gesprochen, es gibt dann eher die Kommunikation, wenn irgenwelche Schwierigkeiten auftauchen. Das ist jetzt so mein Gefühl.
- 19 *I: Dann finden ja auch Arbeitsmeetings statt, oder z.B. Audits?*
- 20 PL: Ja, das machen wir auch. Audits gibt es auch, pro Jahr für jeden Bereich ein Audit, wo man sich dann auch zusammensetzt, noch mal guckt, wie lief das Jahr, läuft alles gut, lief etwas schlecht, wo gabs Probleme, dass man das alles noch mal reflektiert.
- 21 *I: Und bezüglich Arbeitsmeetings, in denen ja auch die Mitarbeiter involviert sind, oder an denen sie teilnehmen müssen?*

- 22 PL: Ja, das ist eigentlich nicht unbedingt regelmäßig, würde ich sagen, nach Bedarf.
- 23 *I: Arbeiten die Kursteilnehmer dann in Teams oder eher so alleine in einzelnen Projekten?*
- 24 PL: Eigentlich unterschiedlich, also die Tester, wo ich gesagt habe, dass sie nicht direkten Kontakt zu den Kundenmeetings haben, die arbeiten schon für sich. Die haben ihren Testingbereich, sie wissen, was sie zu tun haben, und machen das dann für sich. Bei den Anderen, die mit Kunden eher so in Kontakt gehen, Meetings machen, die auch ein bisschen beratend tätig sind, die arbeiten schon relativ eng im Team zusammen. Ich denke, da ist die Kommunikation vielleicht ein bisschen häufiger, dass sie sich untereinander, so ein bisschen abstimmen. Ich kriege das nicht so ganz so immer mit, weil sie immer nicht direkt bei mir sitzen, die meisten sitzen, ja, im Erdgeschoss, wo ich jetzt auch nicht so groß dann immer den Kontakt habe, und kann jetzt nicht hundertprozentig so beurteilen. Das, was man mitkriegt, denke ich, dass sie sich schon häufiger absprechen.
- 25 *I: Alles klar. Welche Dokumente müssen die Kursteilnehmenden häufig lesen?*
- 26 PL: Das sind einmal so die Projektunterlagen, ja, also (- -), wie soll ich das beschreiben (- -) es gibt so verschiedene Spezifikationen und auch ISO-Norm zum Beispiel, wo auch relativ detailliert Sachen drin stehen, wo nach denen testen, nach denen vorgehen müssen. Von den Kunden gibts auch so, ich sage jetzt nicht AGBs, aber von deren Sachen, die sie uns schicken, die haben meistens so eine Lizenzbestimmung zum Beispiel.
- 27 *I: Und bevor sie das Projekt starten oder vor den Tests - müssen die Teilnehmenden diese Dokumente lesen?*
- 28 PL: Wie detailliert sie durchgelesen werden müssen, weiß ich nicht genau. Dann müsste man die Personen selber fragen.
- 29 *I: Ok. Was müssen die Teilnehmenden in ihrem Berufsalltag schreiben können? Sie haben auch schon den täglichen bzw. wöchentlichen Bericht via Email erwähnt. Sonst noch andere Situationen?*
- 30 PL: Es gibt immer so genannten Testreport am Ende des Tests. Es gibt einige, da müssen Zahlen eingetragen werden, das sind nur Tabellen, aber es gibt doch welche, da werden schon fast wie so eine Arbeit, dass über dreißig vierzig Seiten Text geschrieben wird, mit Einleitung, Hauptteil, Schlussteil und so ist es schon richtig detailliert aufgebaut. Auf Deutsch und auf Englisch. (- -) Also meistens sind dann auch zwei Leute, die daran schreiben, die das dann zusammenmachen. Dann gibt's noch, dass ich oder ein Kollege das am Ende noch mal drüberliest und korrigiert und so weiter.
- 31 *I: Gibt es Dokumente, die man ausfüllen muss, irgendwelche Formulare?*

- 32 PL: Ja, sowas haben wir auch innerhalb des Projektes, wo man einträgt, was weiß ich, wann hat man angefangen, wie lange läuft das Projekt, wann hat man was gemacht oder sowas. Das gibt es auch. Das ist aber bei uns in Englisch. Ich glaube, das läuft auf Englisch.
- 33 *I: Also es sind schon einige Abläufe, die zweisprachig ablaufen?*
- 34 PL: Genau, das ist dann ganz oft vom Kunden abhängig, die Reports, was ich gesagt habe, die geschrieben werden, oder auch die Angebote, die sind auch auf Deutsch und auf Englisch, je nach dem, wie die Kunden das wünschen.
- 35 *I: Stichpunkt Angebote. Wer verfasst diese?*
- 36 PL: Das machen nur die Geschäftsführer und die Projektleiter, das sind nur vier Personen, die bei uns das machen.
- 37 *I: Gut. Nehmen die Kursteilnehmenden regelmäßig an den Weiterbildungsangeboten in der deutschen Sprache teil?*
- 38 PL: Ja, machen die auch regelmäßig.
- 39 *I: Was sind das für Angebote?*
- 40 PL: Wir haben oft so / so Softskills Sachen, so wie Zeitmanagement, Mitarbeiterkommunikation, Mitarbeiterführung, solche Sachen. Wenns dann ins Spezifische geht, für deren Bereich, gehen die meisten zur englischen / dass sie an Webinaren teilnehmen oder zu Konferenzen gehen. Das ist dann hauptsächlich auf Englisch. Intern machen wir ab und zu (- -) / wir hatten jetzt vor zwei Wochen so einen Sicherheitstag, nannte sich das, wo wir Information Sicherheit in Betrieb, das intern gemacht / informiert worden sind, ein bisschen Praxisaufgaben gemacht, so - das war alles auf Deutsch.
- 41 *I: Wie lief diese Fortbildung genauer ab?*
- 42 PL: Es war mehr offene Gespräche, Präsentation nebenbei, ein bisschen über Zettel an der Wand, Gruppenarbeit, also alles ein bisschen offen gehalten. Die Kursteilnehmenden waren auch aktiv da.
- 43 *I: Zu den sprachlichen Schwierigkeiten der Teilnehmenden: In welchen Situationen werden die Arbeitsabläufe durch sprachliche Schwierigkeiten beeinträchtigt?*
- 44 PL: Also das Gefühl, was ich immer habe, ist, dass die Leute immer sehr zurückhaltend sind, also sich immer nicht trauen, zu sprechen und dann oft Fehler erst spät auftauchen, wenn was schief gelaufen ist. Das sehe ich als Hauptproblem, dass man zu wenig mit einander spricht. Ich weiß nicht / (- -) natürlich an der sprachlichen Barriere liegt oder doch teilweise in der persönlichen Einstellung der Leute. Das ist so die größte Schwierigkeit, eigentlich.
- 45 *I: Was wird da seitens der Kursteilnehmenden oder Betriebsleitung unternommen? Haben Sie irgendwelche Beobachtungen gemacht?*

- 46 PL: Wenn ein Fehler dann auftaucht, dass man erstmal Gespräch führt, na, warum hast du noch nichts gesagt, warum ist das untergegangen, dass man erstmal mit den Teilnehmenden direkt spricht, woran es auch gelegen hat. Vielleicht ist das nicht unbedingt der sprachliche Fehler gewesen, sondern was weiß ich, dass derjenige es vergessen hat, oder was anderes passiert ist, keine Ahnung. Und unsere Geschäftsführer sind auch so, die ermutigen die Leute auch immer, dass sie sowas sagen, weil bei uns wird keinem Kopf abgehauen, wenn man Fehler macht. Wir sagen immer, lieber rechtzeitig sagen, wenn etwas schief gelaufen ist, bevor es hinterher großen Ärger gibt. (- -) Wir versuchen, die immer zu ermutigen und denen immer so rüberzubringen. Aber wenn jemand von der Person her vielleicht zurückhaltend ist oder vielleicht sich nicht traut, es ist schwierig da, finde ich, irgendwie was zu machen.
- 47 *I: Was erhoffen Sie als Personalleiterin vom geplanten Deutschkurs?*
- 48 PL: Ja, auf jeden Fall, dass die Teilnehmenden sicherer werden, in ihrem Deutsch. Also ich merke auch dieses Private, die privaten Gespräche sind sehr sehr eingeschränkt, wenn man versucht mal zu fragen, wie war das Wochenende, was hast du so gemacht. Dann kommt ja immer mal, ja gut. (- -) Und dann gehen sie wieder schon. Ich würde gerne einfach mit den Leuten ein bisschen mehr in Kontakt treten, und sie vielleicht auch besser kennen lernen. Das ist auch für die Arbeit sehr sinnvoll, wenn man ein bisschen die Leute kennt, wie sie sich verhalten, wie sie so drauf sind. Dass sie keine Angst haben, mal zu kommen, mal was nachzufragen, was sie nicht verstanden haben.
- 49 *I-3: Noch eine Frage vielleicht: Aus Ihrem Arbeitsbereich, welche Gesprächssituationen ergeben sich da mit den potentiellen Kursteilnehmern und gibts da welche Schwierigkeiten?*
- 50 PL: Die Kommunikation ist nicht ganz so intensiv, sag ich mal. Wenn die Kommunikation da ist, es ist, dass ich für die eine Dienstreise oder so planen muss oder Meetings vorbereiten muss. Und da habe ich nicht so Schwierigkeiten, es geht meistens ganz gut. Anderer Punkt ist, dass wir die Sachen, die wir vom Kunden bekommen, immer zurückschicken müssen an den Kunden, dass aber der Kunde die Kosten dafür trägt, es steht auch in unserem Angebot und so weiter. Und da muss man schon ein bisschen mit dem Kunden sprechen, dass dies auf ihre Kosten geht. Der Kunde will das oft nicht, ich brauche aber die Bestätigung vom Kunden, dass es so geht. Und da ist ab und zu, dass es so ein bisschen, dass die Mitarbeiter vielleicht nicht ganz verstehen, wie sie das den Kunden überbringen müssen, sodass wir da ein bisschen Kommunikationsschwierigkeiten haben, mit diesen Paketen, die wir zurücksenden müssen.

- 51 *I-3: Das heißt, dass die Mitarbeiter mit dem Kunden auch schon mal besprechen, dass es sich so verhält.*
- 51 PL: Genau. Eigentlich steht es in unserem Angebot. Aber die Kunden / die Angebote sind da vielleicht zwanzig dreißig Seiten lang, haben das natürlich nicht detailliert gelesen und wenn es soweit ist, dass wir es zurückschicken, muss man den Kunden nochmal anschreiben und sagen, wir brauchen von ihnen eine Kundennummer von so einem Paketservice, dass wir das auf ihre Kosten verschicken können. Und da sträubt sich der Kunde dann oft, dass er sagt, warum sagen sie das nicht, wir wussten das nicht und da so diese Kommunikation, oft ganz schwierig.
- 53 *I-3: Kommunizieren da die Mitarbeiter mit den Kunden oder das machen Sie dann?*
- 54 PL: Nee, das machen schon die Mitarbeiter mit den Kunden. Eigentlich wissen die Mitarbeiter schon, wie es sein muss, das ist auch oft, dass sie eher sagen, na ja gut, der Kunde ist König, wir müssen den nett behandeln, wir wollen ihm nichts Negatives sagen und deswegen sind da oft diese Schwierigkeiten. Wie bringe ich dem Kunden rüber, dass er das auch versteht und dass er nicht beleidigt ist. So läuft.
- 55 *I: Vielen Dank für die Einblicke und Ausführungen. Wenn es keine weiteren Fragen gibt, würde ich das Interview somit beenden.*

Teilnehmendeninterviews

TN1

TN1: Mitarbeiter der Firma

I: Verfasserin der Doktorarbeit

I-2: Kursleiterin

I-3: Vertreterin der VHS Braunschweig

Dauer: 29'12"

- 1 *I: Ich bitte Sie, sich nochmal kurz vorzustellen und so allgemein, was zu Ihrer Person zu sagen und dann vielleicht zu Ihrer Arbeit in dieser Firma. So ganz allgemein erstmal.*

- 2 TN1: Also ich heiße (TN1). Ähm, ich bin 29 Jahre alt, ich habe Elektroingenieur und Systemtechnik studiert, Elektoringenieur. Und, ähm, ich habe hier in Deutschland 6 Monate vor diese Testerfahrung gelernt, mir einer scholarship (- -) einer (- -)
- 3 *I: mit einem Stipendium ((greift zur Hilfe ein))*
- 4 TN1: Stipendium die ersten sechs Monate. Und dann komme ich zurück nach Deutschland. Ich möchte hier meine Leben zurückbringen, Beruf machen usw. Ich habe für diese Stipendium eine Deutsch Zertifikat, ein Prüfung gemacht. Und dann habe ich sechs Jahre in (Land2) gelebt, habe nicht mehr Deutsche studiert. So meine Deutsch war (- -) ja ein bisschen schlechter schlechter und schlechter (zeigt die Abstufungen). Und wenn ich habe meine (- -) ähm (- -) wie sagt man (- -) meine Studium beschlossen, ich habe eine Entscheidung gemacht: Ich möchte nach Deutschland gehen und ich habe nach sechs Monate ein Jahr hier studiert noch einmal alles und ich habe hier gekommen. Ich hatte viele Probleme mit (unv.), ich kann nicht sprechen nicht so gut. Manchmal ich verstehe so viele Wörter, ich sprechen kann, ich habe Problem mit Grammatik, manchmal ich kann nicht die Wörter erinnern. Zum Beispiel du sagst etwas und ich verstehe / ich kann nicht das sagen. Das ist mein Problem. Und ich sage etwas und dann ich denke, ich kann das besser sagen. Das ist (-) ((lacht))
- 5 *I: Ok, und wie ähm (- -) zu Ihrer Arbeit in dieser Firma. Also können Sie ja vielleicht Ihren Arbeitstag beschreiben, einen typischen Arbeitstag*
- 6 TN1: Diese ist keine typische deutsche Firma, ich glaube, weil es gibt viele Leute aus (Land8), ich komme aus (Land4) und zum Beispiel ich spreche normalerweise Spanisch mit anderen Mitarbeiter (- -) ähm (- -) die nehmen auch dieser Kurs. Aber ich spreche auch auf / am Anfang ich habe auf Englisch gesprochen, weil ich kann nicht so gut verstehen, was die Deutschen sagen. Und spreche ich ein bisschen mehr auf Deutsch. Ganz alles auf Deutsch (- -) mit andere Leute (- -) Die Arbeitstage (- -) keine Ahnung (- -) Meetings manchmal, manchmal auf Deutsch, manchmal auf Englisch (-) ähm (-) manchmal auf Spanisch ((lacht)). Laborarbeit (- -) das ist Elektrotechnik, und mit Computer. Normalerweise ich arbeite mit (-) programmieren. [Das ist]
- 7 *I: [Das sind] ja Ihre Aufgaben. Hm. Also Sie arbeiten am Computer, haben Sie gesagt (-)*
- 8 TN1: normalerweise
- 9 *I: und was machen Sie da am Computer: Entwickeln [Sie]*
- 10 TN1: [Entwickeln], ja. Ich programmiere normalerweise (Sprache4) oder (Sprache2). Ja.

- 11 *I: Von wem bekommen Sie einen Auftrag, woher wissen Sie, was Sie programmieren müssen?*
- 12 TN1: Ich bin normalerweise in vier oder fünf Projekte, normalerweise, oder drei Projekte und normalerweise ich weiß, was ich machen soll oder muss, so von zu Hause weiß ich: morgen mache ich das das das (gestikuliert). Ja, normalerweise. Zum Beispiel in diesem Moment ich schließe zwei Projekte morgen. So nach meine Urlaub / nächste Woche habe ich Urlaub, zwei Woche Urlaub / nach dem Urlaub ich bin nicht sicher, was ich machen will, ja. Normalerweise ich spreche mit Geschäftsführer, mit ein Mitarbeiter und sie sagen mir, du musst da da da.
- 13 *I: Hm. Also es heißt, es gibt dann Gespräche mit dem Chef, sozusagen?*
- 14 TN1: mache ich auf Deutsch. Diese Aufgabe bekomme ich auf Deutsch (- -) ja
- 15 *I: Und er gibt Ihnen dann eine Aufgabe, und Sie wissen, Sie arbeiten in einem Projekt und müssen das programmieren.*
- 16 TN1: Ja, genau, ja.
- 17 *I: Gibt es dann noch irgendwelche Treffen? Sie haben gesagt, es gibt Meetings dann. Was sind das für Meetings?*
- 18 TN1: Für alle diese Projekte es gibt ein Meeting pro Woche (- -) auf Deutsch / es sind deutsche andere Mitarbeiter dieser Projekt. Und die anderen Projekte sind flexibel, kann man sagen? es gibt Meeting, was wir brauchen, aber normalerweise auf Englisch, mit Kunden aus (Land5)
- 19 *I: Das heißt, dass Sie ab und zu mit den Kunden sprechen müssen oder zu ihnen direkten Kontakt haben? Sie persönlich.*
- 20 TN1: Ja, nicht auf Deutsch und weniger. Ich bin in der erste Schritt, kann man sagen. Zum Beispiel ich mache eine Aufgabe, in diesem Meeting bin ich nicht allein, ich bin mit zum Beispiel mit meinem Chef oder mit (Kollege4), der andere Mitarbeiter, aus (Land2). Und er macht die ganze Gespräch, aber manchmal die Kunde fragen, wie haben wir das gemacht, ja das gemacht und ich antworte (nuschelt)
- 21 *I: Also das heißt, Sie arbeiten in einem Team? Wie viele Leute sind im Team ungefähr? Oder es ist unterschiedlich?*
- 22 TN1: Ja. Zwischen zwei und vier [I: in einem Team]. Manchmal zwei Personen in anderem vier oder fünf. Von diesen fünf zum Beispiel, die große Projekt, wie sind fünf Personen, aber zwei von diesen sind die Geschäftsführer, so sind nur in den Meetings da (räuspert) mich in der Aufgabe mit den andere zwei.
- 23 *I: Und die Aufgaben verteilen (- -) machen das die Chefs, also die Geschäftsführer sagen, Sie müssen das uns das machen oder gibt es da im Team auch Absprachen?*

- 24 TN1: Ja, es ist eine Entscheidung der Team, zum Beispiel ich mache Vorbereit / wie sagt man / Vorschläge, ich mache Vorschläge normalerweise, und dann sagen sie ja oder nein, so ist das gut ((lacht)) nicht gut, passiert noch.
- 25 *I: Also das heißt, dass Sie an einem typischen Arbeitstag auch viel kommunizieren müssen, also mit Ihren Kollegen?*
- 26 TN1: Ja, genau. Nicht viel viel, ja normal (- -) kommunizieren [*I: Normal*] Auf Deutsch normal
- 27 *I: Und Sie haben gesagt, es gibt dann Situationen, in denen Sie auch Englisch sprechen, und es gibt auch Situationen, in denen Sie auch Deutsch sprechen müssen. Welche Situationen sind das noch einmal?*
- 28 TN1: Meetings mit andere Mitarbeiter dieser Firma, und[*I: Normal*] wie sagt man (- -) wenn ich spreche mit andere Mitarbeiter in dem Büro - Willst du Kaffee, diese normale Tagessituationen [*I: Alltagsgespräche*] Ja, Alltagsgespräche, das wäre / hm. Und manchmal ich bin im Labor, ich brauche etwas (- -) Werkzeug. Ich kann nicht das finden und ich frage jemanden, wo ist diese Dinge, normalerweise etwas kompliziert, diese Werkzeuge, aber ich suche, was ich machen muss.
- 29 *I: Ok, noch eine Frage, Meetings sind auf Deutsch und sie besprechen die Projekte, vor allem die Aufgaben, oder auch was Anderes? Worüber sprechen Sie da in diesen Meetings?*
- 30 TN1: Aufgaben, Deadlines, wie viel dauert jede Aufgabe, manchmal Strategie für die Zukunft. Wie sollte diese Projekt gehen, wie sind genaue Wege, sollten wir andere Richtung nehmen, alle diese Dinge, ja.
- 31 *I: Gab es sprachliche Schwierigkeiten in diesen Meetings oder bei diesen Gesprächen?*
- 32 TN1: Ja, immer. Zum Beispiel jemand kommt in ein dieser Projekte, kommt jemanden, ich kann nicht verstanden, nie verstehen, nichts. Er spricht sehr schnell und vielleicht auch nicht Hochdeutsch, ein bisschen gemischt von Wörter, oder komplizierte Wörter. Und ich bin da manchmal zwei Stunden, und die fünf Minuten verstehe alles und dann meine Energie kommt niedriger niedriger, und ich kann nicht verstehen, denke in andere Richtung, und ne, ich muss konzentrieren, und ich verstehe noch einmal, worüber die Leute sprechen und ich bin hier zurück. Das ist / Also zum Beispiel in diese Meeting, ich bin da zu hören, nur, ich habe nicht so viele zu sprechen.
- 33 *I: Also, Sie müssen in diesen Meetings nicht so viel sprechen?*
- 34 TN1: Ja, genau. In andere Meeting zum Beispiel, wenn ich sprechen muss, wenn ich etwas verstehe oder nicht verstehe, normalerweise ich frage: Ich habe nicht verstanden, oder ich suche ein Weg, zu verstehen.

- 35 *I: Dann fragen Sie nach ...*
- 36 TN1: Ja, normalerweise
- 37 *I: Sie haben am Anfang kurz gesagt, dass Sie ein Stipendium hatten und dann Deutsch gelernt haben, soweit ich das verstanden habe?*
- 38 TN1: Also, ich habe Deutsch studiert zwei Jahre in Goethe-Institut in (Stadt3). Dann hatte ich diese (- -) wie sagt man (- -) Zertifikat Deutsch genommen, dann komme ich nach Deutschland sechs Monate, ich habe kein Deutsch gesprochen in Deutschland, diese sechs Monate, weil meine Betreuer in der Universität war aus (Land4), so wir sprechen alles auf Spanisch, und in diesem Moment habe ich eine (-) ähm (-) wie sagt man (- -) Studienarbeit gemacht, aber auf Englisch, nicht auf Deutsch. Und dann war ich sechs Jahre in (Land2), ich habe nicht mehr mit Deutsch zu tun und dann komme zurück.
- 39 *I: Haben Sie dann in Deutschland irgendwelche Kurse besucht? Deutschkurse?*
- 40 TN1: Ne
- 41 *I: Also, das was mit dem Zertifikat am Goethe-Institut war alles? [TN1: Ja] Was haben Sie da genau gemacht? In diesem Kurs? Wie haben Sie da Deutsch gelernt? Können Sie sich dran noch erinnern?*
- 42 TN1: Manchmal war fünf oder zehn Personen in der Kurs und wir lernen Grammatik. Ich kann nicht erinnern an die Grammatik, welche / ich habe da immer Probleme. Manchmal haben wir Aufgaben aus diesem Buch 'Aspekte', 'Optimal 1 und 2'. Normalerweise mache ich keine Hausaufgaben zu Hause, so ich hatte immer Probleme mit / weil ich war hundertprozentig mit meiner Studium in der Universität, ich habe Prüfungen, und ich arbeite in (Firma4), in derselben Zeit. Normalerweise gehe ich zu Deutschkurs, höre, versuche zu verstehen, dann gehe nach Universität und die nächste Tag Arbeit, Universität, Deutschkurs. So normalerweise mache ich keine Aufgaben, ich habe viele Aufgaben in diese Deutschkurs. Aber wir sprechen nicht so viel an diese Goethe-Institut Deutschkurs [*I: NICHT so viel?*] nicht so viel. Das war für mich ein Problem, der Kurs, weil der Lehrer erklärt alles, wie funktioniert die Grammatik, wie bilden wir Sätzen, aber nur zwei mal in der Kurs sprechen mit einander. Das war nicht so gut.
- 43 *I: Und Sie kamen nach Deutschland, und haben bis jetzt keinen Deutschkurs hier gemacht. Wie haben Sie dann Ihr Deutsch aufgefrischt? Sie haben ja lange kein Deutsch gesprochen, haben Sie gesagt. Als Sie angefangen haben, in dieser Firma zu arbeiten, welche Strategien haben Sie da angewandt?*

- 44 TN1: In Frankfurt wenn ich gekommen habe, habe ich zwei Bücher gekauft, nicht ein Deutschkurs Buch, sondern Bücher, die ich interessiere, über diese (- -) wie sagt man (- -) Biographie, über Mandela zum Beispiel, Nelson Mandela, und andere Buch über die Geschichte von China, und auf Deutsch Bücher, große Bücher. Und ich lese / versuche zu lesen, suche Wortschatz. Ich suche auch Audio in youtube manchmal, zum Beispiel gestern habe ich eine Stunde in youtube über verschiedene Thema, ich habe Interesse. Das ist was ich mache. Nicht so viel, nur zwei Stunden pro Woche, nicht mehr. Und mit das habe ich so viel verbessert. Und ich hier Deutsch den ganzen Tag, Büro, das ist auch sehr gut.
- 45 *I: Und versuchen Sie dann auch mehr Deutsch im Büro zu sprechen oder?*
- 46 TN1: Ja, ja ja. Immer. Aber manchmal ich spreche über etwas, Leute versteht nicht. Ich habe keine Angst, Fehler zu machen. Das war, das erste Mal ich war hier, ich hatte diese Angst zu sprechen. Und ich weiß ich spreche sehr schlecht. Ich mache diese Grammatik nicht so gut *I: Wir können nicht bestätigen, dass Sie schlecht sprechen ((alle lachen))*. Diese letzte sechs Monate ich habe diese Angst verloren, so ich spreche. Wenn die Leute versteht – gut, wenn die Leute versteht nicht – ok, wir / da können sie nachfragen. [*I: Das ist Ihre Strategie*] Ja, genau.
- 47 *I: Ich möchte noch zu den sprachlichen Erfahrungen im Beruf fragen und zwar nochmal nachhaken, obwohl Sie ja einiges schon erwähnt haben. Also nochmal zu Ihrem Arbeitsalltag: Sie haben Aufgaben, Sie nehmen an Meetings teil, Sie führen auf Deutsch Gespräche im Büro mit Ihren Kollegen, auch SmallTalk im Labor, wenn Sie was brauchen, wenn Sie nach einem Werkzeug fragen.*
- 48 TN1: Zum Beispiel, ja. Und Emails auch antworten, ich habe das nicht gesagt. Manchmal kommen Email auf Deutsch und ich antworte auf Deutsch.
- 49 *I: Von wem sind diese Emails?*
- 50 TN1: Mitarbeiter, Chef, nicht so viel von Kunden. Kunde ist normalerweise auch Englisch, die Projekte die ich arbeite.
- 51 *I: Gibt es noch Situationen, in denen Sie schreiben müssen, jetzt außer Emails?*
- 52 TN1: Ähm, ja, normalerweise (- -) wie sagt man (- -) Dokumentation [*I: Protokoll?*] Ja, genau. Bisher habe ich alles auf Englisch gemacht, also nicht so viel. Ich habe nicht so viel geschrieben. Normalerweise das machen die deutsche (-) ähm (-) Kollegen.
- 53 *I: Was sind das für Dokumentationen? Was dokumentieren Sie da?*
- 54 TN1: Zum Beispiel ich entwickle ein etwas und ich muss dokumentieren, wie funktioniert das. Und wie muss man benutzen.
- 55 *I: Also Hinweise, Tipps, Anweisungen / Gebrauchsanweisungen?*
- 56 TN1: Aha, genau.

- 57 *I: Emails, Dokumentation mehr auf Englisch. Kommt manchmal die Aufgabe, diese auch auf Deutsch zu machen? Oder Sie haben gesagt, die deutschen Kollegen machen dies auf Deutsch und Sie machen auf Englisch?*
- 58 TN1: Ja, genau, das wäre.
- 59 *I: Noch etwas, was Sie schreiben müssen?*
- 60 TN1: Hm (-) nicht so viel. Meine Notizbuch / Normalerweise ich schreibe in der Meetings / ich schreibe alle Wortschatz, die ich verstehen, die ich nicht verstehen kann. Ich schreibe alles, alle dieser Wortschatz (unv.) und dann suche ich diese Wörter. Das hat mir viel geholfen / gehelft? (-) [*I: Geholfen, es war schon richtig*].
- 61 *I: Sie machen diese Notizen für sich quasi, fürs Lernen. Ok. Was müssen Sie in welchen Situationen lesen?*
- 62 TN1: Dokumenten von anderen Projekte, ich bin in eine neue Projekt zum Beispiel und ich muss lesen, wie Dinge funktionieren und dann mit das arbeiten, aber nicht so viel.
- 63 *I: Also lesen die Dokumentationen von irgendwelchen Geräten oder (- -)*
- 64 TN1: Geräte, das ganze Projekt, was ist passiert, zum Beispiel ein Mitarbeiter ist im Urlaub und ich muss diese Aufgabe nehmen, zum Beispiel passiert.
- 65 *I: Diese Dokumentationen sind auch auf Deutsch?*
- 66 TN1: Normalerweise auf Deutsch (unv. nuschelt)
- 67 *I: Ich möchte auch nachhaken: Wenn ein Mitarbeiter, Ihr Kollege im Urlaub ist und Sie diese Aufgabe übernehmen müssen, lesen Sie nur diese Dokumentationen oder gibt es da noch Gespräche mit diesem Mitarbeiter.*
- 68 TN1: Gespräche immer. Mit diesem Mitarbeiter, mit Geschäftsführer, mit jemandem in dem Projekt
- 69 *I: Dass Sie ja diese Aufgaben übernehmen müssen. Und was besprechen Sie da genau?*
- 70 TN1: Die Aufgaben, wie funktioniert. Die gleiche, die in der Dokumenten steht, aber nicht so detailliert, zum Beispiel es gibt zwei Geräte, und es gibt (- -) bla bla bla, und dann ich lese wie funktioniert diese (- - -) diese Protokolle, zwischen die Geräte, und was ich machen soll, mit diesen Geräten, zum Beispiel.
- 71 *I: Noch irgendwas, was Sie lesen müssen?*
- 72 TN1: Hm (- -) auf Deutsch nicht. Es gibt ein paar Buch / Bücher über technische Dinge, aber die haben wir auf Englisch gelesen, so.
- 73 *I: Was heißt technische Dinge?*

- 74 TN1: Zum Beispiel ich arbeite mit neue Technologie und die Firma hat ein großes Buch gekauft, dieser auf Englisch. Und es gibt auch (- -) wie sagt man (- -) Magazine? In der Küche. So in der Mittagspause die Leute lesen Magazines (- -) Existiert das Wort? [*I: Magazin? – ja*]. Ich versuche zu lesen, manchmal, in Mittagspause
- 75 *I: Sie haben kurz erwähnt, dass Sie Kundenkontakt ab und zu haben, also nicht so oft und dann auf Englisch. Hatten Sie Kundenkontakt auf Deutsch noch gar nicht?*
- 76 TN1: Ich habe Angst ((lacht)). Wenn ich sehe mein Telefon, nicht bitte ((lacht)). Mit Kunden ist schwieriger, es gibt diese Verantwortlichkeit für die Unternehmen und ich möchte nicht Fehler machen, mit Kunden. Mit andere Mitarbeiter kein Problem oder mit Deutschkurs ist ok, aber mit Kunden ist / es gäbe ein Unterschied
- 77 *I: Und was machen Sie in diesen Fällen, wenn Ihr Telefon klingelt, und da ist ein Kunde?*
- 78 TN1: nicht passiert. Hat nicht passiert. Bisher.
- 79 *I: Achso, ist nicht passiert bis jetzt. Ok. Aber Sie telefonieren schon?*
- 80 TN1: Mit Geschäftsführer auf Deutsch, manchmal. Telefongeräte benutze ich nicht so viel. Manchmal sage ich es auch mit Email oder direkt.
- 81 *I: Und was sind das für Telefonate, worüber telefonieren Sie?*
- 82 TN1: (unv.) kleine Aufgabe, zum Beispiel 'Kannst du das machen?' bla bla bla, aber super schnell, ein paar Minuten, maximal, nicht so viel. Andere Mitarbeiter sprechen mit Telefon, weiß nicht dreißig Minuten, auf Deutsch und ich höre und versuche, zu verstehen.
- 83 *I: Und Sie haben gesagt, Emails schreiben Sie relativ viele, auch auf Deutsch. Unter den Mitarbeitern?*
- 84 TN1: nicht so viel. Wie sagt man (- -) drei oder vier oder fünf pro Woche. Das ist nicht so viel. In diesem Projekt, ich arbeit im Moment, weil (- -) ähm (- -) wie sagt man (- -) achzig Prozent meiner Zeit arbeite ich alleine, in einem Projekt alleine, in einer großen Entwicklung, so ich muss nicht so viel Emails (- - -) (Das Gespräch wurde vom Geschäftsführer bzgl. ein paar organisatorischer Fragen unterbrochen und nach 10 Minuten fortgeführt.)

- 85 *I: Wir sind dann bei den Situationen geblieben, in denen Sie sprechen und verstehen müssen. Da haben Sie gesagt, es gibt Meetings, an denen Sie teilnehmen, aber auch zuhören müssen, na. Es gibt auch Gespräche am Arbeitsplatz im Büro mit den Kollegen, da müssen Sie auch sprechen, so SmallTalk [TN1: Ja], zu den Arbeitsaufgaben. Dann gibt es im Labor ein paar Situationen, wo Sie auch sprechen. Beim Lesen haben Sie gesagt, Emails, die Sie bekommen, nicht so oft, die Emails auf Deutsch [TN1: Hm], lesen der Dokumentationen zu den Geräten, die es schon gibt, oder zu den Projekten. Und dann mit Schreiben – Emails u.a. und evtl. die Dokumentationen, wenn Sie etwas entwickelt haben, programmiert haben, da müssen Sie so eine Gebrauchsanweisung schreiben. Ist das richtig? Habe ich alles richtig zusammengefasst?*
- 86 TN1: Perfekt. Super.
- 87 *I: Sie haben uns von den Situationen erzählt, in denen Sie etwas nicht verstehen, bei Ihren Kollegen nachfragen. Können Sie vielleicht diese Situationen näher beschreiben? Oder sich an eine Situation erinnern, was genau das Problem war? War das nur das sprachliche oder (- -)?*
- 88 TN1: Ja zum Beispiel, am Sonntag ein Kollege hat Kind beim Papa. Und Montag war ich hier, und ich habe meinen Kollegen die Geschichte erklärt, ganz falsch. Also ich habe etwas gesagt, drei Minuten gesprochen und dann kommt anderer Kollege, deutsche, und sie haben mit einander gesprochen, über diese Situation. Aber ich habe gehört und ich habe verstanden, was ich habe gesagt, war nicht genau so perfekt. So, nee, das hat nicht passiert. Bla bla bla. Das war zum Beispiel eine Situation. Oder manchmal ich mache eine Frage, in einem Meeting, und die Leute hat schon über diese Dinge gesprochen. Zum Beispiel was machen wir mit das – und die andere Leute hat darüber schon gesprochen [*I: im Meeting darüber schon gesprochen?*] Ja, das hat passiert, zum Beispiel, ich frage etwas und das war schon beantwortet. Es gibt kein Problem. Die andere Leute verstehen, ich bin ein / in dieser Situation ist ok.
- 89 *I: Es heißt, dass Sie manchmal in den Meetings nicht alles verstehen?*
- 90 TN1: Ja, ich habe Lücken ((lacht)) Zeitlücken ((alle lachen))
- 91 *I: Aber Sie fragen nach und die Kollegen beantworten Ihre Frage?*
- 92 TN1: Am Ende ist alles verstanden. Am Anfang vor zehn Monaten ich hatte Probleme, wenn ich weiß ich muss mit jemandem sprechen und ich hatte diese Angst am Anfang, jetzt habe ich nicht mehr. Zum Beispiel, jetzt spreche ich mit Ihnen und ich habe kein Problem. Vor fünf Monaten oder sieben Monaten, das wäre verschieden sein. ((lacht))

- 93 *I: Das ist schön, dass Sie so frei sprechen können und Sie sich wohl fühlen. Das freut uns. Zu Ihren Wünschen zum Kurs: In welchen Situationen möchten Sie Ihr Deutsch verbessern, am Arbeitsplatz?*
- 94 TN1: Ja, zum Beispiel, am Telefon antworten. Ich bin nicht sicher, was ich sagen muss, welche Sätze, zum Beispiel diese Mittel, ich habe keine Redemittel. Ich muss etwas (- -) wie sagt man (- -) (improvisieren), ich muss etwas in dem Moment mit Kunden sagen, das ist nicht gut. Das wäre ja – ein Telefongespräch, sag mal, Redemittel machen, mit anderen Kollegen, Übungen. Und für Meetings auch. Das wäre gut. Zum Beispiel eine (- -) wie sagt man (- -) wenn du eine Präsentation zum Beispiel. Das ist auch eine gute Übung. Das möchte ich machen. Weil manchmal ich habe eine Vorschlag und ich muss das präsentieren während Meeting, mit Projektor / diese (- -)
- 95 *I: Mit einer Präsentation, die Sie am Computer vorbereiten?*
- 96 TN1: Ja, zum Beispiel PPT, PowerPoint. Oder welche andere Situation (- -) (denkt nach). Sprechen – für mich ist wichtige Punkt Sprechen. Für mich, in meine Situation, in meine / weil ich kann zum Beispiel, wenn ich ein Email schreibe, habe ich Zeit. Ich kann alles vorbereiten, suchen, GoogleTranslate / ich weiß nicht, Leo, bla bla bla. Ich suche, ich frage meine deutsche Kollegen: das ist ok, oder? Aber spontan sprechen (unv. nuschelt)
- 97 *I-2 (greift ein): In Diskussionen bei Meetings oder auch mit den Kunden im Kundenkontakt?*
- 98 TN1: Ja, all diese. Das wäre gut zu verbessern.
- 99 *I: Welche Themen interessieren Sie ja besonders? Vielleicht gibt es andere Themen außerhalb vom Arbeitsplatz.*
- 100 TN1: Alltagsgespräch. Zum Beispiel, manchmal ich spreche nicht, weil ich weiß nicht, wie soll da machen. Zum Beispiel wie geht's oder diese kleine Fragen [*I: hm. Small Talk*] Small Talk, ja. Ich kann das nicht mit den Deutschen. Ich spreche nicht viel (- -) wie sagt man (- -) [*I: Sie sind zurückhaltend*] Ja, zurückhaltend. Mit einem Kollegen im Flur. Wenn ich in (Land5) war, ich spreche, Ey, wie geht's bla bla bla, alles ok? Tschüss. Aber auf Deutsch kann ich das nicht machen, zum Beispiel, nicht gut.
- 101 *I-2: Haben Sie außerhalb der Arbeit deutsche Kontakte, also Nachbarn oder Sportfreunde?*

- 102 TN1: Ähm (- -) ich habe Nachbarn, aber wir sprechen nicht soo viel, zum Beispiel, mein Nachbar ist Elektroingenieur auch, er arbeitet in (Firma8), und in Weihnacht haben wir uns getroffen, alle Nachbarn und wir haben (drink) Prost gemacht. Aber nicht so viele Kontakte, nur das. Ich habe keine Freunde aus Deutschland bisher.
- 103 *I: Gibt es Kollegen hier in der Firma, deutsche Kollegen, mit denen Sie im engen Verhältnis sind, als mit den anderen?*
- 104 TN1: Mit zwei Kollegen, aber nicht Deutsche, einer aus (Land1) und einer ist aus (Land3). Wir sprechen auf Deutsch mit einander, ja. Und die anderen sind Freunde aus (Land6), es ist einfacher immer. Manchmal sind wir in der Mittagspause und wir sind vier Leute aus (Land6) und es gibt eine aus Deutschland oder aus (Land4). Und wir sprechen alles auf (Muttersprache2), bla bla bla bla. Und der andere ist (zuckt mit den Schultern) bitte. Und wir versuchen, manchmal auf Deutsch zu sprechen, aber nicht immer. Das ist nicht so gut. Aber es ist, weil wir können nicht ausdrücken, wie sagt man (- -) ausdrücken? ((seufzt))
- 105 *I: Sie haben am Anfang erwähnt, dass Sie am Goethe-Institut Grammatik gelernt haben. Gibt es vielleicht grammatische Themen, die Sie wiederholen möchten? Oder die sehr komplex waren und die Sie noch lernen möchten?*
- 106 TN1: Ja, ich kann nicht erinnern, welche sind diese Themen ((lacht)). Das ist das Problem. Zum Beispiel ich weiß Deklination, Zeitformen, alle diese verschiedenen Grammatikthemen. Nicht sicher, welche brauche ich. Ich bin nicht sicher, welche brauche ich, welche ich brauche. Zum Beispiel, ich habe immer Probleme mit diesem Verb am Ende, das ist ein großes Problem, wenn ich spreche.
- 107 *I (Kommentar): Machen Sie sich keine großen Sorgen, das passiert auch vielen Deutschen. ((alle lachen)).*
- 108 TN1: Ich habe das gehört. Super.
- 109 *I: Dann sind Sie sehr aufmerksam in den Gesprächen. Passen auf, was und wie die anderen sagen. Ok. Noch eine Frage: Mit welchen Medien möchten Sie gerne lernen? Sie haben gesagt, Sie möchten viel sprechen lernen? Gibt es noch was Anderes, was Sie unbedingt im Kurs machen möchten?*
- 110 TN1: Lesen / Zum Beispiel diese letzte Woche kann ich Wikipedia Artikel lesen, das ist neu für mich. Am Anfang kann ich keinen Artikel auf Deutsch lesen. Und gestern zum Beispiel oder vorgestern habe ich zwei Artikel gelesen zu bestimmten Themen und das hilft mir viel, weil ich lese ein Thema, die für mich interessant ist, und ich lerne etwas darüber, aber auch ich lese diese Sätze und ich verstehe, ah, diese Wort kommt hier, dieser Wort funktioniert mit diese anderen Wort. Und ist automatisch, kann man sagen.

- 111 *I-2: Welche Themen interessieren Sie da besonders?*
- 112 TN1: keine Ahnung, Geschichte, viele Themas, Musik, Philosophie, Elektronik, alles. ((lacht))
- 113 *I-2: Sie haben schon gesagt, Nelson Mandela Biographie gelesen zu haben (-)*
- 114 TN1: Ja, Biographie. Ja, ich lese gerne.
- 115 *I: Ok. Noch weitere Wünsche für den Kurs?*
- 116 TN1: Hm. Nicht sicher.
- 117 *I-3: Das kann auch im Laufe des Kurses kommen. Insofern entwickelt sich da was. Eine Frage habe ich noch: Einfach von den Arbeitsprozessen her. Sie haben gesagt, Sie arbeiten im Labor. Was hat das mit dem anderen Teil der Arbeit zu tun. Sie entwickeln Programme und was machen Sie im Labor?*
- 118 TN1: z.B. Messungen. Weil ich arbeite mit Platine. [I-3: hm] Elektornische Platine. Ich entwickle (Produkt4) und dann gehe ich Labor und mache testen, Messungen.
- 119 *I-3: Aber die Platinen sozusagen, die entwickeln Sie nicht, die sind da. [TN1: Sie sind da, normalerweise] Und Sie testen, ob sie entsprechend so funktionieren, wie sie das programmiert haben. [TN1: Hm, genau]. Gut, das ist ein Praxistest, aber Sie müssen nicht bauen, Sie machen nicht die Hardware.*
- 120 TN1: nicht so viel. Nicht die Platine. Diese Platinen zum Beispiel, einige kommen von Kunden, andere sind eigene Projekte von (Firma5). Ich habe nicht in diesen Projekten gearbeitet. Ich bin ganz neu in der Firma.
- 121 *I-3: Aber wenn Sie von Kunden kommen, dann möchten die Kunden wissen, dass das was sie als Software entwickelt haben, auch in Ihrem System funktioniert. Ist das so? [TN1: Ja, genau.] Das war einfach, um zu verstehen, wie die Arbeitsprozesse sind. Danke.*
- 122 *I: Dann bedanken wir uns für das angenehme Gespräch.*
(Hinweise zum kleinen Sprachstandstest)

TN2

TN2: Mitarbeiter

I: Verfasserin der Doktorarbeit

I-2: Kursleiterin

I-3: Vertreterin der VHS Braunschweig

Dauer: 40'34"

- 1 *I: Erzählen sie etwas über Ihre Person, über Ihren Beruf und vielleicht über Ihren Einstieg in dieser Firma.*
- 2 TN2: So, von meiner Person. Ich bin Elektrotechnik-Ingenieur. Ich komme aus (Land7). Hier habe ich in Deutschland seit 2011 gewohnt. Am Anfang / Entschuldigung 2008 / in 2008 angekommen und habe ich meinen Master in Robotertechnik gemacht, in (Stadt3). Das hat zweieinhalb - drei Jahren gedauert. Danach hat ich dieses Job angefangen bei (Firma3) und seit dem ich arbeite als Test-Ingenieur bei (Firma5). Zu mein privates Leben. Ich bin Familienvater von vier Kinder. Die gehen auch in die Schule in Deutschland, wir versuchen auch bißchen Deutsch zu reden / unterhalten.
- 3 *I: Sie haben gesagt, sie sind Testingenieur in dieser Firma. Was machen Sie da genau?*
- 4 TN2: Ähm (-) Also (- -) meine Hauptverantwortlichkeit liegen im Testing. Zum Beispiel es gibt viele Protokolle in der Automotive Bereich, die heißen CAN zum Beispiel, LIN, FlexRay. Da haben wir eigenes Testsystem entwickelt bei (Firma3). Da kriegen wir devices von der Hersteller aus ganze Welt. Und da machen wir viele Tests nach dem Spezifikationen. Diese Spezifikationen sind z.B. ISO-Spezifikationen auch / aus dem Hersteller-Spezifikationen. Da haben wir vor einiger Zeit diese Spezifikationen und auch diese devices, dann testen wir diese devices gegen diese Spezifikation, ob die alles passt oder nicht. Wenn die alle passen, dann die devices sind 'passed', dann schreiben wir Reports an der Kunde und schicken wir raus. Wenn es irgendwelche Probleme gibt, dann melden wir uns bei den Kunden und gucken wir, ob diese Probleme wirklich an der device gibt und nicht an der Testsystem oder irgendwo anders. Das ist eine Fehlermeldung bei den Kunden. Wenn es wirklich einen Fehler gibt, dann machen wir auch ein Fehlerreport und schicken die an den Kunden.
- 5 *I: Das heißt, von dem Ablauf her. Der Kunde kommt zu Ihnen bzw. zu der Firma mit einem Problem (- -)*

- 6 TN2: Nicht einem Problem, aber ein Bedürfnisse, die wollen ein Zertifikat haben, dass wir haben diese Device entwickelt. Wir brauchen eine Zertifikat, dass diese Device richtig funktioniert, nach diese Spezifikation, 'bitte testen Sie als Independent Firma' und dann kriegen wir dieses Zertifikat und dieses Zertifikat können wir an unsere Kunden geben, dass wir haben testen lassen / gelassen' und dann gehts so weiter.
- 7 *I: Und Sie haben ja auch gesagt, Sie schreiben dann die Berichte, also die Reports. Sind diese Berichte auf Deutsch oder in welcher Sprache?*
- 8 TN2: (- -) meistens sind auf Englisch, weil die sind international, aber unsere Kommunikation mit den deutschen Kunden sind immer auf Deutsch. Ja (-) da hatten wir auf Deutsch.
- 9 *I: Wie ich hier das heraushöre, haben Sie auch Kontakt zu den Kunden, den deutschen, Direktkontakt. Wie nehmen dann die Kunden den Kontakt mit Ihnen auf?*
- 10 TN2: Also wir haben immer einen Ansprechpartner für ein Projekt, während der Projekt / der Laufs der Projekt und wenn dann irgendwelche Probleme gibt, dann wir kontaktieren ihn oder sie und dann ja melden wir uns es gibt ein Problem, oder alles gut ist oder alles 'passed' ist, dann schicken wir einfach E-mail. Mindestens schreiben wir einmal pro Woche eine Status-Mail am Freitag, das, was wir diese Woche gemacht haben und können rausschicken, mit diesem Ansprechpartner. Manchmal haben wir auch, wenn es nicht durch schriftlich Form geht, dann machen wir auch TelKos mit dem Kunden. Manchmal kommen sie bei uns angekommen, zusammenzuarbeiten, Fehler zu analysieren und so was. Viele Formen von der Kontakt her.
- 11 *I: Sie haben jetzt gesagt auch einmal pro Woche gibt es so eine Status-Email, d.h. dass ein Projekt auch länger als eine Woche dauern kann?*
- 12 TN2: Ja, normalerweise es dauert mindestens, also es ist abhängig, meistens manche Test sind nur drei Tage länger und dann brauchen wir nicht schreiben ein Mal pro Woche, schreiben wir Finalreport zum Beispiel. Aber die meisten Tests dauern so zwei bis vier Wochen oder vielleicht noch mehr, ja (- -) das ist abhängig von der Bereich, von der Test, von der Spezifikation von der (- -) ähm (- -) Anfrage von der Kunde, was er will. Was er so haben will (-)
- 13 *I: Und in diesen Projekten arbeiten Sie dann auch mit ihren Kollegen hier von dieser Firma oder gibt es da ein Team in diesem Projekt?*

- 14 TN2: Also wir haben in jedes Bereich ein Team, aber (- -) diese Projekte sind meistens individuelle durchgeführt. Wann man Probleme hat, dann holt man auch Hilfe von andere Kollegen, da arbeiten wir zusammen, analysieren wir zusammen und tauschen wir auch Know How, warum es so ist. Aber meistens sind so, wenn eine Projekt kommt, dann einer Ingenieur ist verantwortlich für diese Projekt und der ist auch gekennzeichnet, dass er macht dieses Projekt weiter, aber während Probleme oder andere Situationen, dann holen wir auch Hilfe und die anderen Kollegen, die springen auch rein.
- 15 *I: Und diese Projekte oder Projektaufträge bekommen Sie von wem, also von dem Geschäftsführer?*
- 16 TN2: Ja, also unsere Hierarchie ist ganz flach. Also, wir haben einen Kontakt mit dem Geschäftsführer, täglich. Also, wir bekommen auch Aufträge von dem Geschäftsführer, auch von den Projektmanager, wir haben zwei Projektmanager im Haus, also, das ist auch abhängig / das ist nicht so geregelt. Hauptsache ist, dass eine Projekt kommt, und wer macht das, und alles ist erledigt und dann ist fertig.
- 17 *I: Und wenn jetzt eine Anfrage für ein Projekt kommt bekommen Sie eine Nachricht oder Anfrage: Können Sie das und das machen oder nur einen Auftrag?*
- 18 TN2: Ja, also. Als Testingenieur ich bekomme eine Nachricht nach eine bestimmte Zeit also vor diese Zeit zum Beispiel / und alles davon die machen Geschäftsführer oder Projektmanager selbst, wenn alles fertig ist und wirklich diese Projekt kommt, ist also gereift / reife Projekt, dann bekomme ich eine Nachricht, dass eine Projekt kommt, vor dieser Zeit ich habe immer die Nachricht, dass vielleicht diese Projekt kommt, wir haben so eine zukünftige (- -) ähm (- -) wir haben eine Excel-Tabelle, wo steht, dass dieses Projekt vorraussichtlich kommt, aber wenn eine Projekt wirklich kommt, dann kriege ich eine Email, diese Devices kommen nächste Woche oder diese Woche und dann fangen wir diese Projekt an.
- 19 *I: Sie Haben ja auch schon einiges angedeutet, aber wenn ich ja noch mal nachhaken darf, in welcher Sprache sprechen Sie am meisten, oder welche Sprache sprechen Sie allgemein auf Arbeit in der Firma?*
- 20 TN2: Deutsch, also neunundneunzig Prozent Deutsch. Nur wenn eine Kunde international ist und er braucht Englisch zum Beispiel oder wenn unsere Trainees, die wissen gar nichts über Deutsch / die können gar nichts Deutsch reden, dann müssen wir auf Englisch umwechseln. Sonst nur Deutsch.
- 21 *I: Gibt es ja auch andere Situationen, wo sie Deutsch sprechen, also andere Situationen am Arbeitsplatz?*

- 22 TN2: Ja, Veranstaltungen, Firmenveranstaltungen, Aktivitäten, beim Grillen, beim andere Sachen, ja und auch noch in der Pause, der Mittagspause oder einfach Morgen begrüßen
- 23 *I: Nehmen sie auch an Meetings teil?*
- 24 TN2: Ja, viel. Also, ein Meeting läuft immer regelmäßig, das ist ein Testingteam Meeting, einmal pro Woche, wo alle Testers da sind und dann unterhalten wir uns, welche Projekte wie gelaufen, wo gibt Probleme und wo können wir besser machen und solche Sachen also eine Status-Meeting sozusagen, einmal pro Woche, das ist fest. (- -) Zwischendurch kommen auch andere Meetings, Personalgespräche kommen auch inzwischen zum Beispiel, oder spezielle Meetings zum Beispiel, eine Kunde fragt nach einem bestimmten Test, da vielleicht wissen auch Geschäftsführer oder Projektmanager nicht so viel, die sagen uns, wie wir das machen können, dann setzen wir zusammen und reden wir und finden einen Weg, ob wir machen können oder nicht oder wie, ja solche Meetings kommen ja auch inzwischen.
- 25 *I: Müssen sie bei diesen Meetings auch irgendwelche Präsentationen machen?*
- 26 TN2: Nein, nicht so viel. Niemals, Präsentationen in der Form habe ich niemals gemacht, bis jetzt. Ich habe nur zum Beispiel PPT-Präsentationen vorbereitet und weitergegeben, (- -) zu dem Chef oder Projektmanager und die haben weiter präsentiert. Und es gibt auch regelmäßig zum Beispiel Meetings, Info-Meetings, also Info-Runden, bei uns einmal pro Monat und auch Feedback-Runde zum Beispiel einmal pro zwei Monate, jeden zweiten Monat.
- 27 *I: Und was sind das für Info-Runden?*
- 28 TN2: Allgemeine Info, wieviel Prozent haben wir gemacht. Wie sieht das aus mit dem Personal und solche Sachen, also auch an interne Problemen oder sowas, allgemein.
- 29 *I: Und Feedback-Runden?*
- 30 TN2: Noch allgemeiner, wenn einer Probleme hat, dann kann er anonymos an weiterge/ weiterleiten und dann diskutieren wir, dass haben wir das Problem im Haus, ohne zu wissen, wer hat das gemeldet und dann finden wir eine Weg, wie löschen wir diese Problem, wo liegt er und welche Hintergründe gibt es, dann analysieren wir zusammen. Und so (- -)
- 31 *I: Also ich möchte jetzt nicht so tief reinbohren, wenn es sehr persönlich wird, aber um welche Probleme handelt es sich allgemein?*

- 32 TN2: Zum Beispiel einer sagt, dass in der Mittagspause ich wollte nicht gestört werden, also das ist meine Privatzeit und die anderen Kollegen wissen vielleicht nicht, dann teilen wir in dieser Inforunde, dass ja bitte in der Mittagspause nicht andere stören, das ist eine Privatzeit und wenn er dann wieder an der Arbeitsplatz ist, dann kann er gehen und fragen was ist, also was es ist. Solche Sachen, so ein Beispiel.
- 33 *I: Vielleicht noch mal zur Situation, zur ihrer Sprachlernbiographie, wann haben Sie bis jetzt Deutsch gelernt und wie lange?*
- 34 TN2: Also in 2008, ja (- -) Sommer 2008 habe ich in (Land5) Deutsch angefangen zu lernen, das war A1 und A2, bis A2-Stufe habe ich gut gemacht, und ich war der beste in der Klasse und dann habe ich nach dem Master / während der Master war eine Möglichkeit bei der Universität Deutsch zu lernen, aber ich hab niemals oder sehr wenig teilgenommen, weil da hat nicht so viel Spaß gemacht. Einer kommt eine Tag, und der andere kommt andere Tag, das war nie fest, also diese Gruppe, die eine Gruppe ist, die kommen immer täglich oder regelmäßig einmal pro Woche oder zweimal die Woche, da habe ich nicht so viel Spaß gemacht, dann habe ich gesagt, nein, das bringt nichts, dann habe ich nur durch meine Sozialleben in Deutschland viel entwickelt, das hat super geklappt und ich war glücklich, dass ich hab mehr Freunde gehabt in Deutschland als die andere Leute, die mit mir zusammen nach Deutschland gekommen sind und da ich konnte das sagen, dass mein Deutsch war viel besser als die anderen. Und danach als ich bei (Firma2) war, da habe ich angefangen, (Firma2) hat mir angeboten einen Deutschkurs weiterzumachen, wenn ich will, da hab ich auch gesagt, ok ich mache weiter. Und da hab ich bis / ich wollte eigentlich B1 machen, weil ich habe erst A2 gemacht, ich war in der Universität / in Fachhochschule gegangen und da war Frau (- -) ich weiß nicht wie (- -) ich habe Namen vergessen (- -) und sie hat gesagt, warum B1, gehen sie weiter B2 und dann habe ich gesagt, ok mache ich. Das war bisschen (- -) schwer als von der Grammar her, weil inzwischen war eine so Sprung von B1 und da hatte ich Probleme gehabt, aber geklappt, bestanden B2 / B2.2
- 35 *I: Sie haben ja gesagt, Sie haben auch sehr viele soziale Kontakte gehabt und diese auch gepflegt, wie ich verstehe, haben Sie auch viel Deutsch gesprochen. Also sind das ja deutsche Kollegen oder Bekannte oder eher internationale Bekannte mit denen sie auf Deutsch gesprochen haben?*
- 36 TN2: Also meistens waren Migranten, aber die waren hier geboren oder seit Langem hier gewohnt, die sprechen sehr gut Deutsch, die haben auf Schule gegangen und gesprochen und gelernt, so kann man auch Deutsch sagen, die waren Deutsche sozusagen.

- 37 *I: Wie ist es in dieser Firma, haben Sie dann auch engen Kontakt sowohl zu den deutschen als auch zu den internationalen Mitarbeitern?*
- 38 TN2: Ja wir sind international gestaltet Team. Es gibt viele Mitarbeiter, die kommen aus anderen Ländern aber alle sprechen sehr gut Deutsch, mindestens die älteren (- -) die neuen ja die lernen schon. Wir waren auch neu und haben auch gelernt und das ist eine Voraussetzung / da lernt man auch Deutsch.
- 39 *I: Das ist schön, dass Sie ja das auch unterstützen, die neuen Mitarbeiter. Ich muss noch mal nachhaken, Sie haben ja schon einiges uns erzählt, vor allem also in welchen beruflichen Situationen Sie zur Zeit Deutsch sprechen: Das sind ja die Kundenkontakte oft, dann auch die Meetings, also Veranstaltungen auch informelle Veranstaltungen, in den Pausen auch sprechen Sie Deutsch mit den Kollegen, mit dem Geschäftsführer, Inforunden gibt es ja auch, Feedback-Runden, also diese kleinen Veranstaltungen, Personalgespräche, also das, wo sie auch Deutsch brauchen. Genau, aber in welchen Situationen müssen Sie Lesen am Arbeitsplatz, also in der Firma?*
- 40 TN2: Also allgemein täglich Bedürfnisse, zum Beispiel unsere internen Kommunikation - Emails sind immer auf Deutsch, da lese ich den ganzen Tag vielleicht nur Deutsch. Und es gibt auch interne Dokumente, also Spezifikationen interne entwickelte Dokumenten, wo ich Deutsch lese. Und auch noch zum Beispiel Arbeitsanweisungen sind immer auf Deutsch. Ja, auch andere unsere Qualitäts-Management Books und so was, die sind auch auf Deutsch. Da lese ich / Da liest man auch viel Deutsch.
- 41 *I: Und diese internen Dokumente, das sind ja Spezifikationen für diese Geräte, die sie testen?*
- 42 TN2: Nein oder jein, kann man sagen auch für unsere Testsysteme (- -) eine Beschreibung für unsere Testsysteme ist auch zum Beispiel in Deutsch, weil das gehört uns. Also diese Spezifikationen for Devices die sind international, also diese ISO oder andere Hersteller basierte Dokumenten. Aber unsere internen Dokumenten sind meistens auf Deutsch.
- 43 *I: Wo brauchen Sie ja diese Qualitätsmanagements Richtlinien, haben Sie gesagt?*

- 44 TN2: Ja, genau das ist ein Handbuch, Qualitätshandbuch und da steht in welches Szenario, soll man was machen, wie soll man umgehen oder Arbeitsanweisungen zum Beispiel (- -) oder andere Inst/ ähm (-) Hinweise, Arbeitshinweise, zum Beispiel. Wenn ich ein Beispiel geben dürfe, (-) ähm (-) ja, zum Beispiel, wenn wir einen Test durchführen und eine Problem gibt, denn wie sollen wir diese Probleme an der Kunden melden. Welche Vorschritte müssen wir durchführen. In welche Schrittweise sollen wir reingehen und was sollen wir machen, zum Beispiel solche Sachen sind in der Handbuch gegeben / vorgegeben, damit alle Leute die gleichen Arten arbeiten.
- 45 *I: Also wenn da Probleme kommen?*
- 46 TN2: Ja, zum Beispiel genau so. Das ist / Ziel von dieser Handbuch ist, dass diese gesamte Firma, und die Leute, weil die Leute kommen aus unterschiedliche Auskunft, und die machen die gleiche Richtung, die machen eine Standard-Arbeit und das ist geschrieben, wie macht man so zum Beispiel, das ist der Ziel.
- 47 *I: Sie haben gesagt, Sie müssen dann Emails lesen, müssen Sie auch diese E-mails schreiben und beantworten und was sind das für E-mails, die sie schreiben, wenn worüber?*
- 48 TN2: Ich glaube das brauch ich nicht zu antworten, oder? Das ist intern. Das sind interne E-mails zu den Projekten und den Personalien, zu den Veranstaltungen und den Aktivitäten, zu den Alltagsläu/läufen zum Beispiel.
- 49 *I: Gibt es andere Situationen, in denen Sie etwas auf Deutsch schreiben müssen?*
- 50 TN2: Ja, zum Beispiel einmal so, dass wir hatten eine interne Dokumente auf Deutsch, da hab ich übersetzt auf Englisch, über/ über/ übersetzt ja, auf Englisch übersetzt. Es gibt auch andere Richtung. Manchmal kommen die Dokumente auf Englisch. Da krieg ich auch eine Aufgabe. Das muss ich auf Deutsch übersetzen. Ja, wir schreiben auch Deutsch.
- 51 *I: Noch Situationen, in denen sie auch schreiben müssen?*
- 52 TN2: Ja, E-Mails, Hauptsache sind E-Mails, meistens, Reporting an der Kunde. Aber Reporting sind meistens auf Englisch, ganz wenig sind auf Deutsch, ganz wenig, da seh ich nicht so viel. Aber meistens sind E-Mails, E-Mails an der Kunde, interne E-Mails, externe E-Mails, weiß ich nicht, alle E-Mails sind auf Deutsch. Ja, und dann noch schreibe ich ja zum Beispiel Protokolls von der Meetings, da schreibe ich auf Deutsch.
- 53 *I: Werden sie aufgefordert, dieses zu schreiben?*
- 54 TN2: Wenn ich aufgefordert bin, dann schreibe ich auf Deutsch und schick ich auch zu dem Team oder Teilnehmer von diesem Meeting

- 55 *I: Wenn Sie mit den Kunden Kontakt aufnehmen, wieviel sprechen Sie ja dann
Deutsch mit ihnen?*
- 56 TN2: Also die deutsche Kunden, die sprechen immer Deutsch. Das ist hundert
Prozent zum Beispiel Deutsch. Aber wieviel Prozent von insgesamt, zum Beispiel
von international Kunden, das ist schwer zu schätzen, sechzig siebzig Prozent, die
Mehrheit.
- 57 *I: Arbeiten sie am Computer? Was machen Sie da genau, Entwickeln oder Te-
sten?*
- 58 TN2: Also, auf eine Seite wir haben Arbeitsplätze, wo haben wir privates vom
Computer aus dem Firma, wo schreiben wir unsere E-mails, wo schreiben wir auch
Dokuments, Reporting (- -) alles. Das ist ein Desktop. Dann haben wir Labor, da
haben wir noch andere Computer aber die sind mit Testsystem gebunden. Dann
führen wir Tests zum Beispiel und da laufen ganz viele Tools, interne Tools,
internationale Tools, gekaufte Tools, womit wir testen, diese Devices.
- 59 *I: Telefonieren Sie oft in ihrem Alltag?*
- 60 TN2: Ja, intern viel intern, telefonieren und auch extern, wenn es so weit ist,
wenn man braucht. Ja, die erste Schritt ist immer schriftlich per E-Mail, wenn
wir brauchen, das geht nicht per E-mail oder kriegen wir nicht die ganze Infor-
mation oder brauchen wir mehr Kommunikation oder Info von der Kunde, dann
vereinbaren wir ein TelKo, dann sprechen wir per Telefon mit dem Kunden.
- 61 *I: Die andere Frage. Gab es oder gibt es vielleicht bei ihnen kommunikative
Schwierigkeiten in ihrer beruflichen Praxis? Und welche sind das?*

- 62 TN2: Ja, also da gibt immer / auf einer Seite also (- -) weil ich bin kein Deutsch / also ich habe Deutsch nicht in der Schule gelernt als ich klein war, da hab ich immer eine Problem meine Ideen oder meine Aussage auf Deutsch richtig (-) wie sagt man (- -) ausdrücken oder strukturieren. Das hab ich immer Problem, da muss ich immer umgehen irgendwo diese Information oder diese Nachricht zu äußern. Aber ich kann nicht sagen, ich drucke die gleiche Idee oder eine Aussage, nicht Aussage (- -) eine Ansage, genauso gut wie eine deutsche, da hab ich immer Problem und da (- -) da gibt auch Nachteile. Wenn ich eine Idee nicht so gut äußere wie eine Deutsche, dann in der Firma die Leute denken allgemein, dass meine Idee sind schwach oder nicht so gut wie die andere. Das ist der Nachteil von dieser Problem. Und diese Problem habe ich versucht durch Deutsch zu lernen zu löschen, aber das hat noch nicht geklappt.
- Ich bin immer der Meinung, dass ich wollte mehr sagen, oder mehr gut sagen, aber ich konnte nicht. Ich habe nicht die Wörter, ich habe nicht die richtigen Wörter, oder nicht genauso gut wie die anderen Leute. Das ist der Problem. [*I: Also dass sie ja nicht überzeugen konnten*] Genau, das ist der richtige Wort. [*I: Dass die Sprache die Auswirkung hat, dass sie ja nicht überzeugen konnten*] Das ist nicht nur in der Firma zum Beispiel, das ist auch auf andere Seite zum Beispiel, wenn ich (- -) zum Beispiel (-) ähm (-) eine bei jemand bei andere Firma sind / bin, da muss ich was sagen oder überzeugen, da kann ich nicht meistens (-) klappt schon, die verstehen schon das ist kein Problem also Information oder Communication ist da, aber diese Überzeugen Sache ist nicht da, das ist der Problematik und diese Wörterschatz, die Wortwahl oder Strukturieren, ja das ist immer Problematik in Deutsch.
- 63 *I-2: Woran nehmen sie das wahr, dass sie nicht überzeugen? Wie merken sie, dass sie nicht überzeugen?*
- 64 TN2: Ja, ich denke schon ich würde noch mehr sagen, aber ich habe nicht alles gesagt, das merkt man schon vielleicht also, das ist immer innen Gefühl, dass ich wollte mehr sagen eigentlich oder später vielleicht man merkt, oh, hätte ich so gesagt wäre es noch besser, so vom Gefühl her. Und das liegt meistens an der Grammatik und auch der Vokabel.
- 65 *I-3: Ich hätte dann jetzt noch mal eine Frage, haben sie das Gefühl das hat was mit der Fachlichkeit zu tun oder mit dem Ausdruck?*
- 66 TN2: Mehr fachlich
- 67 *I-3: Aber was sie eben gesagt haben war Sprache, Grammatik, Regel??*
- 68 TN2: Das ist der Grund her, das ist der Grund und on top hat man auch mehr Schwierigkeiten wenn man fachlich was sagen möchte.

- 69 *I-3 (Kommentar): Sie haben, wenn ich das richtig verstanden habe, das Gefühl, Sie können das Fachliche, was Sie können und wissen nicht so rüber bringen, wie Sie möchten, weil Ihnen die sprachlichen Elemente fehlen? Ist das so zusammengefaßt?*
- 70 TN2: Genau! Und eine Stufe weniger nicht fachlich Kommunikation hab ich auch gleiche Probleme. Und das ist nicht so schlimm wie fachlich. Diese Problem kann man vielleicht besser löschen wenn wir zum Beispiel / Also Problem ist dass unsere Deutsch A1, A2, B1, B2 alle (- -) die sind allgemein Deutsch, Deutschsprachkurs, da auf eine Seite Grammatik ist sowieso schwer in Deutsch, auf zweite Seiten, wenn man nicht so viel fachlich lernt, dann hat man immer eine Lücke inzwischen, das kann man vielleicht mit Erfahrung und mit der Zeit erfüllen aber nicht so schnell. Da hab ich auch gefragt, als ich vor B1 gegangen war, da hab ich gefragt in B2, ob es gibt eine Möglichkeit, dass wir mehr fachlich lernen, aber der Dozentin hat gesagt, das ist schwer, weil die Teilnehmer sind auch aus den anderen Richtungen, es ist wirklich schwer, einen fachlich Kurs zu veranstalten. So habe / gebe ich Recht.
- 71 *I-2: Sepzieller Wortschatz, spezielle Situationen und auf die Situationen eingehen zu können, die Ihr Arbeitsplatz erfordert.*
- 72 TN2: Ja, genau, deswegen finde ich diese Kurs besser als die anderen, da haben wir Mehrheit zu sagen, das war vorher fachlich Deutsch oder fachliche Richtung.
- 73 *I: ... und dann speziell auf ihre Bedürfnisse, ihre Wünsche bezogen. Wir haben schon einiges herausgehört. Aber nochmal als Frage: Was möchten Sie nach dem Kurs besser in Deutsch können?*

- 74 TN2: Ja es gibt auch, in Deutsch weiß ich nicht so gut, aber in Englisch gibt es auch courses, wo man betriebliche Kurs macht. Zum Beispiel, wenn man nicht so viel gut Englisch kennt, dann lernt man das, was soll ich an dem Telefon sagen, wenn meine Kollege nicht da ist, zum Beispiel. Ich sollte nicht sagen, der ist heute krank oder keine Ahnung. Dann soll ich sagen, der ist nicht auf seinem Platz oder so. Solche Sachen sollte man auch wissen, wie sagt man auf Deutsch zum Beispiel, in solchen Situationen, (unv.). Wie sagt man, ja das kann ich nicht ausdrücken. Ich finde diese Wort nicht.
- Zum Beispiel diese Problem ist von der Kultur auf zweite Seite / zweite Punkte kommt betriebliche Sachen, betriebliche Kultur zum Beispiel, wie habe ich ein Beispiel gegeben, sagt man nicht meine Kollege ist heute krank, sagt man ja der ist nicht auf seinem Platz. Das ist betriebliche Kultur. Das sollte man auch wissen und lernen. Solche Sachen also. Das ist der betriebliche Kultur oder auch Sprach / auf der einen Seite muss man Sprache lernen, auf andere Seite muss man auch Etiketten lernen, auch Normen lernen, betriebliche Normen
- 75 *I: ... also Kommunikationskultur im Unternehmen. Gibt es weitere Themen, für die sie sich interessieren, die sie auch in diesem Deutschkurs machen möchten also behandeln möchten?*
- 76 TN2: Meine Wunsch / einzige Wunsch ist, wie drücke ich meine Gefühle aus. Was ich sagen wollte, wie strukturiert ist (- -) vielleicht (-) dass vielleicht / das klappt überhaupt nicht auf Deutsch, das kann auch sein, dass meine von der Hintergrund oder meine aus der Kindheit vielleicht habe ich mir so gut gelernt, wie strukturiert man Argumente. Das könnte ja auch sein. Aber wenn ich in meiner Muttersprache sehr gut Argumente machen kön/kann, dann warum nicht in Deutsch? Das ist der Vergleich zu meiner Muttersprache. Ja da bin ich der Meinung, das ist wirklich auf dem Vokabular und auch auf Grammatik, Deutschgrammatik, aber Hochstufe. Hochstufe in Grammatik. Es konnt ja auch sein, normaler Weise aus meinem Fall, kann ich sagen als eine Ausländer, wir lernen Deutsch / wenn wir Deutsch lernen, dann geben wir nicht recht Zeit zu dem Grammatik da laufen wir immer weg. Grammatik, nein. Ich muss nur so viel lernen, da ich diese Kurs bestehe (- -) und nicht weiter. Vielleicht deswegen dann gibt immer eine Lücke und diese Lücke in der Zeit wächst und ist groß geworden vielleicht. Da bin ich der Meinung, ja.
- 77 *I: Also gibt es ja grammatische Themen, die sie noch verbessern möchten, oder wiederholen möchten?*

- 78 TN2: Ja, genau. Ich wollte einmal durch Grammatik gehen, aber strukturiert, wie eine rote Faden, und nicht einfach ja heute machen wir Dativ und morgen machen wir ich weiß nicht Vergangenheit und übermorgen machen wir was anderes, nein nicht so. Einfach so eine einmal durch, aber in richtige Order, also man gut versteht. Weil für uns ist mehr schwer als die Deutsche. Ich hab ja auch gehört, manche Deutsche sagen, ja Grammatik ist schwer. Aber für uns ist noch schwerer. Deswegen also ich wollte Grammatik durchstehen, aber ganz gut strukturiert und ganz gut kommuniziert.
- 79 *I: Wenn es da Schwerpunkte gibt, wo würden sie die dann setzen?*
- 80 TN2: Dativ, Dativ, Akkusativ und auch noch andere Sachen, hab ich aber vergessen. Das ist so schwer (- -) ich hab die Namen vergessen.
- 81 *I: Da können sie noch im Kurs also draufkommen, also bestimmt im Laufe des Kurses können Sie noch mal ihre Wünsche äußern. Gibt es da bestimmte Methoden oder Techniken, mit denen Sie ja gerne lernen möchten? Medien vielleicht?*
- 82 TN2: Also ich finde am besten reale Situationen, Gruppendiskussionen, oder eins zu eins also zwei Leute ein Dialog zum Beispiel. Das finde ich am besten. Zusätzlich dann Medien benutzen. Das ist auch gut. Manche Sachen kann man nur durch die Medien lernen und nicht durch die andere Sachen. Aber für mich ist sehr wichtig praktisch. Also wenn man praktisch was macht, dann lernt man auch. Ich kann ganztags da sitzen nur zuhören, aber abends verstehe ich vielleicht gar nichts. Ich kann ein Stunden dort sitzen, sprechen, praktisch kommunizieren und da verstehe ich besser als vielleicht nur zuhören. Also noch mehr Praxis reinzuholen. Das finde ich sehr gut. Das heißt interaktiv (-) Deutschkurs.
- 83 *I: Mehr Gesprächssituationen. Noch weitere Wünsche oder Themen, was ich hier nicht gesagt habe oder was wir hier nicht erwähnt haben?*
- 84 TN2: Ja, Wunsch hat man immer. Aber nicht alle erfüllt. ((alle lachen)) Also da finde ich auch, also da habe ich keine, also (- -) kann ich nicht beeinflussen. Zum Beispiel, wenn man Pech hat, dann hat man nicht eine so gute Team, eine Gruppe, ist nicht so gut gebildet wie man wünscht. Zum Beispiel in B2 hatte ich das Problem gehabt, es war ein paar Leute, die wollten eigentlich in der Kurs bleiben, aber die wollten nicht lernen. Und das hat uns immer gestört. Also solche Sachen kann man nicht beeinflussen.
- 85 *I (Kommentar): Aber da können sie ihre Kollegen motivieren, also gegenseitig motivieren*
- 86 TN2: Ja, weiß ich nicht, ob meine Kollegen sind gleich so viel motiviert wie ich oder ich bin gleich so viel motiviert wie andere, keine Ahnung.
- 87 *I: Vielen Dank für das angenehme Gespräch.*

(Hinweise zum Sprachstandstest)

TN3

TN3: Mitarbeiter

I: Verfasserin der Doktorarbeit

I-2: Kursleiterin

I-3: Vertreterin der VHS Braunschweig

Dauer: 27'41''

- 1 *I: Erzählen Sie was kurz zu Ihrer Person, zu Ihrem Beruf und dann zu Ihrem Einstieg in dieser Firma.*
- 2 TN3: Ok. Erstmal ich komme aus (Land7). Bei (Firma4) habe ich seit 4 Jahren hier gearbeitet. Ich arbeite in Testbereich, manchmal / selten mache ich in Entwicklungsbereich. Mein Haupttask ist Testen. Und (-) ähm (-) natürlich spreche ich mit Kollegen auf Deutsch und mein Kunde (- -) ähm (- -) manchmal muss / müssen wir auf Englisch, ich meine diese Testreport auf Englisch schreiben, aber manchmal wenn wir Deutschkunde haben muss ich Email und Telefoni(eren) auf Deutsch schreiben und sprechen. Aber ich finde ein bisschen zur Zeit noch schwer für mich. Ich meine, ich kann nicht zu fluss/ ähm (-) fl/ ähm [*I: fließend*] fließend sprechen. Ja ((lacht)). Ich finde, ein bisschen schwer, obwohl habe ich hier vier Jahre bleiben. Ich denke, in meine Wohnung, ich wohne mit Student. Das ist eigentlich privat Zimmer, man kann ein Tag oder eine Woche kann man, zum Beispiel nicht ein Jahr, oder zwei Jahre. Zum Beispiel dieser Student, sie kommen hier aus (Land9), sie sprechen fast kein Deutsch. Spanisch oder Englisch. Ich habe keine Chance, Deutsch zu sprechen, doch habe ich, aber nicht zu viiiiil. Ich meine /
- 3 *I: Noch mal die Frage zu Ihren Aufgaben in dieser Firma. Sie haben gesagt, Sie arbeiten im Testbereich vor allem, das ist Ihre Hauptaufgabe, aber auch in dem Entwicklungsbereich, ja? Also was machen Sie genau in diesem Testbereich? Wie ist dort der Ablauf?*

- 4 TN3: Ok. Zum Beispiel wie machen (- -) das heißt (- -) Eine Kunde hat eine device für uns zum Testen und ich bekomme dieses device, und ich mache ein Dokumente über setup, Tests über setup, zum Beispiel, wie wir den setup dieses device und dann schicke ich dieses Dokument nach Kunde, ob das ok ist, oder ob das nicht gefährlich mit dem device ist. Manchmal haben wir diese Hochspannung testen, das kann (- -) ich meine (- -) diese Hochspannung kann machen das device kaputt, müssen wir dann auch diese Bestimmung bekommen von Kunde. Und dann danach, wenn das ist ok, ich mache weiter mit Testen, mit dem Testsystem und ich schreibe Testskripte, und dann (- -) ähm (- -) diese Testskripte bedeutet (- -) manchmal haben wir verschiedene device, und dann müssen wir etwas ändern mit Testsequence. Ja, ich mache diese Testskriptänderung und dann teste ich und wenn das passt oder Fehler, müssen wir an den Kunde Bescheid sagen. Und (-) ja, wenn das fertig ist, machen wir Report und dann schicken wir nach Kunde. Normalerweise es gibt verschiedene Testen, zum Beispiel (Test3) oder (Test6), dauert eine Woche, andere kann nur ein paar Tage dauert.
- 5 *I: Arbeiten Sie da mehr alleine oder in einem Team?*
- 6 TN3: Eigentlich nur alleine. Haben wir Projektmanager, zum Beispiel, wenn ich diese Report fertig mache, ich muss diese Report mit meine Projektmanager (- -) wie heißt das (- -) review machen [*I: besprechen*], ja, genau, ob das richtig oder keine falsche Testen ist. Aber normalerweise mache ich alleine diese Testen.
- 7 *I: Gibt es auch andere Situationen am Arbeitsplatz, in denen Sie auch Deutsch sprechen müssen?*
- 8 TN3: Ja, zum Beispiel wenn ich / manchmal wisse ich nicht über diese Testaufgabe, ich muss mein Kollege oder (- -) wie heißt das (- -) leader, er hat Erfahrung, viele Erfahrungen, so muss ich mit sprechen und fragen, wie mache ich das oder das oder das. Und sprechen wir auf Deutsch. Wenn Problem passiert.
- 9 *I: Nehmen Sie auch an den Meetings teil?*
- 10 TN3: Haben wir auch, zum Beispiel eine Woche haben wir ein Testbereichmeeting und auch Entwicklungmeeting, das heißt mindestens zwei Meetings in der Woche. Und sprechen wir auch Deutsch.
- 11 *I: In diesem Entwicklungsbereich – was sind da Ihre Aufgaben? Sie haben gesagt, Sie arbeiten da nicht so oft.*
- 12 TN3: Zum Beispiel in mein Hauptaufgabe nicht / zum Beispiel, das kann sein, es gibt ein device von Kunde für Testbereich, dann habe ich keine Aufgabe zu machen, dann (- -) ähm Entwicklungsbereich kann mir Aufgaben geben und dann mache ich manchmal, aber ich meine priority ist Testbereich. Entwicklung, wenn ich nichts zu tun habe.

- 13 *I: Und Sie entwickeln da Software, programmieren?*
- 14 TN3: Ja, praktisch Software, ja progra/ programmieren.
- 15 *I: Nur zum Verständniss, wie die Abläufe sind. Wie schätzen Sie: Ist die Kommunikation für Ihren Job, für Ihre Aufgaben wichtig?*
- 16 TN3: Sehr wichtig. Ich meine (- - -) hm (-) manchmal Dokumente auf Deutsch und ich muss das verstehen und aber über die Kommunikation, ja, ich denke, wenn das ist sehr wichtig, weil wenn ich bessere verstanden / verstehe (-), wäre besser für / ich meine, ich kann andere Job machen, ich meine Aufgabe, mit andere Kunde /
- 17 *I: Ihre Muttersprache ist (Sprache3). Welche Sprachen sprechen Sie noch neben Ihrer Muttersprache?*
- 18 TN3: Eigentlich wir sprechen Englisch, aber das nicht (- -) ich meine (- -) nicht alle Leute, weil wir benutzen nur offizielle Sprache, aber wir sprechen auf Englisch in der Universität, aber bei mir? [*I: Ja, ich meine Sie persönlich*] (Sprache3) und Englisch [*I: und Deutsch natürlich*] und Deutsch ja ((alle lachen)).
- 19 *I: Dann wäre meine weitere Frage, wann und wie lange haben Sie Deutsch bis jetzt gelernt?*
- 20 TN3: Eigentlich in 2004 habe ich ein Master in Deutschland gemacht, aber das Kurs ist in Englisch. Aber ich eine Deutschkurs gemacht, selective course heißt das, ich denke, das war ein Jahr, zwei Semester, und danach (- -) ich flieg / ich hab zurück nach (Land6) geflogen. Ja, keine Deutsch lernen, aber hier, wenn ich hier kommen bin, ich hab ein paar Deutschkurse auch gemacht, hier in (Stadt4) und letztes Jahr habe ich auch in VHS (Stadt3) gemacht, ein Monat oder so, nicht so viel.
- 21 *I: Wie haben Sie dort Deutsch gelernt? Was haben Sie da gemacht?*
- 22 TN3: Meinen Sie mit welchem Buch oder was?
- 23 *I: Ne ne, nicht nur mit welchem Buch, sondern was haben Sie da im Unterricht gemacht.*
- 24 TN3: Ach so, Grammatik gemacht, und dann haben wir sprechen, Übung gemacht, auch hören von dieser CD, wie Student, allgemein Sprachkurs.
- 25 *I: Haben Sie Kontakte zu den deutschen Muttersprachlern außerhalb der Firma?*
- 26 TN3: nein, eigentlich nicht.
- 27 *I: Zu Ihren berufssprachlichen Erfahrungen hier in der Firma: In welche beruflichen Situationen sprechen Sie zur Zeit Deutsch?*

- 28 TN3: In Meetings zum Beispiel, oder mit meinem Teamleader, wenn ich ein Problem habe, ja. Passiert das. Manchmal muss ich E-Mail auf Deutsch schreiben. Eigentlich, ich meine, den ganzen Tag, wenn ich sprechen möchte, muss ich auf Deutsch. Vor vier Jahren konnte ich Englisch sprechen, also ganz am Anfang, aber zur Zeit muss ich immer Deutsch sprechen. [*I: auch in den Pausen*] Ja, auch in den Pausen oder Mittagessen, wir sprechen immer Deutsch.
- 29 *I: Sie haben auch gesagt, Sie schreiben E-Mails auf Deutsch an Kunden. Haben Sie den direkten Kontakt zu den Kunden?*
- 30 TN3: Ja, manchmal direkt zum Kunden, wenn wir über setup oder wenn wir fail finden. Ich meine, diese Testen passiert manchmal fail, so muss ich nach Kunden informieren, ob das richtig verhalten oder haben wir etwas falsch gemacht, zum Beispiel.
- 31 *I: Dann nehmen Sie den Kontakt mit dem Kunden auf?*
- 32 TN3: Ja, genau.
- 33 *Arbeiten Sie direkt am Telefon? Müssen Sie auf Deutsch telefonieren?*
- 34 TN3: Sehr selten. Normalerweise bei E-Mail. Wenn das nicht geht, dann machen wir auf telefonieren.
- 35 *I: Also Sie müssen E-Mails in Ihrem Alltag schreiben. Was müssen Sie noch schreiben? Gibt es noch Situationen, in welchen Sie schreiben müssen?*
- 36 TN3: Hm (- -) ich denke nur an E-Mail. Ja, fast kein anderer Dokument.
- 37 *I: Wie ist es mit den Berichten oder reports?*
- 38 TN3: Report ist auf Englisch, weil wir haben viele viele Kunden zum Beispiel international. Dann machen wir Englisch diese Report.
- 39 *I: Auch für die deutschen Kunden auf Englisch?*
- 40 TN3: Ja. Haben wir schon diese Vorlage, das ist gleich für alle Kunde, müssen wir ergänzen, die Bilder, pass oder fail schreiben, das ist standard Form. Ja.
- 41 *I: Was müssen Sie in welchen Situationen lesen?*
- 42 TN3: Eigentlich nur E-Mails, weil normalerweise arbeit ich mit diesen Testen. Das ist etwas international und obwohl das Kunde deutsch ist, aber er hat diesen Datenblatt auf Englisch. Selten kein Deutsch. Ähm (- -) ich meine, interne Dokumente – das auf Deutsch, ja, im Büro.
- 43 *I: Was sind das für Dokumente?*
- 44 TN3: Zu QM zum Beispiel – quality management.
- 45 *I: Arbeiten Sie oft mit QM?*

- 46 TN3: Nicht so oft. Kann sein, dass einmal ein Monat. Ich meine, andere Leute, andere Kollegen macht das, aber ich muss auch lesen, andere QM über andere Testbereiche. Wir alle müssen diese beachten, zum Beispiel über was wir falsch gemacht haben.
- 47 *I: In welchen Situationen haben Sie QM-Dokumente genutzt?*
- 48 TN3: Hm (- -) zum Beispiel, test procedure, wie machen wir Testen, was muss ich machen, diese Sequenz, das auf Deutsch. Ich meine, was muss ich testen, intern schreiben auf Deutsch [*I: Anweisungen*], ja Arbeitsanweisungen.
- 49 *I: Arbeiten Sie mit anderen elektronischen Geräten? Sie arbeiten im Testbereich. Gibt es da auch Labor?*
- 50 TN3: Ja, ich arbeite manchmal im Labor. Es gibt verschiedene Testbereiche. Zum Beispiel mache ich vier oder fünf Testbereiche.
- 51 *I: Das heißt, Sie haben einen Arbeitsplatz mit einem Computer und dann können Sie ins Labor gehen und dann diese Geräte testen.*
- 52 TN3: Ja genau. Es gibt auch verschiedene Geräte für verschiedene Testen. Mit den arbeite ich auch.
- 53 *I: Gab es oder gibt es kommunikative sprachliche Schwierigkeiten in der beruflichen Praxis?*
- 54 TN3: Ich denke persönlich, ich kenne nicht so viele Wortschatz, ich meine, wenn meine Kollegen / ich meine, manchmal verstehe ich nicht, was er meint, diesen Wortschatz, und kann er einfacher erklären. Es ist mein / ich denke, es ist mein Schwerpunkt. Das ist Schwerpunkt bei mir.
- 55 *I: Sie meinen, Sie haben Schwierigkeiten dahingehend, dass Sie was falsch verstehen können?*
- 56 TN3: Ja, kann sein, dass ich falsch verstehen können.
- 57 *I: Was denken Sie, wie kann das Ihre berufliche Praxis beeinflussen?*
- 58 TN3: Aber ich denke, das brauche ich Zeit. Ich meine, wenn ich ein lange mit Kollegen spreche, das wird besser. Ich meine, ok, er hat diese gleiche Sätze gesagt und dann später kann ich das verstehen. Ich meine, Erfahrung, ich weiß nicht /
- 59 *I: Also Ihnen fehlt Erfahrung und Wortschatz? Sie denken, davon können die Schwierigkeiten kommen?*
- 60 TN3: Hm (- -) Ja.
- 61 *I: Gab es Situationen, in denen Sie ja nichts verstanden haben, die Arbeitsanweisungen zum Beispiel? Einen Auftrag, was Sie machen müssen?*

- 62 TN3: Ja, das kann / passiert manchmal. Dann frage ich Kollegen, was bedeutet diese Teile. Dann erklärt er in detail. Manchmal macht er in Bilder, einmal mit Schreiben, vielleicht kann ich besser verstehen. Manchmal ich habe Gefühl, dass mein Kollege spricht schnell, ein bisschen schnell und wenn er erklärt mit Bildern, verstehe ich besser.
- 63 *I: Zu Ihren Erwartungen und Wünschen zum Kurs, den wir planen: In welchen beruflichen Situationen möchten Sie besser Deutsch können?*
- 64 TN3: Eigentlich / eigentlich ja, zum Beispiel E-Mail schreiben möchte ich auch, manchmal ich schreibe wie (- -) wie sagt man (- -) umgangssprach/ ich weiß nicht, wie schreiben wir oft, dieses Schreiben auf Deutsch. Manchmal ich versuche zum Beispiel auf Internet Beispiel zu schauen, schreibe ich, aber das wäre gut, wenn wir auch diese Teil machen. Über Sprechen, vielleicht bei mir. Ich denke, ich habe ein Problem mit Hören, aber wenn ich spreche, ich denke ich kann das (- -) ok, nicht richtig sprechen, aber, ich meine, mein Kollege kann das verstehen, oder Kunde kann vielleicht nicht verstehen, aber wenn ich nicht verstehen, ich meine von Kunden, das ist ein bisschen schwer und nicht so gut bei mir. Ich möchte Hören Praxis machen
- 65 *I: Praxis heißt für Sie?*
- 66 TN3: Ich meine Übung machen.
- 67 *I: Gibt es noch andere Themen, für die Sie sich interessieren und im Unterricht machen möchten?*
- 68 TN3: Hm (-) nein, erstmal nicht.
- 69 *I: Vielleicht fällt noch was auch im Laufe des Kurses ein. Und grammatische Themen?*
- 70 TN3: Ja, grammatische Themen möchte ich auch, ja.
- 71 *I: Gibt es bestimmte Wünsche?*
- 72 TN3: Ich denke, deutsche Grammatik ist eigentlich schwer. Zum Beispiel diese Konjunktiv II oder I, habe ich gelernt, aber ich denke, wenn ich nicht so oft benutze, dann vergesse ich (- -) ich weiß nicht (- -) normalerweise. Es wäre gut, wenn wir Grammatik machen, zum Beispiel bei E-Mail schreiben, Grammatik muss richtig sein. Ich denke, das wäre gut.
- 73 *I: Gibt es von Ihrer Seite irgendwelche Präferenzen zu Methoden oder Techniken, die man im Unterricht einsetzt, Medien, die man verwendet?*
- 74 TN3: Medien? Meinen Sie CD? [*I: Ja. Alles, digitale Medien, Audios, Videos*] Ja, auch gerne. Eigentlich habe ich keine besondere / das kann (-) ich weiß nicht was wäre besser, ich weiß nicht. Ich meine, bei mir, wenn alle geht, man kann lernen mit allem, aber ich habe keine besondere Wünsche.

- 75 *I: Wenn es keine Ergänzungen und Fragen gibt, bedanken wir uns für das angenehme Gespräch.*
(Hinweise zum Sprachstandstest)

TN4

TN4: Mitarbeiter

I: Verfasserin der Doktorarbeit

I-2: Kursleiterin

I-3: Vertreterin der VHS Braunschweig

Dauer: 30'18"

- 1 *I: Erzählen Sie bitte kurz zu Ihrer Person, zur Ihrem Beruf und zum Einstieg in dieser Firma.*
- 2 TN4: Ok. Ich komme aus (Land7). Ich arbeite hier als Ingenieur. Bevor (-) ähm (- -) habe ich arbeitete ich als Praktikant, bevor, denke ich, (- -) 1,5 Jahr, circa. Und seit drei Woche, dies ist meine dritte Woche hier, arbeite ich gerade hier. [I: *Als Ingenieur die dritte Woche?*] Ja, als Ingenieur. Und (- -) was noch?
- 3 *I: In welchem Bereich arbeiten Sie? Welche Aufgaben haben Sie?*
- 4 TN4: Allgemein (- -) ähm (- -) ja mit eine / Ich arbeite mit eine Projekte, das ist eine /, und ja, das ist mein Bereich. Kommunikation über Auto (-) automative Bereich
- 5 *I: Sind Sie Testingenieur?*
- 6 TN4: Beides, ja Testingenieur und develop [I: *Entwicklung*], Entwicklung, ja, genau
- 7 *I: In Ihrem Projekt haben Sie Aufgaben, Geräte zu testen und zu programmieren?*
- 8 TN4: Ja, und Hardwareentwicklung
- 9 *I: Arbeiten Sie alleine oder in einem Team?*
- 10 TN4: Ja, ich arbeite mit andere (Kollege3). Aber er ist nicht da, weil er Vater (-) / ja, wir arbeiten beide zusammen. Es gibt mehr Leute vielleicht (- -) wie sagt man (- -) in der Projekt, aber nicht immer.
- 11 *I: Welche Gesprächssituationen gibt es noch in Ihrem Alltag? Nehmen Sie an Meetings teil?*

- 12 TN4: Ja, haben wir Meeting, mit unsere Projektmanager, normalerweise ich spreche mit meinen Kollegen, mit (- -) kleine Sachen, ich weiß nicht (- -) Details. Natürlich auch auf (Muttersprache4), weil es ist einfacher für mich. Aber vielleicht wenn es gibt andere Person (nuschelt: das kann sein), der auf andere Sprache vielleicht Englisch oder Deutsch spricht, ja ich spreche auch Deutsch oder auf Englisch, ich versuche.
- 13 *I: In welchen Situationen müssen Sie Deutsch sprechen?*
- 14 TN4: Sprechen? Auf Deutsch sprechen (- -) Projektmanager, Kollegen (- -) ja auf Deutsch
- 15 *I: Wann und wo haben Sie bis jetzt Deutsch gelernt? Und wie lange?*
- 16 TN4: Oh, das ist eine komplizierte Fragen. Ich mache / ich komme nach Deutschland (- -) ich komme vor (- -) ja (- -) zwei einhalb Jahre und ich machte hier einen (-) ähm (-) wie sagt man (-) eine Stupendiatum, das ist ein Programm von meine Universität in (Land7) und DAAD, diese Austausch. (-) So vor diesem Stipendiatum sollte ich eine Deutschkurs machen und danach eine Prüfung. So das war das ganze Kurse dauert / dauerte ein Jahr. Vor / bevor das machte ich nur eine Inter / wie sagt man (- -) ein kleines Kurs, aber nur (- -) das ist sehr / A1 oder (- -) ich weiß nicht sehr [I: Anfänger], ja Anfänger. Danach hier in Deutschland via Stipendiat machte ich noch ein Kurse, ein Sommerkurs, ein Monat und danach das ganze Semester hat/ habe ich Kurs einmal pro Woche drei Stunden gemacht (-) ähm (-) und (- -) danach ich habe etwas im Internet gefunden, das ist ein neue, nicht eine neue Methode, aber das ist interessant (-) ähm (-) Pimsleur. Das ist, denke ich, super. Das ist eine Methode, in der jemand spricht, es ist nur mit Audio, vielleicht etwas zu lesen, aber (- -) wie sagt man (-) ja (-) es ist drei Minuten pro Tag, und du musst (-) ähm (-) etwas übersetzen, aber es gibt eine (- -) ich weiß nicht wieviel braucht man, um etwas zu erkennen, wieviel sollte man etwas nochmal sagen [I: wiederholen], wiederholen, ja. So, ja. Es ist kompliziert für mich auf Deutsch zu sprechen, wie ist der Methode. Vielleicht Sie kennen diese Methode?
- 17 *I: Sie probieren das aus?*
- 18 TN4: Ja mit Englisch ähm (- -) mit Deutsch (- -) durch Wiederholungen und auch vielleicht (- -) ja (- -) Wie sagt man (-) Antizipation, oder (- -) das macht einfacher zu (-) wie sagt man (- -) wissen, ach ne (-) erinnern. Und noch (- -) braucht man keine Grammatik (-) ähm (-) wie sagt man (-) hm lernen
- 19 *I: Haben Sie Kontakt zu den Deutschen Muttersprachlern, also in der Firma oder außerhalb?*

- 20 TN4: Vielleicht ein paar Freunde, hier in (Stadt6) die meiste Leute, das kenne ich ist (Landsleute). Ja.
- 21 *I: Sie sprechen dann mehr Muttersprache in Ihrer Freizeit?*
- 22 TN4: Ja, das ist nicht so gut, denke ich, für meine Deutsch zu verbessern. Aber ja, ich bin nur drei Woche hier (-) ((lacht))
- 23 *I: Ja, das ist guter Anfang aber. Was haben Sie in den Kursen, die Sie vorher besucht haben, genau gemacht? Welche Übungen, Aufgaben, viel gesprochen, gelesen?*
- 24 TN4: Nee, nicht viel gesprochen und viel gelesen. Ein bisschen gesprochen, ein bisschen gelesen, vielleicht eine Rede (- -) wie sagt man (- -) ich erinnere nicht (- - -) [*I-2: eine Unterhaltung?*] ja, Unterhaltung, ein bisschen die Leute, das der Kurs gemacht hat. Ähm (-) wir benutzen ein Buch, nur auf Deutsch (- -) und wir haben auch Audio hören / gehört. Ich denke, wie ein normaler Kurs.
- 25 *I: In welchen beruflichen Situationen sprechen Sie regelmäßig Deutsch?*
- 26 TN4: In der Arbeit? [*I: Ja, auf Arbeit*] auf Arbeit (- -) ähm (- -) ja mit meine Projektmanager (-) wie sagt man auf Deutsch projectmanager? [*I: Projektmanager*] ((alle lachen)), ja vielleicht etwas in der Straße, wo ist ein Ort oder (-) ich weiß nicht (-) oder vielleicht in Supermarkt, wo kann ich etwas finden.
- 27 *I: Sprechen Sie auf Arbeit nur mit dem Projektmanager auf Deutsch oder auch mit den anderen?*
- 28 TN4: Ja, vielleicht in der Mahlzeit mit andere Kollegen / Mittagspause
- 29 *I: Nehmen Sie an den Meetings teil?*
- 30 TN4: Es kommt darauf den Projekt / es kommt auf der Projekt an (-) ähm (- -) und es gibt auch eine Meeting, einmal pro Monat, in der die ganze Firma um neue (-) ähm (- -) ja Vorschläge zu machen und sprechen über Firma, was macht das, einmal pro Monat.
- 31 *I: Gibt es Situationen, in welche Sie auf Deutsch lesen müssen?*
- 32 TN4: Ja vielleicht eine Dokumentation (-) auf Deutsch oder auf Englisch.
- 33 *I: Was für Dokumentationen sind das? Dokumentationen für Geräte?*
- 34 TN4: Ja, mit diesen Geräten oder / vielleicht, ob etwas gemacht ist (-) wie (.) ja (.) Zum Beispiel jemand hat etwas ermitteln und er hat alles dieses Ermittl/ geschrieben, wie funktioniert oder / Das kann sein auf Deutsch.
- 35 *I: Und das müssen Sie dann lesen?*
- 36 TN4: Nicht alle diese Dokumentationen. Vielleicht ist es half Englisch half Deutsch. Ah, es gibt auch eine Wiki hier, das hat viele Tutorials, um Sachen in der Firma zu machen (-) und (-) ähm (-) auf Deutsch es gibt viele dieses (-) Tutorials.

- 37 *I: Sind das Texte?*
- 38 TN4: Ja, Texte. Ich spreche Deutsch, aber denke vielleicht Spanisch / zum Beispiel Sonne ist der in Spanisch / ich rede Deutsch andere Artikel.
- 39 *I: Wir haben aber kein Problem Sie zu verstehen. Die Fragen stellen wir, um besser die Prozesse zu verstehen. In welchen Situationen müssen Sie auf Arbeit was schreiben?*
- 40 TN4: Normalerweise in der E-Mail schreibe ich auf Deutsch, normalerweise.
- 41 *I: An wen schreiben Sie die E-Mails?*
- 42 TN4: Für die Leute hier oder vielleicht mit einer extra Firma.
- 43 *I: Schreiben Sie auch Berichte oder Protokolle? Dokumentation zu den Tests?*
- 44 TN4: Ja, auf Deutsch oder auf Englisch.
- 45 *I: Haben Sie dann auch direkten Kundenkontakt?*
- 46 TN4: Noch nicht mit Kunden, aber vielleicht (-), wenn wir möchten eine Bestellung auf/ aufgeben.
- 47 *I: An die Lieferanten also. Arbeiten Sie am Arbeitsplatz am Computer?*
- 48 TN4: Ja, normalerweise ja. Es gibt eine Labor (-) und vielleicht möchte ich etwas (-) ähm prüfen (-) ich muss nach Labor gehen (-) zu Labor gehen.
- 49 *I: Ok. Arbeiten Sie auch am Telefon? Telefonieren Sie?*
- 50 TN4: Noch nicht.
- 51 *I: Gibt es kommunikative Schwierigkeiten in der beruflichen Praxis?*
- 52 TN4: Ja, vielleicht ich möchte etwas sagen und ich kann nicht (-) ähm (-) genau das ich meine zu sagen / kann ich nicht (-) vielleicht brauche ich mehr (-) ähm (-) Worte (-) weiß ich nicht wie heißt [*I: Wortschatz?*] Ja, Wortschatz, um zu kennen. Ja, vielleicht das ist eine (-) wie haben Sie gesagt? Schwierigkeiten, ja.
- 53 *I: Von der fachlichen Seite? Fehlt Ihnen Fachwortschatz?*
- 54 TN4: Nicht alles, zum Beispiel (-) ähm (-) wenn ich eine E-Mail schreiben muss, ich kann per Internet suchen, wie ist der richtige Wort, ähm (-) normalerweise in eine (-) Rede / Unterhaltung (-) es ist ähm (-) komplizierter zu benutzen eine Worte, ich erinnere mich nicht
- 55 *I: Spontane Kommunikation ist schwierig?*
- 56 TN4: Ja, genau.
- 57 *I: Zu Ihren Erwartungen und Wünschen zum Kurs: In welchen Situationen möchten Sie gerne Deutsch besser können?*

- 58 TN4: Ja, in Unterhaltung, ja vielleicht ich möchte mein Deutsch verbessern, natürlich, aber wie kann ich reden nicht nur schreiben, vielleicht wenn ich etwas schreiben muss (- -) ich habe viel Zeit, um zu denken, was ist die richtige Weise oder (-) ja, wenn ich schreibe, es ist ok, aber ich möchte mein Deutsch verbessern, wie rede ich, vielleicht auch meine pronouncation, (- -) weil es ist schwierig, ein Deutsch nicht so zu verstehen oder eine andere Person so auf Deutsch sprechen.
- 59 *I: Gab es schon solche Situationen, in denen die anderen Kollegen Sie nicht verstanden haben?*
- 60 TN4: Ja, ich versuche etwas verschieden zu sagen, wenn es gibt jemand, der mich versteht nicht (- -) ja, ich versuche normalerweise, die andere Person kann mich verstehen, aber nicht der erste Mal, das ich sage (-)
- 61 *I: Sie müssen dann noch einmal wiederholen, erklären?*
- 62 TN4: ja (-) wie jetzt ((alle lachen))
- 63 *[Kommentar I: Wir möchten von Ihren Aufgaben und Prozesse mehr erfahren, das heißt nicht, das wir beim ersten Mal nicht verstehen, was Sie sagen.] Gibt es noch andere Themen, die Sie verbessern möchten?*
- 64 TN4: Nein, erstmal nicht.
- 65 *I: Vielleicht werden wir während des Kurses feststellen, dass Sie noch weitere Themen behandeln möchten. Dann können Sie auch Ihre Wünsche äußern. Nicht bis zum Ende des Kurses warten ((alle lachen)). Besondere Wünsche bei den grammatischen Themen?*
- 66 TN4: Grammatik? Hm (-) ja (- -) Grammatik ist in alles Sprachen kompliziert, denke ich. Vielleicht es auch eine Regeln zu lernen, kompliziert zu lernen, weil wenn ich spreche gerade, ich erinnere nicht, welche Regeln muss ich benutzen. Ich bin der Meinung, Wiederholungen oder etwas mehr in dem Kopf macht der Rest (-) ähm (-) ich mag nicht der Grammatikregeln, aber ich kenne, vielleicht, weil am Anfang, der Verb am / am Ende, aber ich benutze nur, wenn ich schreibe.
- 67 *I: Was erwarten Sie von dem Kurs im Allgemeinen?*
- 68 TN4: Mein Deutsch verbessern natürlich (-) ja (-) vielleicht (- -) mit weniger Problemen zu unterhalten / keine Ahnung
- 69 *I: Vielen Dank für das angenehme Gespräch.
(Hinweise zum Sprachstandstest.)*

TN5

TN5: Mitarbeiter

I: Verfasserin der Doktorarbeit

I-2: Kursleiterin

Dauer: 39'55'

- 1 *I: Erzählen Sie erstmal allgemein was zu ihrer Person und zu Ihren Aufgaben sowie zu Ihrem Einstieg in diese Firma.*
- 2 TN5: So in 2010 hab ich ein Praktikum hier gemacht. Da war ich in (Land4), eigentlich komm ich aus (Land5) (- -) ähm (-) und bevor ich mein Diploma fertig hatte, dann hab ich eine Einladung für ein Praktikum hier bekommen (-) ähm (-) danach hat ich / kann ich das mischen mit ähm mit Deutsch Sprache Schwierigkeiten (-) geht das?
- 3 *I: Erzählen Sie einfach / Sie erzählen und wir hören zu und dann stellen wir fragen noch an Sie.*
- 4 TN5: Ok (- -). Ich werde vielleicht ein bisschen / das erzählen. Dann (-) ähm hatte ich nur drei Monate alles zu vorbereiten hier bekommen. Natürlich hatte ich ja kein Deutsch, so drei Monate habe ich alles, was man machen kann (- -) ähm (-) um Deutsch zu lernen (-) ähm. Dann als ich hier angekommen bin, 2010 war hauptsächlich alles in Englisch, obwohl ich noch einen Deutschkurs hier in (unv. nuschtelt) gesucht habe. Ähm (- -) so dann ungefähr sechs Monate und das war schon wirklich eine große Herausforderung. Eigentlich am Ende diese Praktikum sagte ich nie wieder Deutsch oder nie wieder zurück nach Deutschland (- -) ja. So (-) dann 2012 bin ich zurückgekommen, ähm, da bin ich zurück mit meiner Frau und ja das war schon etwas anders, ähm, mit ein anderes Fokus (-) ähm (-) dann hab ich nochmal hier in (Firma4) angefangen und war immer noch schwierig, das war wie nochmal von vorne fangen mit der Sprache, Englisch (-) ähm hab ich kein Problem hat, aber wirklich gar nicht geholfen, wenn man schon eine zweite Sprache lernen möchte, ähm, so das war dann (unv.) sag ich mal, ähm, so das war das erstes Jahr (-) ähm 2012 das für mich schon von Englisch ein bisschen Deutsch in meinen Tätigkeiten brauchte ich eigentlich nicht viel von Deutsch, weil eigentlich das läuft immer einfach auf Englisch und das nochmal hilft nicht mit Deutsch Sprache. Ähm (-) zu / dann zweite Jahr 2013 haben die Sachen sich geändert bzgl. Deutsche Sprache.

Da (-) ähm (-) ich habe / entscheiden hatte, dass ok nicht mehr Englisch hier auch nicht mehr Spanisch, weil es gibt mehrere Kollegen, die auch Spanisch sprechen / natürlich für mich ganz einfach ist / (-) ähm (-) aber nach diese Punkt, ähm ist alles wirklich viel besser geworden und immer noch mit extra Deutsche Kurs natürlich ähm (-) und auch in meinem ja tägliche Tätigkeiten hat das viel geholfen, ähm da ich Abend mit Kunde und d.h. (-) ähm – wie kann ich das sagen? – das war / ich hatte mehr Möglichkeiten, um mehr zu erreichen. So jetzt nach vier Jahren kann ich sagen, fühle ich mich sehr sicher mit der Deutschen Sprache (-) äh (-) ab und zu natürlich hab ich Schwierigkeiten hauptsächlich mit Leute von Süddeutschland. Aber ich (-) nochmal (-) (unv.) mit Entscheidungen. Am Anfang hab ich mich viel Stress gemacht, mit alle die Regeln und natürlich gibt's auch Deutsch äh (- -) Dativ, Akkusativ die drei Artikel ähm (-) die der das und eine Menge Regeln, die abhängig davon sind und ich hab gemerkt ähm ja (-) als ich alle diese Regeln in meinem Kopf hatte und immer in 'real time' die Sachen versucht habe dann / das ging einfach nicht.

Dann habe ich gesagt ok, machen wir einfach wie ein Kind, einfach hören lernen und vielleicht nicht so viel mit Regeln, sondern einfach wir hören und, wenn es gut klingt, dann weiß ich, ok es geht. So das hat vielleicht viel mit sprachlich Bereich geholfen, aber zum Schreiben gibt immer noch Schwierigkeiten (- -) so, das ist mein Sprachpunkt. Und ähm (-) ja das merke ich (-) ähm (-) da habe ich Schwierigkeiten, z.B. wenn ich eine Zusammenfassung von einem Meeting machen sollte oder weitere Kommunikationen kommen machen muss ähm ja, das ist schon kompliziert. Ähm (-) ich weiß nicht, ob das waren Fokus von Ihrer Frage aber (-) ungefähr ja.

- 5 *I: Bevor wir zu den sprachlichen Schwierigkeiten kommen erzählen Sie bitte, was Ihre Aufgaben sind. Also was Sie tagtäglich machen müssen.*
- 6 TN5: So ich bin System-Ingenieur und auch Projektkoordinator. D.h. ähm (-) ich begleite auch z.B. Praktikanten und andere Mitarbeiter in verschiedene Projekten. Da muss ich mich auch mit verschiedenen Sprachen unterhalten z.B. Englisch, Spanisch, Deutsch (- -) alles fast gleichzeitig. Muss ich das vielleicht ein bisschen tiefer erklären in welchen Bereich oder?
- 7 *I: Wir stellen dann noch Fragen, also machen Sie sich keine Gedanken. Sie erzählen (-) und wenn wir noch was wissen möchten stellen dann noch Fragen (-)*

- 8 TN5: Ok. z.B. jeden Tag habe ich mehrere Projekten, wo ich (-) ähm (-) verantwortlich dafür bin und da koordinier ich (-) ähm (-) ja verschiedene Punkten z.B. Projektablaufplanung ähm auch Kundekontakt (-) ähm (-) Update von Projektstatus und (-) ok, das ist ein Teil. Dann weitere Entwicklung von (unv. nuschelt) Systeme und (-) ähm (-) da bin ich auch sehr tief involviert mit Gremienarbeit.
- 9 *I: Gremienarbeit?*
- 10 TN5: Spanisch bedeutet etwas ganz anderes. Das bedeutet (-) ähm (-) es gibt z.B. verschiedene Techniker-Komitee, wo Zukunft von einer Norm entschieden wird.
- 11 *I: Sind Sie da außerhalb der Firma in den Gremien tätig?*
- 12 TN5: Nein (-) das ist alles hier, z.B. in alle diese Techniker-Komitees, um weitere Definitionen in einer Technologie zu definieren. So (- -) nur ein Beispiel. Es gibt eine Spezifikation für ein Boltsystem ins Auto (-) ähm (-) und vielleicht eine Lücke ist gefunden, und dann fängt das an mit einem Techniker-Komitee, wo man z.B. erstmal Vorschläge machen sollte, und dann gibt es weitere Diskussionen, um (Firma4) als Testhaus muss auch (-) ähm (-) ja Input geben oder als Testhaus auch unsere Meinung geben, da wir ja auch eine Menge Erfahrung durch Testen haben können (-) so (- -) ja (-) das ist auch noch ein Teil.
- 13 *I: Was in eine Norm passen muss, also diese Vorschläge? Und dann entscheidet dieses Komitee was da die Norm ist und dann kann später nach dieser Norm auch prüfen/testen.*
- 14 TN5: z.B. ja (-) oder weitere Erweiterung z.B. vielleicht es ist eine Norm ist veraltet und muss man das anpassen. Und z.B. nur ein Beispiel (- -) ich bin schon in mehrere Komitees (-) in eine von dem bin ich Vice-Chair. Dann in andere bin ich der Editor von alle diese Normen, sodass bedeutet auch als Tätigkeit muss ich / kriege ich Input von dieser Techniker-Komitee und ich muss diese Norm anpassen. Und (-) ja (-) erweitern und editieren auch (- -) ja.
- 15 *I: D.h. es gibt ja dann auch viel Schriftverkehr / also E-Mailverkehr?*
- 16 TN5: Leider ja ((lacht))
- 17 *I: Und das Sie ja auch wenn Sie sagen Sie müssen ja auch irgendwelche Normen editieren, d.h. dann auch schriftlich natürlich anpassen. Sind diese Normen auf Deutsch oder Englisch?*
- 18 TN5: Zum Glück auf Englisch.
- 19 *I: Die ganze Gremienarbeit ist dann auf Englisch?*

- 20 TN5: Ja (-) aber (- -) passiert normalerweise so (.) ähm (.) natürlich das ist auf Englisch, weil das ist weltweit, dann (-) ähm (-) in ein normales Tag nehmen teil Leute aus Japan, USA, Europa und so. Aber im Hintergrund laufen auch eine Menge mit z.B. Deutsche OEM von Carmakers, die alles auf Deutsch sind. Dann vielleicht bevor wir ein Vorschlag in alle diese Komitees machen, treffen wir uns erstmal mit Deutsche OEMs und da haben wir eine Gespräch, das ist natürlich alles auf Deutsch.
- 21 *I: Sie sind Projektmanager, aber dann Sie testen auch, oder?*
- 22 TN5: Ich bin eine Art Mischung
- 23 *I: D.h. Sie haben dann auch eigene Projekte in eigener Verantwortung, die Sie von Anfang bis zum Ende durchführen?*
- 24 TN5: Ja, kann man sagen.
- 25 *I: Wenn wir von der Tätigkeit 'sprechen' reden. In welchen beruflichen Situationen sprechen Sie zur Zeit regelmäßig Deutsch? Also berufliche Situationen im Betrieb vielleicht berufliche Situationen außerhalb des Betriebs, z.B. Gremienarbeit. In welchen Situationen sprechen Sie regelmäßig Deutsch?*
- 26 TN5: Ok (-) wir haben jede Woche ein (unv.) Meeting, z.B. wo man ein Update von Projekt erzählen muss. Das ist natürlich alles auf Deutsch. Naja (- -) jeden Tag mit meine Deutsche Kollegen natürlich. Ähm (-) und das ist auch sehr unabhängig. Wir haben Kunde, die hauptsächlich Deutsch sprechen, so es gibt Projekte Testprojekte, wo ich mich auch mit Deutsche Kunde unterhalten muss. Ähm (-) und das passiert auch täglich. Ähm (-) und es gibt mehrere Projekte auch, wo wir Besuch von Deutsche Firmen kriegen, und da muss ich auch dabei sein, um ja mich zu synchronisieren.
- 27 *I: Also es heißt, wenn ich das heraus höre, Sie haben ja auch direkten Kundenkontakt auch als Projektmanager. Und wenn es ja dann deutsche Kunden sind, die ja nur Deutsch sprechen, oder Deutsch präferieren, dann müssen Sie entsprechend auch auf Deutsch kommunizieren.*
- 28 TN5: Ja. Eigentlich mein Deutsch ist / wenn möglich ich versuche auf Deutsch. Ich frage das nicht.
- 29 *I: Und diese Meetings, wenn Ihre Kunden ins Haus kommen, gibt es dann auch Meetings zu den Projekten die besprochen werden?*
- 30 TN5: Richtig!
- 31 *I: Sind Sie auch bei den Angeboten dabei, wenn die Angebote gemacht werden?*

- 32 TN5: Ja, z.B. da ich auch ein bisschen in technischen Bereich involviert bin, wenn solche Kunden bei uns kommen, und wir ein Angebot erstellen müssen, dann kann ich diese beide Punkten verbinden. Von der technische Seite und was ist möglich ist, z.B. von Personal oder (-) ja (-) z.B. was in Zukunft kommt, werden wir wirklich alle Ressourcen haben um diese Projekt durchzuführen und so.
- 33 *I: Ok. Dann sind Sie von Anfang bis zum Ende in den Projekten eingebunden. Müssen Sie auch Angebote erstellen?*
- 34 TN5: Nicht direkt. Eigentlich bin ich nicht dafür verantwortlich, aber / es gibt schon ein Template, z.B. das Einzige, das ich (-) ähm (-) mein Teil wäre zum Beispiel, wenn wir ein neues Angebot machen sollten, ist milestones (-) ähm (-) [*I: Meilensteine*] Meilenstein, ja, erfinden Plan und auch abhängig davon, wieviel manpower notwendig ist und wer dafür verfügbar ist und auch die verschiedenen Arbeitspakete definieren. So letztendlich ist das copy paste in diese Angebotsform. Aber bei uns, es so, dass alle diese Angebote sind auf Englisch. Ja, das ist normalerweise nie auf Deutsch.
- 35 *I: Ok. In welchen Situationen müssen Sie etwas verstehen?*
- 36 TN5: Hoffentlich alle ((lacht)). Ich glaube, ich habe das nicht so gut verstanden. Wann soll ich was? [*I: Wann sollen Sie auf Deutsch etwas verstehen, zuhören und verstehen?*] Puh, ich würde sagen immer. Ich meine, wenn (-) wenn ein Meeting stattfindet, sollte ich hoffentlich alles verstehen ((alle lachen)). Weil dann muss ich alle diese Punkten später erledigen oder weiterplanen. Und so wenn ich das nicht gut kriege, dann (-) hm (- -) haben wir ein Problem. Ja.
- 37 *I: Dann sind es praktisch dieselben Situationen, in denen Sie auch sprechen müssen: Meeting, Alltagsgespräche, Gespräche mit Kunden.*
- 38 TN5: Ja, genau.
- 39 *I: Was müssen Sie in welchen Situationen lesen können?*
- 40 TN5: Emailverkehr, dies immer ein Punkt. (- -) ähm (-) ja, ab und zu auch (-) ähm (-) technische Magazine / sagt mal [Magazine, ne?]
- 41 [*I: hm*]
- 42 TN5: Ja (-) ähm (.) ja ich glaube Vorträge, zum Beispiel, die man von verschiedenen Veranstaltungen kriegt.
- 43 *I: Als [Dokumente?]*
- 44 TN5: [als Dokumente], ja, es ist so, wenn (-) ähm (.) Spitzentechnologie (- -) erstmal präsentiert ist, kriegt man normalerweise kein echte Dokument, sondern ein PowerPoint Präsentation und so dann kommt vielleicht ein Paper. So dass ich auch eine Situation, wo ich auch durchlesen muss.
- 45 *I: und das auch auf Deutsch?*

46 TN5: Ja, ab und zu. Manchmal gibt es interne Dokumente, die auf Deutsch sind,
aber wie gesagt, wenn das ein Dokument, das (-) ähm (-) vielleicht extern gehen
soll, dann / das bisschen normalerweise auf Englisch. Es gibt ein paar Ausnahmen
(Firma2) und (Firma9). Die anderen Autohersteller sind ok mit Englisch.

47 *I: Was müssen Sie in welchen Situationen schreiben können?*

48 TN5: Ok, zum Beispiel (-) als Antwort meinen Sie oder allgemein?

49 *I: Allgemein schreiben.*

50 TN5: Zum Beispiel gestern hatten wir Meeting, und ich möchte mein Chef be-
richten, was ist / was ist passiert oder (- -) welche sind die nächsten Schritte oder
einfach meine Meinung, wie wird sich das entwickeln, und ja, das sollte (unv.
nuschelt) zeigen, wo alle mögliche Details (-) Details eingetragen sind. Oder zum
Beispiel kommt eine Anfrage von einen deutschen Kunden, dann sollte ich etwas
ab sofort antworten und sagen, jawohl, wir werden weitermachen und hier sind
die Möglichkeiten für einen Termin zum Beispiel, ja. Wo noch (-) Erweiterungen
von internen Dokumenten auch (- -) vielleicht ist auch ein Punkt. Es gab zum
Beispiel ein Projekt, ein Projekt, wo wir alles auf Deutsch machen mussten und
das war schon komplett schwierig (-) / eigentlich habe ich das alles auf Englisch
und dann einfach übersetzen lassen / war wirklich schneller so. Aber das war
auch eine Situation, wo ich auf Deutsch schreiben sollte.

51 *I: Die Zwischenberichte zum Projektstatus gehen auch über Email, oder?*

52 TN5: Ja. Das ist normalerweise auf Deutsch (-) ja, updates.

53 *I: Noch weitere Situationen, in denen Sie schreiben müssen?*

54 TN5: Eigentlich nicht, ich habe schon alles abgedeckt: Kundenkontakt, Projek-
tupdate (-) ähm (-) ich glaube das sind die zwei, ok, Dokumenterweiterung und
so.

55 *I: Sie arbeiten am Arbeitsplatz an einem Computer, nicht wahr?*

56 TN5: Ja, genau.

57 *I: Arbeiten Sie auch im Labor?*

58 TN5: Ja.

59 *I: Telefonieren Sie auf Deutsch? Worüber sind die Gespräche am Telefon?*

- 60 TN5: So zum Beispiel wir kommen zu einem (Firma4) in einem Projekt und ich muss wirklich etwas an unsere Kunde fragen, dann einfach anrufen, das läuft (-) (-) mindestens für mich wirklich schneller als Schreiben. Ähm (-) dann interne Telefonat auch – ja das ist normal. Und (-) wann noch, ja, normalerweise kriege ich Anrufe von Kunden, ja (.) vielleicht habe ich am Anfang vergessen – ich bin auch in / in Consulting Bereich. So es ist schon zu erwarten, dass die Kunden anrufen, etwas zu fragen oder auch (-) ja (-) sie wollen unsere Meinung hören. Schon. Das wäre noch ein Fall.
- 61 *I: Sie haben am Anfang kurz erwähnt, dass Sie Schwierigkeiten beim Schreiben, bzw. beim Verfassen der Emails haben. Gibt es noch weitere Situationen mit sprachlichen Schwierigkeiten?*
- 62 TN5: Ja, ich hab gemerkt, zum Beispiel (-) hm (-), wenn ich in ein Meeting bin und vielleicht diese Meeting schon lange dauert, dann mein Fokus (gestikuliert nach unten), es ist komischerweise schwierig, das Ganze zu folgen (-) / merke ich das am Anfang, läuft alles super, wirklich kein Problem, kann ich alles verstehen, ich bin sehr involviert, aber vielleicht nach einer Stunde oder zwei Stunden verliere ich ab und zu, (-) ähm worum das geht wirklich. Sind gleiche Leute wie das hier, keine Ahnung. Das ist / das nehme ich auch als Schwierigkeit. Am Anfang war wirklich (-) ähm (-) schwierig dieser Punkt (-) ähm (-) jetzt ist vielleicht besser geworden, aber merke ich, es ist noch da. Und auch zum Beispiel in / in (-) wann wäre das (-) wir waren zum Beispiel vorgestern hatten wir ein Veranstaltung, ganz normal, und ich merke, wenn man (-) ganz spontan spricht mit Leute, die (.) da sind (-) ähm (-) auch am Anfang ist alles super (-) in Gruppe auch. Ich glaube, das ist schwieriger in Gruppe, wenn man in einer Gruppe ist (-) ähm (-) dann ich kann am Anfang alles super verstehen, kein Problem (-) aber irgendwann (-) bin weg ((lacht)).
- 63 *I: Mit der Konzentration ist solch eine Sache. Es geht vielen so, auch den Muttersprachlern. Sie sind da nicht alleine. In der Fremdsprache fällt das noch schwerer. Aber zurück zu meiner Frage, welche sprachliche Schwierigkeiten haben Sie?*
- 64 TN5: Sprachlich? Ach so, ok. Ja, natürlich weiß ich alle diese grammatische Regeln (-) habe ich wirklich keine Ahnung, ich weiß das so (-) alle die Regeln, Deklination und auch die etwas weiblich, neutrum oder männlich ist, als Artikel, habe ich wirklich keine Ahnung. Das finde ich als eine Schwierigkeit (-)
- 65 *I: Warum? Beeinflusst das die Kommunikation?*

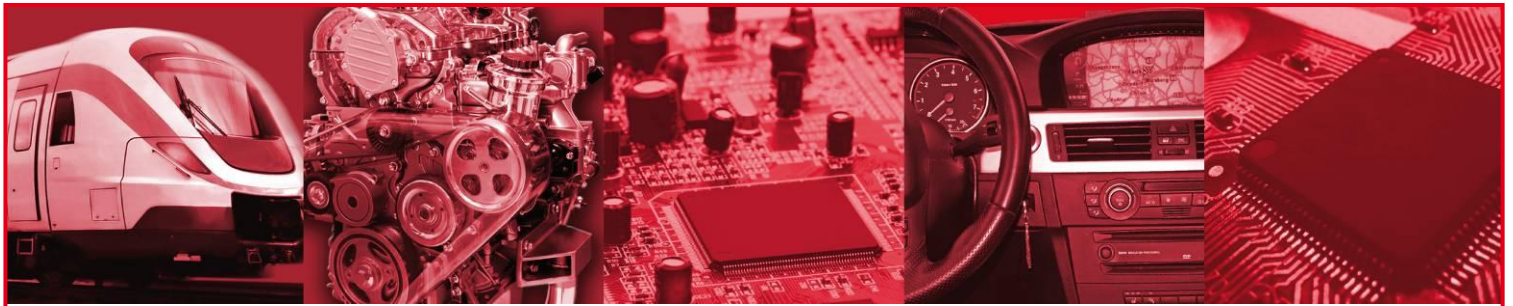
- 66 TN5: Ja, eigentlich das ist etwas persönlich, ich glaube, deswegen ist schwierig für mich das Schreiben. Weil ich weiß, dass ich nicht richtig die Regeln anwende. Eigentlich (-) gefällt es mir nicht, wenn ich ein E-Mail schreibe und ich weiß, es ist / ist hauptsächlich falsch, weil es gibt Regeln und die Regeln sind einfach nicht da. So (-) ja, das finde ich als eine / Vielleicht ist das, wie ich das sehe, aber da finde ich Schwierigkeiten / Ich versuche zu sagen, wie mein Prozess ist, zu sagen, dass es schwierig zu schreiben für mich.
- 67 *I-2: Das heißt, Sie schreiben eine E-Mail und sind sich der Fehler bewusst, ohne aber diese Fehler zu sehen?*
- 68 TN5: Ja (-) weil (.) es gibt zwei Wege, wenn ich ein E-Mail schreibe. Entweder versuche ich das perfekt mit allen die / den grammatischer Regeln (-) zu machen oder schreibe ich das wirklich schnell genau so wie ich das (-) spreche, ich sage (-) tschüß. Wenn ich so mache, dann weiß ich, hm (-) das ist wahrscheinlich falsch, weil ich hab keine Ahnung, zum Beispiel, ob das maskulin oder weiblich ist und ich weiß abhängig davon, muss man verschiedene Regeln anwenden, der Sprache zum Beispiel Deklination, Dativ Akkusativ, keine Ahnung (-) alle diese Regeln, so deswegen das ist (-) deswegen bin ich ganz sicher (-)
- 69 *I: Was unternehmen Sie, damit Ihre E-Mail halbwegs richtig klingen?*
- 70 TN5: Wenn es interne ist, (-) sage ich mal, es ist mir erstmal egal ((lacht)) / so ich weiß eigentlich, dass im Fokus ist etwas wichtig, zu kommunizieren. Das muss ich immer im Fokus haben, denn, ob ich etwas (-) grammatisch falsch geschrieben ist, ist mir eigentlich egal. Dann ganz ruhig, ich leite das weiter, kein Problem. Aber wenn es mit Kunde geht, wenn es schon wichtiger ist, dann schreibe ich erstmal mein Idee / mein Konzept und (-) ich lasse es mit einem deutschen Kollegen korrigieren. Und so funktioniert (-) bis jetzt.
- 71 *I-2: Haben Sie dazu schon ein Feedback bekommen?*
- 72 TN5: Ja (-) danke, das ist auch ein Punkt. Kann auch sein, dass ich (-), obwohl ich E-Mail auf Deutsch schreibe und diese Email (-) schon mit einen deutschen Kollege korrigiert ist (.) hm (-) habe ich das Gefühl, es ist nicht immer klar, weil (-) vielleicht habe ich noch im Kopf spanische Strukturen, wie man eine Idee (-) zeigt oder (-) beschrieben kann (-) und ich merke, dass vielleicht hat das ein Einfluss, wenn ich das auf Deutsch versuche zu schreiben. Ja (-) habe ich schon ab und zu Feedback bekommen, wo ein Kunde fragt, ich bin mir nicht so sicher, ich das Ganze kapiert habe und können Sie bitte (-) oder können wir Telefonat haben (-) so ja.

- 73 *I: Haben Sie Feedback zu den interenen E-Mails bekommen, wo der Fokus, wie Sie sagen auf Weiterleiten der Information liegt und nicht auf der sprachlichen Korrektheit? Ob diese E-Mails verstanden werden?*
- 74 TN5: Nicht direkt, aber ich kann ein Beispiel geben. (-) Letzten Monat war so, dass hat etwas sich in einem Projekt geändert und dadurch waren wir schon in der Lage, Rechnungen zu senden. Ich musste das schriftlich an alle erklären. Und (-) da war ein von mein Chef intern in CC. Ich hab das (-) ähm (-) selber geschrieben, gesendet und eine Stunde später kommt noch eine dicke (?) Email von meinem Chef, wirklich (-) ähm (.) mit mehr Inhalt. So dachte ich (-) hm (.) ok, vielleicht habe ich das falsch erklärt oder nicht so tief. Natürlich mache ich das nicht so detailliert, weil ich nicht in der Lage bin, das Ganze zu schreiben. Ich bin der Meinung (-) in meinem Fall (-) hm (.) weniger ist besser ((lacht)).
- 75 *I: In welchen Situationen möchten Sie nach dem Sprachkurs besser Deutsch können? Einerseits Schreiben, wo noch?*
- 76 TN5: Zum Beispiel eine Situation, wo ich ein ganze Konzept von vorne erklären muss, Meetings zum Beispiel (- -), wenn ich eine ganze Konzept (-) vorstellen, kann man sagen, ja und das Ganze auf Deutsch, dass die Idee klar kommt für die Leute, die da sind. Eigentlich ich kann heute sagen, dass ich bin mit meiner Verständnis und Sprache / ich weiß, es gibt noch Schwierigkeiten / natürlich, wenn ich nach München ((lacht)) oder so es gibt Leute, die einfach schwierig zu verstehen ist / ich glaube, das wäre das gleiche auf Spanisch, so ich weiß, das existiert, egal wie lange man diese Sprache spricht. Das ist immernoch zu erwarten. Aber ich glaube (-) ähm (-) vielleicht mehr ja mein Wortschatz auch zu erweitern und (-) ja (-) [vielleicht]
- 77 *I-2: [In welchen Bereichen] den Wortschatz erweitern?*
- 78 TN5: Ich merke (-)/ das ist auch eine gute Frage / ich merke zum Beispiel in technischer Bereich kann ich / ich hab kein Problem (-) das läuft, aber (-) ähm (-) außer Arbeit oder berufliche Situationen. Ich habe gemerkt hier in diese bubble ist alles super, aber wenn ich zum Beispiel zum Arzt oder in andere Situation mich unterhalten muss, puh, das ist (-) da merke ich, vielleicht da fehlt noch Wortschatz oder grammatische Strukturen, vielleicht man hier nicht so oft nutzt. Ich hab kein Beispiel jetzt, aber das beobachte ich immer (-) hm (-) diese Situation sehe ich nicht oft in Arbeit und jetzt habe ich keine Ahnung, was ich antworten sollte, oder was hat eigentlich sie oder er gefragt
- 79 *I-2: Also jetzt konkret beim Arzt, eine Untersuchung (- -)*

- 80 TN5: Zum Beispiel (-) / Ich kann eine persönliche Beispiel geben. Ich bin jetzt Vater, es ist alles neu und im Ausland ((lacht)). Dann hatte ich wirklich eine Menge neue Punkte, wo ich viel extra Wortschatz lernen muss und ja (-) So.
- 81 *I: Darüber hinaus, welche Themen interessieren Sie noch? Grammatik-Themen?*
- 82 TN5: Grammatik auf jeden Fall, Wortschatz oder zum Beispiel, ich weiß nicht, wie auf Deutsch man Etiquette sagt, wenn man jemand trifft in ein Meeting oder in Business Welt, was man normalerweise sagt. Diese Sachen, die man normalen Deutschkurs nie lernt. Hm (-) ja. Vielleicht diese zwei Punkten. Das merke ich auch, wenn ich zum Beispiel jemanden neu kennen lerne, weiß ich nicht genau, wie kann ich sagen, dass ich mich freue (-) Begrüßen, solche Art von Etiquetten, (- -) die man jeden Tag nutzen sollte. Und das merke ich, ich komme immer noch mehr Kontakt mit Kunde und brauche ich das.
- 83 *I: Weitere Wünsche für den Kurs?*
- 84 TN5: Ja, eigentlich ich weiß, dieser Kurs mehr Richtung sprachlich nicht für das Schreiben, aber wenn irgendwas in diese Richtung auch helfen kann, dann ist für meine Seite immer willkommen, Ja (- -) E-Mails, Strukturen so (- -)
- 85 *I: Danke für das angenehme Gespräch!*
(Hinweise zum Sprachstandstest)

Stellenanzeigen aus dem Internet

Zur Ergänzung der Analyse von Stellenbeschreibungen der Mitarbeiter wurde im Rahmen der Sprachbedarfsermittlung im exemplarischen Unternehmen zusätzlich die Stellenanzeigen aus dem Internet analysiert, um ein realistisches und zeitgemäßes Bild von den Anforderungen in der einschlägigen Branche zu erhalten. Die Rahmenbedingungen wurden im Kapitel 5.3.3.1 beschrieben und die Auswertung der gesammelten Daten ist im Kapitel 6.1.3 zu finden. Folgend sind die Originale der Stellenanzeigen aus dem Internet beigefügt.



VALYUE ist ein international erfolgreiches Engineering-Unternehmen und arbeitet für namhafte Unternehmen von Automotive bis Telekommunikation und Sicherheitstechnik. Unseren Kunden bieten wir innovative Lösungen über den gesamten Entwicklungsprozess: von der Idee bis zum perfekten Endprodukt. Mit unseren klugen Köpfen mischen wir an unseren drei Standorten im Goldenen Dreieck Stuttgart – München – Bodensee – kräftig in der Branche mit und brauchen Verstärkung. Für sofort oder später suchen wir Sie in Vollzeit als

Testingenieur (w/m) Software / Systeme

Was tun Sie bei uns konkret

Ihre Aufgaben sind spannend. Qualität hat Zukunft. Es macht Ihnen einfach Spaß!

- Sie sind verantwortlich für die Planung, Koordination und Durchführung von systematischen und automatisierten Tests. Zu Ihren vielfältigen Aufgaben gehört das Erstellen von Testspezifikationen und Fehleranalysen ebenso wie die Auswertung und Aufbereitung von Testergebnissen
- Sie beraten und unterstützen renommierte Unternehmen bei der Etablierung von Testprozessen, Testmethoden und Testwerkzeugen
- Sie kontrollieren und protokollieren Ihre Testergebnisse und arbeiten aktiv zusammen mit der Entwicklungsabteilung. Last not least präsentieren Sie Ihre Arbeitsergebnisse beim Kunden vor Ort in deutscher und englischer Sprache

Die praktischen Anforderungen

Sie betrachten jede neue Herausforderung wie ein Jäger, der seine Beute ins Visier nimmt.

- Ihre berufliche Basis ist ein ordentlich abgeschlossenes Studium der Elektrotechnik, Informatik, Mechatronik, Maschinenbau oder etwas Vergleichbares. Sie haben fundierte Kenntnisse im Bereich von Software-Testmethoden und Erfahrungen in der Benutzung typischer Hardware-in-the-Loop Systeme (HIL)
- Sie beherrschen die übliche Bussysteme und Kommunikationsprotokolle sowie messtechnische Werkzeuge und sind idealerweise ISTQB zertifiziert
- Sie arbeiten auch mit internationalen Kunden persönlich zusammen. Ein präzises Deutsch und entsprechend gute Englisch-Kenntnisse brauchen Sie ebenso wie Teamgeist und kommunikative Qualitäten

Unser Angebot an Sie!

VALYUE steht im Markt für innovativen Full-Service. Dafür investieren wir viel.

Wir arbeiten Sie sorgfältig in Ihre Aufgaben ein und begleiten Ihre weitere Entwicklung Schritt für Schritt. So gibt es einen speziell auf Sie zugeschnittenen Einarbeitungsplan, ein Einführungsseminar, damit Sie das ganze Unternehmen kennenlernen, dazu die Begleitung durch einen Paten.

Eine ausgezeichnete Vergütung, umfassende Sozialleistungen und eine attraktive Gewinnbeteiligung sind der dazu gehörende äußere Rahmen. Doch bekanntlich macht Geld allein nicht glücklich. Bei uns werden Sie als Mensch wahrgenommen und geachtet. Gerade weil wir Hightech-Produkte und Hightech-Dienstleistungen realisieren, legen wir auf ein stimmiges soziales Gefüge wert und auf ein Wir-Gefühl, das uns gemeinsam trägt.

Haben wir Ihr Interesse wecken können?

Dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbung per E-Mail an recruiting@valyue.de. Etwaige Fragen vorab beantwortet Ihnen gern Frau Asimina Kafida, Human Resources Manager, unter Telefon + 49.711.62 76 76 -13.

Continental gehört mit einem Umsatz von 34,5 Milliarden Euro im Jahr 2014 weltweit zu den führenden Automobilzulieferern und beschäftigt derzeit knapp 200.000 Mitarbeiter in 53 Ländern. Die Division Powertrain integriert innovative und effiziente Systemlösungen rund um den Antriebsstrang. Das Produktportfolio reicht von Benzin- und Dieseleinspritzsystemen über Motor- und Getriebesteuerungen inklusive Sensoren und Aktuatoren sowie Kraftstoffördersysteme bis hin zu Komponenten und Systemen für Hybrid- und Elektroantriebe.

Test Ingenieur (m/w)

(Job ID: 34381BR)

Tätigkeitsbeschreibung

- Erstellen von Testkonzepten und Testspezifikationen für System- und Komponententests auf Basis der vorhandenen Systemanforderungen in Doors
- Durchführung und Betreuung von Tests
- Überprüfen von funktionellen und nicht-funktionellen Systemanforderungen
- Abstimmung von Testaktivitäten mit den Entwicklungspartnern
- Aufbau und Betreuung von Messequipment am Prüfstand
- Plausibilisierung der Messwerte und Auswertung der Versuchsergebnisse
- Erstellen der Prüfprotokolle für Produktfreigaben
- Unterstützung der Testautomatisierung, Programmierung von Testabläufen
- Unterstützung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses
- Kundenbetreuung (in- und extern)

Anforderungen

- Abgeschlossenes technisches Studium (Maschinenbau, Elektrotechnik, Mechatronik) oder vergleichbare Qualifikation
- Berufserfahrung als Testingenieur, vorzugsweise im Automotive Bereich ist wünschenswert
- Erfahrung in Systemtests und Fehleranalyse von mechanischen und elektrischen Problemstellungen sind wünschenswert
- Grundkenntnisse in LabVIEW und Teststand
- Grundkenntnisse in CANoe, CANape and Doors
- Sicherer Umgang mit den MS Office-Programmen
- Sehr gute Deutsch- und Englischkenntnisse in Wort und Schrift
- Systematisches Arbeiten und Teamfähigkeit
- Hohe Eigeninitiative und selbständiges Arbeiten

Let your ideas shape the future. Jetzt bewerben!

PM DM –
Unser Antrieb
ist Präzision

Wir sind das größte Motoren-Entwicklungszentrum im internationalen Verbund des japanischen Minebea Konzerns, der zu den führenden Herstellern von mechanischen und elektromechanischen Bauteilen gehört. Am Standort Villingen-Schwenningen entwickeln 270 Mitarbeiter, überwiegend Techniker, Ingenieure und Wissenschaftler, neue Antriebs- und Lagertechnologien, Festplattenantriebe sowie bürstenlose Gleichstrommotoren und komplette Antriebssysteme. Die PM DM GmbH ist außerdem das einzige Entwicklungszentrum für Festplattenmotoren in Europa. Überall dort, wo spezielle und effektive Antriebe gefragt sind, liefern wir die Lösungen.

Zur Verstärkung unseres Teams suchen wir einen

HIL Simulations- und Testingenieur (m/w) Automotive

Kennziffer 7235/0216

Das können Sie für uns tun:

- Erstellen von Testsequenzen und Durchführung von Software-Integrationstests am HIL mit angeschlossener Zielelektronik
- Erstellen von Matlab Modellen von BLDC-Motoren, Aktuatoren und ganzen Antriebssystemen
- Umsetzung der Modelle auf dem Hardware in the Loop Teststand (HIL)
- Erweiterung und Integration des HIL in die automatisierte Softwaretestumgebung
- Analyse der Testergebnisse sowie Aufbereitung und Feedback an die Hardware- und Softwareentwicklung

Damit kommen Sie gut an:

- Abgeschlossenes Ingenieursstudium z.B. der Fachrichtung Elektrotechnik, Technische Informatik, Mechatronik oder vergleichbares
- Grundkenntnisse über elektrische Antriebe
- Kenntnisse in Matlab und Simulink
- Kenntnisse im Umgang mit Hardware in the Loop (HIL) Systemen
- Gute Englischkenntnisse in Wort und Schrift
- Hohe Kommunikations- und Teamfähigkeit

Das bieten wir Ihnen:

Wir laden Sie ein, in einem modernen Unternehmen Ihren Aufgabenbereich eigenverantwortlich zu gestalten. Dabei unterstützen wir Sie mit innovativen Technologien und einem engagierten Team. Wir bieten Ihnen eine abwechslungsreiche und anspruchsvolle Tätigkeit, verbunden mit einem leistungsgerechten Entgelt.

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Dann freuen wir uns auf Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen unter Angabe der Kennziffer an Frau Carmen Kunz. Nutzen Sie hierfür bevorzugt unser Bewerbungsformular auf www.pmdm.de.

Auf Herdenen 10 · D-78052 VS-Villingen · Tel.+49 (0)7721/997-255 · personal@nmb-minebea.com



Sie sind Testingenieur im Bereich Elektrotechnik und suchen eine neue Herausforderung, bei der Sie in enger Zusammenarbeit mit der Entwicklungsabteilung eine hohe Qualität der Produkte sicherstellen? Für unseren Kunden suchen wir einen

TESTINGENIEUR ELEKTROTECHNIK (M/W)

zur Festanstellung im Raum München

Referenznummer: 297631/3

Ihre Aufgaben:

- Entwicklung von Testkonzepten und -spezifikationen für Integrations- und Systemtests
- Durchführung von Tests, Analyse der Ergebnisse sowie Erstellung von Dokumentationen und Prüfberichten im Rahmen von Freigabetests
- Unterstützung bei der Sicherstellung der Produkt-Zertifizierung
- Entwicklung von Produktionstestständen
- Analyse der Reklamationen für die kontinuierliche Produktverbesserung
- Enge Zusammenarbeit mit der Entwicklungsabteilung sowie dem Qualitäts- und Produktmanagement

Ihre Qualifikationen:

- Erfolgreich abgeschlossenes Studium in Elektrotechnik, Mechatronik oder vergleichbar
- Fundierte Berufserfahrung als Software Tester und Kenntnisse der üblichen Software Testmethoden sowie NI Compact RIO
- Kenntnisse in LabVIEW und Erfahrung im Umgang mit Messgeräten
- ISTQB-Zertifizierung ist von Vorteil
- Kenntnisse in der optischen Messtechnik oder industriellen Bildverarbeitung sind wünschenswert
- Kommunikationsstärke, Engagement und Problemlösungsfähigkeit
- Analytische, strukturierte und interdisziplinäre Arbeitsweise
- Gute Deutsch- und Englischkenntnisse

Ihre Vorteile:

- Werden Sie Teil eines engagierten Teams in einem internationalen Umfeld

Ergebnisse des Sprachstandstests

Im Rahmen der initiierten Sprachbedarfsermittlung im exemplarischen Unternehmen wurden u.a. Sprachstandstests durchgeführt, welche zum Ziel hatten, das Sprachniveau der Teilnehmenden zu ermitteln. Hierbei lag nicht die Feststellung konkreter Lücken in der Lexik oder Grammatik im Fokus. Lediglich sollte das Sprachniveau der Teilnehmenden eingeschätzt werden. Dies sollte dabei helfen, bei der Entwicklung der Szenarien und der einzelnen Rollenkarten das Verständnis seitens der Teilnehmenden sichern zu können. Die Einzelheiten zu den Rahmenbedingungen sind dem Kapitel 5.3.3.1 zu entnehmen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Sprachstandstests von den TN1, TN2, TN3, TN4, TN5 beigefügt.

Deutsch als Fremdsprache - Niveau B1

Sehr geehrte/r

TN1

Sie haben den Test **Deutsch als Fremdsprache im Niveau B1** auf diesem Niveau ein Gesamtergebnis von **60 %** erreicht.

Anzahl der Fragen:	30
Richtig gelöst:	18
Bearbeitungszeit:	1:09:51 min.

Tabelle zur Interpretation Ihres Gesamtergebnisses:

Prozent	
90-100 %	Ausgezeichnet! Sie haben hervorragende Kenntnisse hinausgehend. Machen Sie auf keinen Fall einen Kurs besuchen, der vom Lernniveau B1 zum Lernniveau I
70-89 %	Sie haben gute bis sehr gute Kenntnisse im Bereich besuchen, der vom Lernniveau B1 zum Lernniveau I
60-69 %	Ihre Kenntnisse im Bereich B1 weisen ein paar Lücken den Besuch eines Kurses, der mit der zweiten Hälfte
30-59%	Ihre Kenntnisse liegen unterhalb des Lernniveaus B1 Kurs, der mit der 1. Hälfte B1 beginnt.
0-29 %	Ihre Kenntnisse liegen unterhalb des Lernniveaus B1 den A2-Test, um in den passenden Kurs eingestuft

Diese Empfehlung ermöglicht Ihnen einen Kurs zu finden, der Ihrer
Wenn Sie Ihr Ergebnis verbessern wollen, wenden Sie sich an Ihre

Viel Erfolg beim weiteren Lernen!

TN2

1 Kreuzen Sie die richtige Lösung an.

Faule Deutsche

Die Deutschen nutzen in täglichen Gesprächen nur drei bis vier Prozent des Wortschatzes (0) Muttersprache. Der Durchschnitts-Sprecher hat nach Angabe (1) Germanisten Helmut Walther etwa 12 000 bis 16 000 Wörter auf Lager – 3 000 bis 4 000 (2) sind Fremdwörter.

Der deutsche Gesamtwortschatz (3) auf 300 000 bis 400 000 Wörter geschätzt. Dass die Deutschen nur einen geringen Teil dieses Wortschatzes im täglichen Leben einsetzen, sei aber nicht ungewöhnlich. „Wir brauchen (4) nicht mehr Wörter im Alltag“, meint der Experte. Jeder Mensch wähle sich den für ihn nötigen Teil aus der (5) Menge der Wörter aus. Verstehen können die Menschen allerdings wesentlich (6). „Der Deutsche versteht im Durchschnitt vier Mal so viele Wörter wie er selbst gebraucht“, (7) Walther.

Ein normaler deutscher Text bestehe zu 95 Prozent aus den 4 000 häufigsten Wörtern. Der Rest wird kaum (8). Schon mit den 2 000 häufigsten Wörtern sind laut Walther 90 Prozent eines normalen Textes zu verstehen. Die (9) verwendeten Wörter seien „die“, „und“, „in“, „zu“ und „den“.

Wer seinen Wortschatz erweitern will, (10) sich am Wortgebrauch anderer Menschen orientieren, rät der Germanist. Das kann man durch Lesen von Romanen, Zeitungen und Fachliteratur ebenso gut wie durch Diskutieren.

- | | |
|---|---|
| 0
A) ihr
B) ihre
C) ihrem
<input checked="" type="checkbox"/> D) ihrer | 6
A) alles
<input checked="" type="checkbox"/> B) mehr ✓
C) viel
D) weniger |
| 1
<input checked="" type="checkbox"/> A) der
B) dem
<input checked="" type="checkbox"/> C) des –
D) den | 7
<input checked="" type="checkbox"/> A) beschreibt
B) hofft
<input checked="" type="checkbox"/> C) erklärt –
D) erzählt |
| 2
A) damit
B) daran
<input checked="" type="checkbox"/> C) davon ✓
D) dazu | 8
A) brauchen
B) braucht ✓
C) brauchte ✓
<input checked="" type="checkbox"/> D) gebraucht |
| 3
A) ist
B) war
<input checked="" type="checkbox"/> C) wird –
<input checked="" type="checkbox"/> D) würde | 9
A) meiste
<input checked="" type="checkbox"/> B) meistens –
<input checked="" type="checkbox"/> C) am meisten –
D) Meister |
| 4
<input checked="" type="checkbox"/> A) einfach ✓
B) bloß ✓
C) ruhig
D) schon | 10
A) möchte
<input checked="" type="checkbox"/> B) sollte ✓
C) wollte
D) dürfte |
| 5
A) groß
<input checked="" type="checkbox"/> B) große
<input checked="" type="checkbox"/> C) großen –
D) größer | |



Punkte: 5 / 10

SAU NEU

EINSTUFUNGSTEST

2 Ergänzen Sie die Verben in der richtigen Form.

PAUL ADLER, ehemals Boxer im Schwergewicht, hat in hundert Tagen 50 Kilogramm (0) *abgenommen*. Der Morgenpost (11) *erzählte* Adler: „Ich habe mich auf einen Berg auf der japanischen Insel Kyushu (12) *gebracht*, den Lotussitz eingenommen und nur Reiswasser (13) *getrunken*. Das größte Problem (14) *war* die Kälte. Einmal dachte ich, ich würde an Unterkühlung (15) *gestorben*. Eine innere Stimme hat mir (16) *geholfen* und mich zum Durchhalten ermuntert.“ Zu Beginn seiner Fastenkur, die ihm nach eigenen Angaben völlig neue geistige Erfahrungen (17) *setzt*, wog Adler 121 Kilogramm. Dieses Gewicht war das Ergebnis einer Ernährung, die hauptsächlich aus Hamburgern mit Pommes frites (18) *bestand*. Neben 50 Kilogramm Körpergewicht (19) *verliert* er auch alle Zahnfüllungen, so dass er im Moment nur noch Babynahrung (20) *essen* kann.

gesetzt

- ~~bestehen~~
- ~~abnehmen~~
- ~~bringen~~
- ~~essen~~
- ~~erzählen~~
- ~~helfen~~
- ~~sein~~
- ~~setzen~~
- ~~sterben~~
- ~~trinken~~
- ~~verlieren~~

11 -
✓
✓
✓
✓
✓
-
✓
✓
✓



Punkte: 6 / 10



3 Ergänzen Sie in diesem Leserbrief pro Lücke ein Wort.

HSU HSIAO-TAN, taiwanische Schauspielerin, hat ihrem Auserwählten am Sonntag im „Eva-Kostüm“ das Ja-Wort gegeben. Bei der Zeremonie in der Hauptstadt Taipeh war die Braut nur mit Blättern bedeckt. Der Bräutigam erschien in weißen Unterhosen. Rund tausend Zuschauer zahlten jeweils knapp 30 Euro Eintritt.

Redaktion des MZ-Magazins
Albert-Rosshaupter-Str. 17
81375 München

Hochzeitsbräuche (0) aus aller Welt
Artikel vom 16.09.2001

(21) Sehr ✓ geehrte Damen und Herren,

mit Interesse habe ich (22) Ihre ✓ Reportage gelesen. Ich finde es schade, (23) dass so viele bei uns sich für ihre Hochzeit nichts Originelles einfallen lassen.

Allerdings finde ich es nicht in Ordnung, bei so einem wichtigen Fest ohne Brautkleid (24) zu ✓ erscheinen. Die taiwanische Schauspielerin (25) nimmt ~~nimmt~~ die Hochzeit nicht ernst, finde ich. Der Schritt in ein gemeinsames Leben ist meiner Meinung (26) noch zu wichtig, um eine Show daraus zu machen.

Ich bin 22 Jahre alt und (27) bin ~~bin~~ besucht ~~gehe~~ in eine Hotelfachschule. Im Moment habe ich keinen festen (28) Freund ~~Partner~~ (29) Früher ~~Früher~~ wenn mir irgendwann der Richtige begegnet, heirate ich ihn.

Mit (30) freundlichen ✓ Grüßen

Ihre
Angelika Sattler

Punkte: 4 / 10

4. Markieren Sie in diesem Text 10 Fehler. In jeder Zeile gibt es maximal einen Fehler. Schreiben Sie die richtige Lösung neben die Zahl.

(0) ~~Die~~ Einladung

(31) Ist es leider so weit:

(32) Mein Zeit ~~ist~~ abgelaufen.

(33) ~~Im~~ April trete ich meine neue Stelle an.

(34) ~~Das~~ mit mir der Abschied so schwer fällt:

(35) Feiern Sie mit ~~mich~~.

(36) Wann? März 9., 16:30 Uhr

(37) ~~Woher?~~ Großer Saal, A 21

(38) Für Speisen und Getränke gesorgt.

(39) Ich freue sich auf Ihr Kommen!

Josef Leitmayer

(40) Sagen Sie bitte, ~~wann~~ Sie kommen!

(0) Einladung.....

(31) Es ist ✓

(32) hat meine -

(33) Im ✓

(34) Da nicht so -

(35) mit ✓

(36) 16:30 9. März -

(37) Wo? ✓

(38) mit wird ist/habe ich

(39) mich ✓

(40) wann ob/wann -

Punkte: 5 /10

20 P.
Hauptkurs

Deutsch als Fremdsprache - Niveau B1

Sehr geehrte/r

TN3

Sie haben den Test **Deutsch als Fremdsprache im Niveau B1** auf diesem Niveau ein Gesamtergebnis von **30 %** erreicht.

Anzahl der Fragen;	30
Richtig gelöst:	9
Bearbeitungszeit:	1:50:07 min.

Tabelle zur Interpretation Ihres Gesamtergebnisses:

Prozent	
90-100 %	Ausgezeichnet! Sie haben hervorragende Kenntnisse hinausgehend. Machen Sie auf keinen Fall einen Kurs
70-89 %	Sie haben gute bis sehr gute Kenntnisse im Bereich besuchen, der vom Lernniveau B1 zum Lernniveau I
60-69 %	Ihre Kenntnisse im Bereich B1 weisen ein paar Lücken den Besuch eines Kurses, der mit der zweiten Hälfte
30-59%	Ihre Kenntnisse liegen unterhalb des Lernniveaus B1 Kurs, der mit der 1. Hälfte B1 beginnt.
0-29 %	Ihre Kenntnisse liegen unterhalb des Lernniveaus B1 den A2-Test, um in den passenden Kurs eingestuft

Diese Empfehlung ermöglicht Ihnen einen Kurs zu finden, der Ihrer

Wenn Sie Ihr Ergebnis verbessern wollen, wenden Sie sich an Ihre

Viel Erfolg beim weiteren Lernen!

Deutsch als Fremdsprache - Niveau B1

Sehr geehrte/r

TN4

Sie haben den Test **Deutsch als Fremdsprache im Niveau B1** auf diesem Niveau ein Gesamtergebnis von **57 %** erreicht.

Anzahl der Fragen:	30
Richtig gelöst:	17
Bearbeitungszeit:	1:44:50 min.

Tabelle zur Interpretation Ihres Gesamtergebnisses:

Prozent	
90-100 %	Ausgezeichnet! Sie haben hervorragende Kenntnisse hinausgehend. Machen Sie auf keinen Fall einen Kurs besuchen, der vom Lernniveau B1 zum Lernniveau B2 führt.
70-89 %	Sie haben gute bis sehr gute Kenntnisse im Bereich des Besuchs eines Kurses, der mit der zweiten Hälfte des Lernniveaus B1 beginnt.
60-69 %	Ihre Kenntnisse im Bereich B1 weisen ein paar Lücken auf. Sie sollten einen Kurs besuchen, der mit der ersten Hälfte des Lernniveaus B1 beginnt.
30-59%	Ihre Kenntnisse liegen unterhalb des Lernniveaus B1. Sie sollten einen Kurs besuchen, der mit der ersten Hälfte des Lernniveaus A2 beginnt.
0-29 %	Ihre Kenntnisse liegen unterhalb des Lernniveaus B1. Sie sollten einen Kurs besuchen, der mit der ersten Hälfte des Lernniveaus A2 beginnt.

Diese Empfehlung ermöglicht Ihnen einen Kurs zu finden, der Ihrer Kenntnisstufe entspricht.

Wenn Sie Ihr Ergebnis verbessern wollen, wenden Sie sich an Ihre Lehrkraft.

Viel Erfolg beim weiteren Lernen!

TN5

1 Kreuzen Sie die richtige Lösung an.

Faule Deutsche

Die Deutschen nutzen in täglichen Gesprächen nur drei bis vier Prozent des Wortschatzes (0) Muttersprache. Der Durchschnitts-Sprecher hat nach Angabe (1) Germanisten Helmut Walther etwa 12 000 bis 16 000 Wörter auf Lager – 3 000 bis 4 000 (2) sind Fremdwörter.

Der deutsche Gesamtwortschatz (3) auf 300 000 bis 400 000 Wörter geschätzt. Dass die Deutschen nur einen geringen Teil dieses Wortschatzes im täglichen Leben einsetzen, sei aber nicht ungewöhnlich. „Wir brauchen (4) nicht mehr Wörter im Alltag“, meint der Experte. Jeder Mensch wähle sich den für ihn nötigen Teil aus der (5) Menge der Wörter aus. Verstehen können die Menschen allerdings wesentlich (6). „Der Deutsche versteht im Durchschnitt vier Mal so viele Wörter wie er selbst gebraucht“, (7) Walther.

Ein normaler deutscher Text bestehe zu 95 Prozent aus den 4 000 häufigsten Wörtern. Der Rest wird kaum (8). Schon mit den 2 000 häufigsten Wörtern sind laut Walther 90 Prozent eines normalen Textes zu verstehen. Die (9) verwendeten Wörter seien „die“, „und“, „in“, „zu“ und „den“.

Wer seinen Wortschatz erweitern will, (10) sich am Wortgebrauch anderer Menschen orientieren, rät der Germanist. Das kann man durch Lesen von Romanen, Zeitungen und Fachliteratur ebenso gut wie durch Diskutieren.

- | | | | |
|---|------------|----|---------------|
| 0 | A) ihr | 6 | A) alles |
| | B) ihre | | B) mehr |
| | C) ihrem | | C) viel |
| | D) ihrer | | D) weniger |
| 1 | A) der | 7 | A) beschreibt |
| | B) dem | | B) hofft |
| | C) des | | C) erklärt |
| | D) den | | D) erzählt |
| 2 | A) damit | 8 | A) brauchen |
| | B) daran | | B) braucht |
| | C) davon | | C) brauchte |
| | D) dazu | | D) gebraucht |
| 3 | A) ist | 9 | A) meiste |
| | B) war | | B) meistens |
| | C) wird | | C) am meisten |
| | D) würde | | D) Meister |
| 4 | A) einfach | 10 | A) möchte |
| | B) bloß | | B) sollte |
| | C) ruhig | | C) wollte |
| | D) schon | | D) dürfte |
| 5 | A) groß | | |
| | B) große | | |
| | C) großen | | |
| | D) großer | | |

E

Punkte: 5 / 10

AM NEU

EINSTUFUNGSTEST

2 Ergänzen Sie die Verben in der richtigen Form.

PAUL ADLER, ehemals Boxer im Schwergewicht, hat in hundert Tagen 50 Kilogramm (0) abgenommen. Der Morgenpost (11) erzählte ✓ Adler: „Ich habe mich auf einen Berg auf der japanischen Insel Kyushu (12) versetzt ✓, den Lotussitz eingenommen und nur Reiswasser (13) getrunken ✓. Das größte Problem (14) war ✓ die Kälte. Einmal dachte ich, ich würde an Unterkühlung (15) sterben ✓. Eine innere Stimme hat mir (16) geholfen ✓ und mich zum Durchhalten ermuntert.“ Zu Beginn seiner Fastenkur, die ihm nach eigenen Angaben völlig neue geistige Erfahrungen (17) bestand -, wog Adler 121 Kilogramm. Dieses Gewicht war das Ergebnis einer Ernährung, die hauptsächlich aus Hamburgern mit Pommes frites (18) bringt -. Neben 50 Kilogramm Körpergewicht (19) verlor ✓ er auch alle Zahnfüllungen, so dass er im Moment nur noch Babynahrung (20) essen ✓ kann.

(12) gesetzt

~~bestehen~~

~~abnehmen~~

~~bringen~~

~~essen~~

~~erzählen~~

~~helfen~~

~~sein~~

~~setzen~~

~~sterben~~

~~trinken~~

~~verlieren~~

Punkte: 8 / 10

3 Ergänzen Sie in diesem Leserbrief pro Lücke ein Wort.

HSU HSIAO-TAN, taiwanische Schauspielerin, hat ihrem Auserwählten am Sonntag im „Eva-Kostüm“ das Ja-Wort gegeben. Bei der Zeremonie in der Hauptstadt Taipeh war die Braut nur mit Blättern bedeckt. Der Bräutigam erschien in weißen Unterhosen. Rund tausend Zuschauer zahlten jeweils knapp 30 Euro Eintritt.

Redaktion des MZ-Magazins

Albert-Rosshaupter-Str. 17

81375 München

Hochzeitsbräuche (0) aus aller Welt

Artikel vom 16.09.2001

(21) Sehr ✓ geehrte Damen und Herren,

mit Interesse habe ich (22) Ihre ✓ Reportage gelesen. Ich finde es schade, (23) dass ✓ so viele bei uns sich für ihre Hochzeit nichts Originelles einfallen lassen.

Allerdings finde ich es nicht in Ordnung, bei so einem wichtigen Fest ohne Brautkleid (24) zu ✓ erscheinen. Die taiwanische Schauspielerin (25) nimmt ✓ die Hochzeit nicht ernst, finde ich. Der Schritt in ein gemeinsames Leben ist meiner Meinung (26) nach ✓ zu wichtig, um eine Show daraus zu machen.

Ich bin 22 Jahre alt und (27) besuche ✓ eine Hotelfachschule. Im Moment habe ich keinen festen (28) Arbeitsstelle . (29) Wenn ✓ mir irgendwann der Richtige begegnet, heirate ich ihn.

Mit (30) freundlichen ✓ Grüßen

Ihre

Angelika Sattler

Punkte: 8,5 / 10

4 Markieren Sie in diesem Text 10 Fehler. In jeder Zeile gibt es maximal einen Fehler. Schreiben Sie die richtige Lösung neben die Zahl.

(0) Die Einladung

(31) Ist es leider so weit.

(32) Mein Zeit ist abgelaufen.

(33) In April trete ich meine neue Stelle an.

(34) Damit mir der Abschied ^{nicht} so schwer fällt:

(35) Feiern Sie mit mich.

(36) Wann? März 9., 16.30 Uhr

(37) Woher? Großer Saal, A 21

(38) ~~Die~~ Speisen und Getränke gesorgt.

(39) Ich freue sich auf Ihr Kommen!

Josef Leitmayer

(40) Sagen Sie bitte, warum Sie kommen!

(0) Einladung.....

(31) Es ist leider so weit ✓ ✓

(32) Meine Zeit ist abgelaufen ✓

(33) Im April ✓

(34) ✓ ←

(35) Mit ✓

(36) Am 9. März um 16:30 ✓

(37) Wo ✓

(38) Speisen und Getränke sind gesorgt ✓

(39) Ich freue mich auf Ihr Kommen ✓

(40) Sagen Sie bitte, falls sie ^{nicht} kommen _{kan} ✓

Punkte: 8 / 10

29,5

Hauptkurs

Anhang B - Retrospektive Interviews

Interviews mit den Teilnehmenden

TN1

I: Interviewerin

TN1: Mitarbeiter der Firma

Dauer: 24'29"

- 1 *I: Wenn Sie an die Kurse zurückdenken, die Sie früher gemacht haben, und an diesen Kurs in Ihrem Unternehmen, welche Unterschiede können Sie feststellen?*
- 2 TN1: Erstmal, in den anderen Kurs wir folgen ein Buch, und hier folgen wir, wie sagt man (- -) content, was wir wollen. Die Lehrerin fragt uns, was wolltet ihr für die nächste Unterricht lernen oder erzählen oder lesen. Machen wir ein Szenario oder so (-). Und in den anderen Kurse (-) keine Ahnung (-) wir machen, was der Lehrer sagt. Es gibt nicht so viele Rückmeldungen. Und andere Dinge auch: in diese Kurs waren wir fünf Personen, manchmal nur drei. Aber, wenn es gibt nicht so viele Leute, man kann bisschen mehr aktiv teilnehmen und das finde ich super. Dieser Kurs war super. In den andere Kurse, auch in diesem, habe ich normalerweise keine Hausaufgabe gemacht, ich hatte diese Idee, dass ich nicht richtig die Hausaufgabe mache, werde ich nicht verstehen. Das war immer ein Problem. Hier habe ich die Hausaufgaben auch nicht immer gemacht, manchmal nur (- -)
- 3 *I: Woran haben Sie erkannt, dass die Kursleiterin auf Ihre Wünsche eingegangen ist?*
- 4 TN1: Weil sie gefragt hat, immer (- -) am Anfang des Kurses und jeden Unterricht.
- 5 *I: Wurden Ihre Wünsche auch berücksichtigt?*
- 6 TN1: Normalerweise ja, hm (-) z.B. wir wollten (-) wie heißt das, Telefonat zum Beispiel Training machen, oder eine Präsentation (- -) und haben auch gemacht.
- 7 *I: Vor dem Kurs haben wir mit Ihnen auch ein Interview durchgeführt und Sie zu Ihren Wünschen, zu Ihrer Sprachbiographie gefragt. Halten Sie das für sinnvoll? Warum?*

- 8 TN1: In diesem Kurs (-) vielleicht ist er angepasst für die Wünsche, die Teilnehmer haben. Es ist gut, ein Interview vor dem Kurs machen, so der Lehrer weiß, welcher ist der Zustand, verschiedene Studenten, in welche Richtung geht, z.B. Telefonat oder nur lesen oder schreiben.
- 9 *I: Man hört bei Ihnen schon ein bisschen raus, was Sie im Kurs gemacht haben, aber welche Aufgaben und Übungen haben Sie im Kurs noch gemacht?*
- 10 TN1: Viel sprechen (-) viel. Auch Grammatik, z.B. Sätze ergänzen, war nicht nur Grammatik. Normalerweise wir machen Kommentare und der Kurs geht in eine Richtung, vielleicht nicht wie vorbereitet. Normalerweise gibt es eine Aufgabe (-) irgendetwas Material (-) und wir besprechen verschiedene Dinge. So war das / finde ich super. Es gibt immer Struktur, aber, wenn wir haben Interesse für etwas, ist gut, wenn wir diese Interesse folgen, so die Leute sind mehr aufmerksam und wir lernen mehr. Das ist meine Meinung.
- 11 *I: Wie haben Sie Grammatik im Kurs gelernt?*
- 12 TN1: Werden nicht die Regel, sondern, wie benutzen wir Redemittel z.B., wie benutzt man verschiedene Worte in verschiedenen Sätze, nicht so wie ein Grammatikbuch - Regel eins und Regel zwei und (-) [*I: Also eher im Kontext?*] Ja, ich würde sagen..
- 13 *I: Entsprechen die Aufgaben und Übungen (Wortschatz, Grammatik etc.) Ihren Vorstellungen oder hätten Sie sich das anders gewünscht?*
- 14 TN1: Ja, Wörter am Anfang - Wörter der Woche gesammelt, mit viel Praxis. Die Wünsche waren immer das Gleiche. Für mich war Präsentation und Telefonat am wichtigsten. Jemand hat für die E-Mails gefragt. Ein anderer wollte Kundenmanagement, z.B. ob wir duzen sollten oder siezen, wie können wir diese Dinge merken.
- 15 *I: Inwieweit entsprechen die Aufgaben und Übungen, die Sie in diesem Kurs gemacht haben, der Realität am Arbeitsplatz?*
- 16 TN1: Ja (-) und auch in der Zukunft, z.B. ich schreibe eine E-Mail und ich spreche mit dem Kollegen, in diesen Punkten habe ich eine große Verbesserung gesehen. Wir sprechen mehr miteinander (-) die Personen aus einem Land wir sprechen (Muttersprache), und es gab mit anderen eine Verbindung, vor dem Kurs war sie nicht da. z.B. ich sitze links von (Kollege4), und vor dem Kurs sprechen wir fast nicht, jetzt sprechen wir viel (-) keine Ahnung, machen Dinge nach der Arbeit, z.B. Bier trinken. Ich denke, das war eine beste Ergebnisse, dass es eine bessere Verbindung gibt.
- 17 *I: Inwieweit helfen Ihnen die Redemittel für Telefonate, für Meeting, für Gespräche, die Sie im Kurs gelernt haben, aktuell in Ihrem Beruf?*

- 18 TN1: Ich denke, es ist ein bisschen automatisch, weil ich habe nicht die Redemittel im Kopf, vielleicht, wenn ich brauche, erinnere ich mich spontan. Wie das im Szenario war, ich bin mir nicht sicher, vielleicht habe ich eine oder zwei benutzt. Ich habe jetzt nicht so viel Angst. Ich habe nicht die Zeit genommen, alle Redemittel zwei-drei Mal pro Woche zu lesen (-) vielleicht wäre das besser (-) ein bisschen.
- 19 *I: Haben Sie im Kurs Strategien gelernt, um Deutsch außerhalb des Kurses zu lernen? Wenn ja, welche?*
- 20 TN1: Ja, die Lehrerin hat uns verschiedene Filme gezeigt, wir können sehen, Kino, verschiedene Veranstaltungen, z.B. in (Stadt4). Ich denke, (Kollege5) hat eine oder zwei besucht. Ich noch nicht.
- 21 *I: Ein paar Fragen zum Szenario vor dem Kurs und nach dem Kurs: Inwieweit spiegeln die beiden Szenarien die Realität Ihres beruflichen Alltags wider?*
- 22 TN1: Vielleicht Telefonat noch nicht, weil ich spreche nicht so viel am Telefon. Wir haben aber in der Firma ein Meeting, da müssen wir sprechen, Projektmanagement (-).
- 23 *I: Konnten Sie sich in die Rolle von Alejandro Garcia versetzen? Waren die Rollenkarten und die Situationen für Sie verständlich?*
- 24 TN1: Ja, das war kein Problem. Manchmal habe ich meinen eigenen Namen gesagt, aber ich denke schon. Ich denke aber, dass ich habe im Szenario etwas falsch verstanden. In der E-Mail (-) in der Aufgabe steht 'Bittet die Frau, eine Lösung zu finden'. Ich war nicht sicher, wo war das Problem. Ich habe das ganze Szenario verstanden, wo das Problem ist (-) diese Kleinigkeiten nur (-)
- 25 *I: Wann haben Sie dieses Problem gehabt? Während des Lesens der Rollenkarte oder während des Schreibens?*
- 26 TN1: Wenn ich spreche mit meiner Chefin, ich habe etwas gemerkt, ich war nicht sicher und dann wenn ich E-Mail schreibe, ich habe gesagt (-) hmmm (-) vielleicht sollte ich mehr fragen in Meetings, um in der E-Mail habe ich mehr Informationen. Im normalen Leben würde ich noch einmal fragen.
- 27 *I: Wenn Sie sich kurz an das Szenario vor dem Kurs erinnern können, haben Sie da Probleme gehabt?*
- 28 TN1: Ja (-) ich hatte ein Problem (-) hm (-) es war ein Paket und dass das Paket war nicht in der Firma angekommen, angekommen in einer anderen Abteilung, ich habe nicht alles komplett verstanden.
- 29 *I: Wie würden Sie heute vorgehen, um diese Missverständnisse zu vermeiden?*

- 30 TN1: Ich würde mehr fragen. Vielleicht schicke ich eine E-Mail an Kunde, und der Kunde antwortet mir, ja der Paket ist schon geschickt, und ich würde zur Sekretärin gehen und fragen, haben wir ein Paket von dieser Firma. Ich muss mehr nachfragen.
- 31 *I: Ok. Können Sie Beispiele nennen, was genau Sie im Kurs für Ihren Berufsalltag gelernt haben?*
- 32 TN1: Vielleicht die Struktur für die Präsentationen. Das war ganz wichtig. Ein paar neue Redemittel. Dann Telefonat, war auch wichtig. Vielleicht ich benutze nicht so viel jetzt, aber in ein Jahr, weil ich habe Angst verloren, das ist wichtig. Small Talk auch mit dem Kollegen (-) ich versuche mehr mit / über verschiedenen Dinge zu sprechen. Mit E-Mail habe ich nicht so viele Probleme, nur mit Grammatik normalerweise. Man braucht Zeit, ich denke, viel lesen, dann werde ich diese Sprachmittel können.
- 33 *I: Woran erkennen Sie, dass Ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen besser geworden sind?*
- 34 TN1: Ja, weil ich spreche mehr, z.B. ich arbeite in einem Projekt, ich und zwei Personen. Zwei Personen sind deutsch. Erstmal habe ich immer per Chat (gefragt) z.B. wir haben ein Meeting, wir sprechen verschiedene Dinge, manchmal verstehe ich nichts – vor einem Jahr, und dann gehe ich zurück in ein Raum und per Chat frage ich viele Dinge, ich verstehe nicht. Und jetzt, ich gehe direkt und frage, ohne Chat, ohne E-Mails. Das ist viel besser. Und wir können auch mit unseren Kollegen zusammenarbeiten, nicht nur Aufgabe teilen, z.B. wir haben ein Problem und wir diskutieren, Lösung zu finden. Ja, man braucht Zeit.
- 35 *I: Gab es an den letzten Tagen/in den letzten Woche Rückmeldung von Ihren Kollegen oder Ihrem Chef hinsichtlich Ihrer Deutschkenntnisse?*
- 36 TN1: Ja, einer der Kollege hat gefragt, wie ist dein Deutschkurs, und ich habe gesagt, nächste Woche ist der letzte Unterricht und vielleicht gibt es noch Verlängerung oder etwas. Und er sagt, du brauchst nicht mehr, du sprichst jetzt gut. Ja, das war eine gute Rückmeldung.
- 37 *I: Können Sie sagen, dass Sie nach diesem Kurs weniger Schwierigkeiten in der Kommunikation am Arbeitsplatz haben?*
- 38 TN1: Ja, mein Problem ist nur Wortschatz, immer. Ich weiß, ich habe Probleme mit der Grammatik immer, ist aber nicht so wichtig. Der Wortschatz aber, wenn ich muss etwas erklären, und ich habe nicht den Wortschatz (- -) z.B. heute im Szenario die Kollegin hat ein Verb benutzt, den ich nicht kenne, ich habe eine Pause gemacht und sie hat gemerkt und mir geholfen.

Ich würde fragen, wenn ich nicht verstehe. Es gibt immer Wörter / ich denke, lesen viel und kann helfen. Ich lese die Zeitung, ich versuche, und nicht so viel suchen die Wörter, sondern den Kontext zu verstehen und dann ich erkenne, ach dieses Wort heißt das, aber nicht suchen (im Wörterbuch).

39 *I: Wenn Sie an Ihre Erwartungen an den Kurs denken, sind diese Erwartungen auch erfüllt worden?*

40 TN1: Ja, ich würde mehr Wortschatz, vielleicht Methode zum Wortschatzlernen. Ich habe viel gelesen im Internet, aber noch keine benutzt. Ich dachte, vielleicht könnten wir sowas machen, z.B. in einem Kontext Mittel zum Telefon sehen. Es gibt immer Verben, Substantive, Adjektive wäre super eine Tabelle zu haben, wo steht Telefonat mit Kunden, zwanzig Wörter super wichtig und ich kann einmal pro Tag lesen. Keine Ahnung, eine Methode für diese Wörter lernen. Das wäre ein Wunsch von mir.

41 *I: Wenn Sie zukünftig noch einmal die Möglichkeit bekommen, einen vergleichbaren Sprachkurs in Ihrer Firma zu besuchen, würden Sie dies wahrnehmen?*

42 TN1: Ja, sicher. Der Kurs hat mir viel geholfen, mit den Kollegen auf Arbeit, im Alltag. Vielleicht war es nicht so viel Zeit – fünf Monate. Es wäre super, wenn es weitergeht.

TN3

I: Interviewerin

TN3: Mitarbeiter in der Firma

Dauer: 22'46"

1 *I: Wenn Sie diesen Kurs mit den Kursen, die Sie früher besucht haben, vergleichen würden, welche Unterschiede stellen Sie fest?*

2 TN3: Ok, z.B. in diesem Kurs hatten wir kleine Gruppe. Manchmal finde ich die Gruppe im Kurs, ich meine in Volkshochschule oder sowas, hatten wir weniger Chance zu sprechen, in dieser Gruppe hatten wir mehr Chance zu sprechen oder Diskussion machen, oder Small Talk haben wir gemacht. Ich finde, das ist besser, meine, mit der kleinen Gruppe. Ich finde diese besondere / telefonieren haben wir geübt, ich meine, ich finde das besser, persönlich. Dann bekomme ich neuen Wortschatz und Sätze / Redemittel und kann auch mit meinen Kollegen benutzen. Ich finde diesen Kurs besser, weil man face to face sprechen kann oft.

- 3 *I: Auf welche Weise sind Sie in die Kursplanung eingebunden worden? Hat die Kursleiterin Sie nach Ihren Wünschen gefragt?*
- 4 TN3: Die Lehrerin hat uns immer gefragt: 'Nächstes Mal, was wollen Sie machen, welche Themen möchten wir Übung machen'. Die Themen, die mich interessieren persönlich, Telefonieren, Sprechen und vielleicht Grammatik.
- 5 *I: Welche Aufgaben und Übungen haben Sie im Kurs gemacht?*
- 6 TN3: Von der CD hören, schreiben natürlich, E-Mail schreiben, viel Mal, welcher Satz kommt da und welcher Satz kommt da. Struktur von E-Mail und an Kunden, was passt am besten, das z.B. haben wir auch gemacht.
- 7 *I: Inwieweit entsprechen diese Übungen und Aufgaben auch der Realität Ihres Berufsalltags?*
- 8 TN3: Ja, z.B. mit dem Kunden diese E-Mail schreiben, musste ich auch machen. Ja, habe ich dieses genommen und auch benutzt.
- 9 *I: Andere Situationen, die Sie im Unterricht trainiert haben?*
- 10 TN3: Ja, telefonieren, z.B. an einem Tag haben wir dieses Telefonieren gelernt und ich hatte mehr Mut, den Kunden anzurufen, aber leider hat der Kunde nicht geantwortet ((lacht)).
- 11 *I: Sie haben eben gesagt, dass das Üben dieser Situationen Ihnen geholfen hat, in der Kommunikation am Arbeitsplatz sicherer zu sein als zuvor. Gibt es dazu noch andere Beispiele?*
- 12 TN3: Hmm (- -) vielleicht mit Kollegen sprechen, z.B. beim Mittagessen. Ich habe das Gefühl, dass ich und [Kollege3] sprechen wir mehr, z.B. gestern habe ich mit [Kollege6] gesprochen, wir denken, wir sprechen mehr Deutsch untereinander.
- 13 *I: Wie haben Sie Grammatik/Wortschatz im Kurs gelernt? Entsprech dies Ihrer Vorstellungen?*
- 14 TN3: Grammatik (- -) keine konkrete Übungen, im Kontext, z.B. bei E-Mail schreiben, da müssen wir richtige Grammatik benutzen. Denn manchmal ich weiß nicht, ob dieses Satz, ich schreibe, ist das richtig oder das ist nicht richtig, Form meine ich.
- 15 *I: Haben Sie im Kurs Lernerstrategien kennengelernt, um Deutsch auch außerhalb des Kurses zu lernen?*
- 16 TN3: Beim Fernsehen z.B. oder Facebook auf Deutsch stellen, kann man auch Deutsch lesen. Es gibt auch Comics oder Cartoons, kurze Sätze. Vielleicht kann man einfacher lernen.
- 17 *I: Wenn Sie im Kurs wichtige Redemittel für Gespräche, Telefonate, Meetings gelernt haben, inwieweit helfen diese Ihnen jetzt im Berufsalltag?*

- 18 TN3: Ja z.B. für Telefonieren das hilft mir. Ich weiß mehr Sätze für Benutzung, Small Talk habe ich noch nicht so viel Chance zu benutzen. Ich habe keinen direkten Kundenkontakt. Aber wir machen einfach Small Talk mit Kollegen, am Anfang des Tages, wie geht's oder über Wetter, machen wir auch. Kunde aber leider nein, nicht so viel.
- 19 *I: Inwieweit spiegeln die Szenarien (vor dem Kurs und nach dem Kurs) die Realität Ihres beruflichen Alltags wider?*
- 20 TN3: Ja, das passt ganz / ganz alles. Ich bin auch Tester und manchmal muss ich mit dem Kunden fragen, wenn Problem passiert oder wenn ich etwas nicht verstehe. Und andere Situationen, z.B. mit meinem Projektleader zu sprechen, ob das ok ist oder nicht. Eigentlich haben wir jede Woche auch Meeting. Dieser Bereich Meeting jede Woche, wie weit ist jedes Projekt und was müssen wir machen, haben wir auch gemacht. Das passt, wie diese Chefin gemacht hat. Wir müssen schedule schauen, wer kann das machen, wer hat Luft. Noch (- -) E-Mail schreiben, ich schreibe auch. Alles passt.
- 21 *I: Waren die Rollenkarten für Sie verständlich? Welche Probleme sind aufgetreten? Konnten Sie sich mit der Rolle des Mitarbeiters identifizieren?*
- 22 TN3: Nein, das ist klar ((lacht)). Manchmal passiert, ich vergesse die Namen ((lacht)). Die Rolle war gleich wie ich, keine Probleme.
- 23 *I: Was haben Sie im Kurs für Ihren Berufsalltag gelernt? Können Sie Beispiele nennen?*
- 24 TN3: Eigentlich wie z.B. Small Talk oder diese E-Mail schreiben, und Telefonieren, Sprechen, Diskussion. Alles was wir gelernt haben, hat mit Arbeiten jeden Tag (zu tun).
- 25 *I: Woran erkennen Sie, dass Ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen besser geworden sind?*
- 26 TN3: Ich fühle ja. Wenn ich telefoniere, kann ich schneller sagen als vorher, diese Fragen, entschuldigen, diese Situation, was passt. Wenn ich mit meinem Kollege spreche, ich verstehe vielleicht besser, z.B. in Meeting will ich auch meine Meinung erklären, oder hören, wenn andere Kollegen was sagen, verstehe ich mehr. Ich spreche mehr, denke ich, sicherer.
- 27 *I: Gab es Rückmeldungen von Ihren Kollegen oder Ihrem Chef hinsichtlich Ihrer Deutschkenntnisse?*
- 28 TN3: Von meinem Kollegen. Aber sonst habe ich nicht gefragt.
- 29 *I: Welche Schwierigkeiten haben Sie immernoch in der Kommunikation am Arbeitsplatz?*

- 30 TN3: Das passiert manchmal noch. Mein Partner und mein Kollege, sie sprechen ein bisschen schnell und viiiiel. Ich meine, manchmal verstehe ich nicht alle Wörter, aber die Idee, das passiert noch. Aber ich denke, das braucht Zeit. Aber insgesamt, ist das schon ok. Ich meine, wenn wir ein Projekt haben, kann ich Fragen stellen, bis ich verstehe. Ich finde, das ist kein Problem mehr.
- 31 *I: Wenn Sie an Ihre Erwartungen an den Kurs denken, sind diese Erwartungen erfüllt worden?*
- 32 TN3: Ja, für Sprechen denke ich ja. Ich denke, mein Problem ist in Hören. Manchmal verstehe ich nicht, was die anderen wollten. Aber im Kurs verstehe ich alles, aber vielleicht ist die Sprache anders, nicht so schwer. Von der Erwartung das ist ok.
- 33 *I: Wenn Sie zukünftig noch einmal die Möglichkeit bekommen, an einem vergleichbaren Kurs teilzunehmen, würden Sie dies auch wahrnehmen? Warum?*
- 34 TN3: Ich denke schon. Ich möchte mein Deutsch besser werden, es ist noch nicht genug, z.B. in Hören, Schreiben richtig schreiben. Sprechen - kann ich meine Meinung erklären.

TN4

I: Interviewerin

TN4: Mitarbeiter in der Firma

Dauer: 29'01"

- 1 *I: Wenn Sie diesen Kurs mit den Kursen vergleichen würden, die Sie früher besucht haben, welche Unterschiede stellen Sie fest? Gemeinsamkeiten?*
- 2 TN4: Ich hab das sehr gut gefunden. Es gab verschiedene Lösungen. Wir konnten eine Frage stellen, besondere Fragen - 'Wie sagt man das oder das?'. Das habe ich gut gefunden, weil es vielleicht nicht so viele Leute im Unterricht, du kannst besser mit der Lehrerin sprechen. In den anderen Kursen gibt es mehr Leute, es ist etwas kompliziert nachzufragen. Weniger Leute ist es besser, für mich, als in anderen Kurs. Vielleicht dieser Kurs war nicht auf den gleichen Niveau, ja mein Deutsch ist nicht so gut, aber ich kann es verstehen. Es gab viele Leute, die sehr gut sprechen können, vielleicht ein bisschen kompliziert, ein Unterricht zu planen, wenn die Leute haben ein unterschiedliches Niveau.
- 3 *I: Haben Sie das für sich persönlich als gut oder als schlecht empfunden?*

- 4 TN4: Nicht so gut, weil vielleicht wenn jemand spricht mehr, ich versuche immer verstehen, immer zu verstehen, und nicht so viel unterhalten oder sprechen. [*I: Dass Sie weniger gesprochen haben*] Ja.
- 5 *I: Gibt es weitere Unterschiede?*
- 6 TN4: Es gab kein Buch in diese Kurs. Ich glaube, das war's. Ich kann nochmal später sagen, wenn ich mich erinnere.
- 7 *I: Inwieweit konnten Sie die Kursinhalte auch mitbestimmen? Ist die Kursleiterin während des Kurses auf Ihre Wünsche eingegangen?*
- 8 TN4: Immer. In jedem Unterricht gab es diese Frage, z.B. Redewendungen – was bedeutet diese Redewendung? Mit Präpositionen, grammatische Themen. Mit E-Mail, mit Aussprache.
- 9 *I: Was haben Sie im Kurs gemacht? Gelesen, gesprochen, geschrieben etc. Beispiele*
- 10 TN4: Einfach sprechen über ein besonders unbekanntes Thema, (- -) z.B. Wetter oder was hast du gefrühstückt, oder was hast du am Wochenende gemacht? Ja, (-) oder in ein Urlaub, was hast du gemacht. Ganz spontan. Ok, ja Übungen, verschiedene Übungen. Ausspracheübungen auch.
- 11 *I: Bei welchen Aufgaben und Übungen hatten Sie besonders Probleme?*
- 12 TN4: Mit dieser Regel TeKaMoLo, diese (-) wo ist genau, ja es gibt diese Regel, und muss man folgen. Ja, vielleicht es kommt / es kommt drauf an, welches du willst markieren.
- 13 *I: Entsprachen diese Aufgaben und Übungen, die Sie im Kurs gemacht haben, Ihren beruflichen Aufgaben?*
- 14 TN4: Sprechen mit den Kollegen, oder schreiben. Normalerweise spreche ich am Telefon mit keinem Kunde, das habe ich nicht getestet, trainiert. Ich glaube, das mit E-Mail war wichtig für mich.
- 15 *I: Können Sie sagen, dass Sie sich jetzt sicherer fühlen?*
- 16 TN4: Ich glaube, besser. Weil, (- -) wenn jemand spricht andere Sprache, vielleicht du willst etwas schreiben, wie deine Muttersprache ist, und (-) in Deutsch ist komplett anders, aber das ist nicht eine Übersetzung Wörter zu Wörter.
- 17 *I: Inwieweit helfen Ihnen die Redemittel, die Sie im Kurs gelernt haben, bei der Kommunikation am Arbeitsplatz?*
- 18 TN4: Ja, um besser zu verstehen. Ich kann diese Redemittel nochmal benutzen, (-) vielleicht nicht alles, einiges habe ich vergessen.
- 19 *I: Entsprachen die Grammatik-/Wortschatzübungen Ihrer Vorstellungen?*
- 20 TN4: Das ist Grammatik, man muss das üben, also ja.
- 21 *I: Inwieweit spiegelt das Szenario die Realität Ihres beruflichen Alltags wider?*

- 22 TN4: Für mich persönlich weniger. Vielleicht für andere Kollegen ja, aber ich spreche normalerweise nicht / noch nicht mit Kunden. Eine E-Mail zu schreiben, (-) ja, das kann sein. Per Telefon sprechen das noch nicht. Vielleicht noch eine Situation in einem Meeting zu sein (- -) ja. Wir arbeiten nicht so viel im Team, jeder macht etwas und dann besprechen wir. Gespräche in den Pausen – finde ich gut in dieser Kurs, wir haben uns besser kennen gelernt. Mit einigen Kollegen sprechen wir Spanisch, mit anderen spreche ich Deutsch.
- 23 *I: Waren die Rollenkarten und die Situation des Szenarios für Sie verständlich? Konnten Sie sich in die Rolle versetzen?*
- 24 TN4: Vielleicht bin ich nicht ein Schauspieler, (- -) mit Übungen geht das, aber ich spiele nicht so gerne. Aber keine Verständnisprobleme. Etwas gut für dieses Kurs, eine kleine Präsentation zu machen, ganz kurz, diese Teile, verschiedene Teile z.B. (-) eine Begrüßung, diese Vorstellung. Ich glaube, das war gut.
- 25 *I: Woran merken Sie, dass es Ihnen leichter fällt an der Kommunikation im Alltag teilzunehmen?*
- 26 TN4: Ja, vielleicht mit Kollegen, ist es einfach zu unterhalten. Im Unterricht sprechen wir mehr mit einander als bevor. Wir kennen uns besser. Es kommt auf den Kollegen (an).
- 27 *I: Welche Schwierigkeiten haben Sie noch bei der Kommunikation am Arbeitsplatz?*
- 28 TN4: Ich kenne nicht alle besondere Worte auf Deutsch. Wenn ich möchte etwas besonders sagen auf Deutsch, kann ich nicht so sagen, wie auf (Muttersprache). Das ist nicht so gut für die Unterhaltung. Auch die technischen Sachen – wenn ich spreche, kann ich nicht so genau, wie auf (Muttersprache) sagen. Ich kenne nicht so viele Worte.
- 29 *I: Wie kann man diese Probleme ausräumen?*
- 30 TN4: Wörter lernen. Wortschatz – ja (- -) das ist die Lösung.
- 31 *I: Wenn Sie zukünftig noch einmal die Möglichkeit bekommen würden, einen vergleichbaren Sprachkurs zu besuchen, würden Sie dies wahrnehmen?*
- 33 TN4: Ja, weil ich finde gut, 'personal' Lehrerin zu haben. Wir sind nicht so viele Leute, besser unterhalten, fragen. Hier in der Firma / ich bin hier, aber ich arbeite nicht, das sind Privatstunden. Ich muss dann Überstunden machen. Ausspracheübungen finde ich gut, würde ich noch mehr machen, besser zu verstehen, selbst zu sprechen. Neue Redewendungen finde ich wichtig, Deutsch zu verstehen.

TN6

I: Interviewerin

TN6: Mitarbeiter in der Firma

(Arbeitet in der Firma seit April, war vorher als Praktikant tätig.)

Dauer: 25'23"

- 1 *I: Wenn Sie diesen Kurs mit den Kursen vergleichen würden, die Sie früher besucht haben, welche Unterschiede können Sie feststellen?*
- 2 TN6: Also, ich glaube, der größte Unterschied kommt in Ebene (Niveau). Ich glaube, (-) das war so gemischt. Am Goethe-Institut hatten wir alle ganz gleiches Niveau, hier nicht. Es gibt Leute, die sehr flüssig sprechen oder Leute, die mehr gut schreiben, und die andere nicht so viel. Hier hab ich etwas gut gefunden, dass die Lehrerin hat immer viele / wir haben immer gesprochen am Anfang, kleine Gespräche gemacht, das finde ich sehr interessant. Das haben wir damals nicht gemacht. Und diese Übungen haben auch geholfen.
- 3 *I: Inwieweit konnten Sie die Kursinhalte mitbestimmen? Ist die Kursleiterin auf Ihre Wünsche im Unterricht eingegangen?*
- 4 TN6: Für mich wäre ganz gut, viel Hören, das ist meine Schwäche. Mit Sprechen habe ich auch Probleme, manchmal. Ich habe in (Land4) und hier viele Male mit Grammatik gesehen, verschiedene Regeln, aber ich finde das (- -) ich würde sagen nicht unnötig, aber sehr schwierig zu / das kommt nicht naturell von mir, ich muss immer nachdenken. Und wenn ich spreche, dann spreche ich einfach, mit Fehlern, es ist nicht so wichtig für mich. Ich glaube, mit diesem Thema sollte man was machen, vielleicht mehr üben. Die Wünsche haben wir gesagt, und wir haben auch gemacht. Meine Kollegen haben mir auch gesagt, du kannst auch das machen oder das machen. Hilfe von Kollegen, nicht alles im Kurs.
- 5 *I: Was haben Sie im Kurs noch gemacht? Welche Aufgaben/Übungen?*
- 6 TN6: Wir haben viele Übungen gemacht, Telefongespräche gemacht, was noch (- -) ja ich habe sehr schlechtes Gedächtnis ((lacht)). Es gab schriftlich und mündlich. Wir haben Texte gelesen, aber andere Sachen mehr gemacht.
- 7 *I: Inwieweit entsprechen die Aufgaben und Übungen aus dem Kurs Ihrer Tätigkeit am Arbeitsplatz?*

- 8 TN6: Wir haben viel über viele Sachen gesprochen, nicht formelle Sätze. Das hat mir sehr geholfen, um tägliche Gespräche zu haben, z.B. ich habe plötzlich mehr verstanden oder andere Sachen verstanden, die damals nicht und jetzt (-) ahhh, wir haben das im Deutschkurs gelernt. Meine Kunden sind in dieser Firma, und wir besprechen auch sehr viel und ich habe gemerkt, wie wichtig es ist, die Kleinigkeiten zu verstehen.
- 9 *I: Bedeutet das, dass Sie sich durch diese Aufgaben und Übungen in der Kommunikation am Arbeitsplatz sicherer fühlen?*
- 10 TN6: Ja, ich glaube nicht nur in der Firma, sondern auf der Straße, (- -) in den Geschäften.
- 11 *I: Wie haben Sie Grammatik im Kurs gelernt?*
- 12 TN6: Verschiedene Übungen zu den Themen, die gewünscht waren. Auch viel über die Regeln gesprochen.
- 13 *I: Können Sie Beispiele nennen, wie der neue Wortschatz vermittelt wurde?*
- 14 TN6: Es kommen immer Fragen zu Wörtern, implizit, z.B. wir haben über Aussprache gesprochen, und so haben wir viel neue Wörter gelernt.
- 15 *I: Entsprach dies Ihrer Vorstellungen?*
- 16 TN6: Ich weiß nicht, wie es sein sollte. So kenne ich und das ist ok für mich. (- -)
- 17 *I: Welche Lernerstrategien haben Sie im Kurs kennen gelernt, um Deutsch außerhalb des Kurses zu lernen?*
- 18 TN6: Ja, ich glaube (- - -) wir haben manchmal darüber gesprochen und jemand hat gesagt, ja du kannst Radio hören, Filme sehen. Manchmal kann ich das machen, manchmal nicht.
- 19 *I: Inwieweit helfen Ihnen die im Kurs gelernten Redemittel für verschiedene Situationen für die Kommunikation am Arbeitsplatz?*
- 20 TN6: Wir haben z.B. eine Liste bekommen und geschrieben mit allen Redemitteln. Ich muss eine E-Mail schreiben und diese Liste nutzen, wenn ich mich nicht erinnern kann. Meistens schreibe ich die Mails mit den Redemitteln, die ich im Kopf habe.
- 21 *I: Wird es mit der Zeit besser, wenn Sie mehr und öfters Redemittel verwenden?*
- 22 TN6: Ja, ich glaube schon. Was mir sehr hilft, wenn ich eine E-Mail bekomme und sehe, (-) ach ok, was bedeutet das, das kann ich dann und dann nutzen. Das ist einfacher für mich zu erinnern. Ich muss nicht in einer Liste suchen, wenn ich diese E-Mail antworte, lese ich das noch einmal / es ist immer da, zum Beispiel.
- 23 *I: Inwieweit spiegelt das Szenario die Realität Ihres beruflichen Alltags wider?*

- 24 TN6: Die Situationen waren eigentlich sehr realistisch. (- -) Zum Beispiel diese mit Meetings ist eigentlich so, zum Beispiel ich wollte was sagen und die Chefin meinte, wir haben kurze Zeit und man muss versuchen zu unterbrechen, aber damit es nicht so schlecht klingt. Das sind alltägliche Sachen. Ich habe nicht so viel mit Telefonaten zu tun. Aber ich höre, wie die anderen Kollegen sprechen und das ist so.
- 25 *I: Hatten Sie Schwierigkeiten beim Durchspielen des Szenario? War die Rolle für Sie verständlich?*
- 26 TN6: Vielleicht ein bisschen Schwierigkeiten, aber ich glaube, das kommt drauf an, genau was ich hier mache und was ich mit dieser Rolle machen musste. Aber eigentlich war das ganz gut. Solche Situationen kann ich in der Zukunft im Unternehmen haben, so sollte es auch sein.
- 27 *I: Was haben Sie für Ihren Berufsalltag im Kurs gelernt?*
- 28 TN6: Die Umgangssprache – vieles habe ich mitgenommen. Diese Redemittel für E-Mails habe ich gelernt. Wie kann man diese Meetings oder Telefonat richtig machen. (- -) Wir haben z.B. gelernt, dass wenn jemand 'ja ja' im Gespräch sagt, dass jemand hat kein Interesse. Diese kulturelle Sachen, bei uns ist das vielleicht nicht so schlimm, aber hier muss man aufpassen. Grammatik habe ich auch gelernt, nicht gelernt nochmal gesehen, wiederholt. Wortschatz auch und auch was wichtiger war, hilfreich und lustig. Es war nicht langweilig, den Kurs zu machen.
- 29 *I: In welchen Bereichen konnten Sie diese Kenntnisse schon anwenden?*
- 30 TN6: Zum Beispiel, wenn ich Mail schreibe, wenn ich mit meinem Chef spreche, auch mit Kollegen, ich versuche immer, verschiedene Sachen zu benutzen, was ich gelernt habe, von Redemitteln, Umgangssprache versuche ich zu benutzen. Die Lehrerin hat uns immer gesagt, wir sollen auch mit anderen Kollegen sprechen, obwohl wir uns nicht kennen, wir haben nicht so viele Kontakte. Da habe ich versucht, mit einem Kollegen. Es ist sehr schwierig mit ihm zu sprechen, weil er spricht sehr undeutlich, mindestens für mich. Ich habe versucht etwas zu fragen, um die Angst zu verlieren.
- 31 *I: Gab es Rückmeldungen von Ihren Kollegen/vom Chef hinsichtlich Ihrer Deutschkenntnisse?*
- 32 TN6: Ja, ein Kollege von mir, er hat / wir haben darüber gesprochen / Wir haben gefragt, wer von uns spricht besser Deutsch. Und er, jaaa, alle sprechen gut, aber du hast dein Deutsch viel verbessert, in diesem Monaten, wo du hier bist und durch den Deutschkurs.

- 33 *I: In welchen Bereichen der Kommunikation am Arbeitsplatz haben Sie immer noch Schwierigkeiten?*
- 34 TN6: Ich glaube weniger. Es ist schwer für mich zu sagen, ob das nur wegen Deutschkurs oder (- -) keine Ahnung (-) einfach Zeit, das hilft auch. Es ist schwer für mich zu sagen, was ist genau der Grund. Aber ich glaube, der Kurs hat viel Einfluss gehabt. Ich fühle mich sicher, ich kann z.B. im Mittagessen mit anderen flüssig sprechen, oder mehr verstanden. Das war damals unmöglich.
- 35 *I: Wenn Sie an Ihre Erwartungen vor dem Kurs denken, sind diese erfüllt worden? Gibt es noch übrige Wünsche?*
- 36 TN6: Ich bin zufrieden, was ich gelernt habe / bekommen habe. Das was wir gemacht haben, ist ok.
- 37 *I: Wenn Sie in der Zukunft noch einmal die Möglichkeit bekommen würden, vergleichbaren Sprachkurs zu besuchen, würden Sie dies annehmen?*
- 38 TN6: Der Kurs war ok, das würde ich machen. ((Anmerkungen zur Zeit des Unterrichts)) Ja, es war hilfreich für die Arbeit und für das Leben hier.

Interview mit der Kursleiterin

I: Interviewerin

KL: Kursleiterin

Dauer: 44'13"

- 1 *I: Was haben Sie studiert? Wo haben Sie studiert? Was waren die Schwerpunkte des Studiums?*
- 2 KL: Mein Name ist (KL). Ich habe in (Stadt5) studiert, noch auf Magister Romanistik, im zweiten Nebenfach war Betriebswirtschaftslehre. Erstes Hauptfach war romanische Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft. Mein Schwerpunkt lag auf der spanischen Sprache. (- -) Ich habe dann zwar auch Italienisch gelernt und Katalanisch, da es ein kleines Seminar war, habe ich das auch gemacht. Aber Hauptschwerpunkt war die spanische Sprache und Literatur.
- 3 *I: Hatten Sie in Ihrem Studium Seminare oder Übungen zu Methodik/Didaktik einer Fremdsprache?*

- 4 KL: Weniger (-) dadurch, dass das doch sehr direkt auf die Sprache bezogen war und auf die Literatur. (-) Ich hatte das große Glück bei einem Professor ein paar Seminare zu besuchen, der in Germanistik tätig war und der aber sich mit Textlinguistik beschäftigt hat und eben damit auch Sprachlernen. Und da habe ich etwas in der Richtung gemacht. Ja, (- -) wie die Sprachen gelernt werden.
- 5 *I: Wie haben Sie sich die Kenntnisse in der Methodik/Diaktik nach Ihrem Studium angeeignet?*
- 6 KL: Es ist sehr viel eigene Erfahrung gewesen, dass ich selber viele Sprachen gelernt habe und dann im Ausland gelebt habe oder die Sprachkurse besucht habe. Ähm, auch dann angefangen hab, zu unterrichten und da eben gedacht habe – gut, das, was und wie ich gelernt habe, ist nicht so praktisch gewesen. Ich möchte das jetzt anders machen, dass die Leute, wenn sie in das Land fahren, dann auch wirklich damit was anfangen können. So habe ich dann Spanisch angefangen, zu unterrichten, hatte da auch den Freiraum wirklich das zu machen. Für Leute, die nach Bolivien gefahren sind, z.B. am Anfang und ähm, dann auch später. (- -) Ja, ich habe zuerst angefangen Spanisch zu unterrichten, dann habe ich ein bisschen Deutsch unterrichtet, Deutsch als Fremdsprache, dann habe ich Schwedisch unterrichtet. Und ich war halt am Anfang sehr frei (- -) und konnte da experimentieren, musste mich nicht an ganz festen Vorgaben wie Lehrbücher halten, habe das selber konzipiert. Und ja, das hat mir schon sehr viel Erfahrung gegeben. Als ich dann richtig angefangen habe, zu unterrichten, musste ich mich dann weiterqualifizieren, um in den Integrationskursen zu unterrichten und habe dann die Zusatzqualifizierung DaZ gemacht, und hab dann immer wieder Seminare besucht, weil es / einfach Sprachen mein Steckenpferd sind und ich das sehr spannend fand, mich damit zu beschäftigen, eben gerade diese Situation, eine Sprache zu lernen, damit umzugehen in der Praxis, mich da so reinzusetzen, weil ich viele Sachen selber noch gut verstehen kann, aus eigener Erfahrung heraus.
- 7 *I: Wie lange arbeiten Sie bereits als DaZ-Lektorin? In welchen Kursformaten haben Sie bereits unterrichtet?*

- 8 KL: Ich habe vor zwölf Jahren angefangen, dann war eine kleine Pause und seit etwas mehr als zehn Jahren bin ich fest hier, in den Integrations- bzw. Intensivkursen in Deutsch an der Volkshochschule. Im Moment sind das eben die Intensivkurse, wobei ich da von A1 bis C1 schon in allen Stufen unterrichtet habe. Im Moment sind das eher von A1 bis B1 die Integrationskurse und ja, nebenbei habe ich noch Einzeltrainings auch gemacht. Da ich eine Fortbildung als Phonetiklehrerin gemacht hatte / habe, habe ich also Phonetikeinzeltraining gemacht, aber wo schon ein bisschen die Berufssprache mit reinkam. Ja, Einzelcoachings kamen dazu und eben jetzt seit Frühjahr die Kurse in den Betrieben, direkt mit einer größeren Gruppe.
- 9 *I: Konnten Sie vor diesem Kurs Erfahrungen im berufsbezogenen DaZ-Unterricht bzw. in den betriebsinternen Kursen sammeln?*
- 10 KL: Erfahrungen in Betrieben direkt nicht. Mit Teilnehmenden, die aus den Betrieben kamen, wo das bei der Volkshochschule eingekauft wurde. Aber jetzt Erfahrungen in den Betrieben direkt nicht.
- 11 *I: Was waren das für Kurse, wo die Teilnehmer aus den Betrieben kamen?*
- 12 KL: Das waren v.a. Einzeltrainings, wo wir angefragt wurden, einen Einzeltraining zu machen, um gerade auch die Aussprache zu verbessern. Vor zwei Jahren war das nur auf Aussprache bezogen (- -) oder die Begleitung (- -) war zum Beispiel bei einem Kurs, ähm, die für vietnamesische Pflegekräfte, die aus Vietnam hierher geholt wurden, eine Ausbildung gemacht haben. Da habe ich dort auch den Phonetikteil übernommen, aber auch eben mal die anderen Stunden gemacht, um den einfach speziell für ihren Beruf, ihre Ausbildung zu machen.
- 13 *I: Inwieweit war Ihnen der Trainingszyklus mit der Szenario-Methode bis jetzt bekannt?*
- 14 KL: Ich habe auch eine Fortbildung gemacht zum berufsbezogenen Deutsch und da habe ich das kennen gelernt, so dass wir selber Szenarien entwickelt haben oder eben das kennen gelernt haben als Methode.
- 15 *I: Auf welcher Grundlage basierte die Sprachbedarfsermittlung im Unternehmen und was umfasste diese?*
- 16 KL: Das waren die Interviews, die wir mit den Teilnehmern geführt haben, und sie auch gefragt wurden, was benötigen sie, also in welchen Kompetenzbereichen – Hören, Lesen, Schreiben - was machen sie in der deutschen Sprache und was benötigen sie (- - -) und wo stehen sie natürlich auch. Bei den Interviews war ich anwesend und konnte dann auch zuhören und dann eben hören, wo liegen die Fehler, wo liegen die Probleme, wo sind die Schwierigkeiten, wo kann ich auch dann ansetzen.

- 17 *I: Welche Erwartungen hatten Sie von der Sprachbedarfsermittlung (SBE) vor dem Kurs?*
- 18 KL: Wo die Teilnehmer stehen ungefähr, was ist der Stand. Ja, (-) und wo höre ich jetzt die Probleme, also einmal explizit und einmal implizit, also Grammatikfehler, oder Ausspracheprobleme, aber was äußern sie auch, wo haben sie den Bedarf, wo haben sie ihre Wünsche, natürlich auch.
- 19 *I: Wurden die Erwartungen, die Sie an diese Maßnahmen hatten, erfüllt?*
- 20 KL: Doch, ich konnte da sehr viel rausziehen, doch doch, das war sehr wichtig. Es war auch ein längeres Interview. Das war schon sehr wichtig dabei zu sein. Es war ganz gut, das zu erleben.
- 21 *I: Also würden Sie sagen, dass es sinnvoll wäre, so eine Sprachbedarfsermittlung, z.B. Interviews mit den Teilnehmenden durchzuführen, um die ersten Informationen über sie zu holen?*
- 22 KL: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Gerade wenn ich das mit anderen Sachen vergleiche, um überhaupt einen Startpunkt zu entwickeln, wo setze ich an, also um nicht ganz von Null zu beginnen. Ich kann mich erinnern, als ich angefangen habe, wussten wir überhaupt nicht, wer da kommt, wer da uns geschickt wird im Allgemeinen, in meinen allerersten DaF-Kurs und das ist schwer / da steht man schon sehr bei Null und wenn man dann am nächsten Tag weitermachen muss, ist das schon nicht so einfach. Also davor einen Vorlauf zu haben, um sich darauf einzustellen, fände ich wichtig.
- 23 *I: Inwieweit haben Sie die Ergebnisse aus der Sprachbedarfsermittlung bei der weiteren Kursplanung berücksichtigt? Können Sie Beispiele bringen?*
- 24 KL: Ich hatte das immer im Kopf, habe aber nachgeschaut, was ist noch für mich wichtig. Manche Sachen haben sich dann auch gleich erledigt. Aber das war für mich schon eine to-do-Liste, also zu wissen, ok (- -) z.B. habe ich gehört die Partizipien und Perfekt oder die Aussprache. Das einzubauen, das war mir wichtig.
- 25 *I: Wo lagen die Schwierigkeiten bei der Sprachbedarfsermittlung? Können Sie Beispiele bringen?*
- 26 KL: Schwierigkeiten (- - -) Dafür fällt es mir im Moment nichts ein. Schwierigkeiten (- -)
- 27 *I: Hätten Sie sich noch mehr Informationen gewünscht, über die Teilnehmer, über die Abläufe im Betrieb etc.?*

- 28 KL: Nein, also (- -) das ist eher im Verlauf. Aber das hat mir schon großes Spektrum gegeben, mit dem ich arbeiten konnte. Weil ich auch nur eine begrenzte Zeit hatte, und es war klar, dass ich manches nur anreißen kann. Das war schon sehr aussagekräftig.
- 29 *I: Welche Ziele wurden für den Kurs gesetzt? Warum genau diese Ziele?*
- 30 KL: Einmal war mir / war die Sache, dass im Kurs mit Szenario gearbeitet werden soll, also praktische Anwendung im Alltag. (- -) Das heißt, dass ich das berücksichtige, dass ich diese Elemente bearbeite und gucke, was kann ich dafür tun, was ist da zu leisten in einem kleinen oder im großen Rahmen. Und natürlich war mir auch wichtig auf die Teilnehmer einzugehen. Es heißt ihre Wünsche, ihre Fragen, was sie gerne erreichen möchten. Und ich hatte diese kleine to-do-Liste, was ich noch machen wollte, oder was mir aufgefallen war. Das waren schon einige Gruppen, die ich dann unter einen Hut bringen wollte.
- 31 *I: Und konkrete sprachlich-kommunikative Ziele, die auf die Teilnehmer bezogen sind?*
- 32 KL: Also ein ganz wichtiges Ziel war mir das Sprechen, sie zum Sprechen zu bringen. Das war für mich ein wichtiges Ziel. Und auch Angst zu nehmen, also einfach sie da zu entspannen. Nicht da nur die sprachliche Seite zu bearbeiten, sondern auch mehr Strategien entwickeln, nachzudenken. Das war mir sehr wichtig. Dass ihnen einfach klar wird, warum ist das jetzt so und was kann ich tun, oder ist das alles wie ich das sehe.
- 33 *I: Inwieweit mussten Sie diese Ziele mit dem Unternehmen absprechen?*
- 34 KL: Gar nicht, gar nicht. Dadurch, dass ich nicht an das Unternehmen gebunden war. Ich hab dann zwar immer mal nachgefragt, ob da irgendwas spürbar ist, aber es war ja nicht so, dass das Unternehmen mir etwa Vorschriften gemacht hätte oder mir gesagt hätte: 'Das müssen Sie jetzt aber so machen oder wir würden gerne noch das hier machen'. Das war nicht nötig.
- 35 *I: Nach welchen Kriterien haben Sie die Materialien, Aufgaben und Übungen für den Kurs ausgewählt?*
- 36 KL: Mir war der Bezug eben zum Beruf sehr wichtig, deswegen habe ich hauptsächlich auch mit solchen Büchern gearbeitet. Natürlich auch mit was anderem, so Mittelstufenbereich, wenn es so um Redemittel bei Diskussionen ging oder Textstrukturierung. Dann habe ich auch dazu gezogen. Aber eben dieser Berufsbezug, (-) der war mir wichtig, ja (-) dass der Wortschatz mit drin war, also dass es nicht ganz was anderes sein soll.
- 37 *I: Auf welche Herausforderungen/Probleme sind Sie hierbei gestoßen?*

- 38 KL: Es ist nicht immer so einfach, was Passendes zu finden, was dem Niveau passt oder genau das, was ich mir vorgestellt hatte, gab's nicht. Dann habe ich selber Arbeitsblatt erstellt. Ja, (-) so dass es passt, weil einfach die Bücher auch dann für bestimmte Berufsbereiche konzipiert sind und das passt dann da wieder nicht rein, also Schreibaufgaben. Bei Schreibaufgaben war sehr schwierig. Da habe ich irgendwie ganz wenig gefunden, was irgendwie ((betont)) gepasst hätte oder bei dem Telefonieren / Telefonate. Also, es ist schon / es gibt etwas, was helfen kann, aber es passt wirklich nicht hundert Prozent auf den Bereich.
- 39 *I: Hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, Materialien vom Arbeitsplatz mitzubringen?*
- 40 KL: Da war ich sehr vorsichtig. Da wir ja nun extra auch unterschreiben mussten, dass nichts nach außen dringen darf, habe ich mich da sehr zurückgehalten, was auch Fragen im beruflichen Bereich anging, weil (- -) / ich weiß nicht, ob es daher kam, aber wenn ich Manches gefragt habe, kam da auch sehr wenig, es wirkte sehr verschlossen. So dass ich dachte, ich lass das lieber und frag sie da auch konkret nicht nach. Ich denke, das war auch anders machbar. Also es musste jetzt nicht ganz genau, mit ihren Themen, mit ihrer Aktion, die sie da / Sprachhandlungen machen sollen.
- 41 *I: Woran haben Sie erkannt, dass Sie auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen sind?*
- 42 KL: (- - -) Indem ich, zum Beispiel, wenn sie gefragt haben. (- -) Die haben auch ganz viele Sachen mitgebracht, die sie irgendwie im Gespräch mit Kollegen gehört hatten. Das waren Redewendungen oder Wörter, wo sie gefragt haben, wo ich das dann erklärt habe. Oder dass sie auch wirklich konkret gefragt haben, auch wenn es gerade nicht genau das Thema war. Ähm, sie haben wirklich viele Fragen gestellt, ich habe sie natürlich auch gefragt, aber es kam natürlich auch sehr viel von ihnen. Das war / Daran würde ich es erkennen.
- 43 *I: Welche Rolle haben die Vermittlung von Fachwortschatz und Grammatik im Kurs gespielt?*
- 44 KL: Fachwortschatz weniger, jetzt speziell, weil da läuft ja ganz viel auf Englisch und da kann ich auch nicht bedienen. Aber das läuft ja wirklich in der englischen Sprache. (unv. etwa 4 Sek.) Grammatik (- -) habe ich auch gemacht, sogar ziemlich regelmäßig, was mir vorher aufgefallen war oder was mir während dessen aufgefallen ist, oder auch was sie gefragt haben.

Da drauf bin ich eingegangen, nicht so intensiv, weil die Zeit einfach sehr knapp war. Neunzig Minuten sind einfach knapp und da kann man das nicht so machen, wie ich das in den Intensivkursen machen würde, dass man das nochmal aufgreift. Das habe ich vielleicht nur angerissen.

45 *I: Wie sind Sie bei der Vermittlung von Fachwortschatz (Grammatik, Aussprache) vorgegangen, explizit oder implizit?*

46 KL: Bei der Grammatik beides, beides. Es gibt Sachen, wo ich einfach Papiere mitgebracht habe und wir haben so das ganz kurz an der Tafel wiederholt. Oder wir haben, als wir E-Mails geschrieben haben, habe ich dann noch gefragt, was ist denn das, und wie funktioniert es und wie muss ich das machen. Also war beides drin. Aussprache war vor allem wie sich so ergeben hat. Die Sachen, die mir so aufgefallen sind. Bzw. ich habe sehr schnell damit angefangen, mit phonetischen WarmUp, nenne ich das, also Gymnastik, um die Aussprache zu verbessern, grundsätzlich damit der Mund besser bewegt werden kann. Implizit mehr, wenn ich etwas korrigiert habe, was gelesen habe.

47 *I: Wie würden Sie die Teilnahme der Lernenden während des Kurses beurteilen? Waren Sie aktiv?*

48 KL: Ich habe gemerkt, dass es schwierig ist, einfach wenn man in einem Kurs im Betrieb arbeitet. Einmal sind sie im Betriebsalltag drin, d.h. es kann sein, dass sie einmal nicht pünktlich kommen können oder das Telefon da liegt und dann nochmal klingelt bzw. vibriert, oder dass sie kurzfristig sagen, sie können nicht kommen, weil sie in einem Projekt sind, und dass sie beansprucht sind. Ähm, also die Zuverlässigkeit war schon gegeben, aber sie ist schon auch durch die Arbeit ein bisschen gefährdet. Und ich bin dann auch sehr vorsichtig gewesen, mit Hausaufgaben, einfach, weil wenn sie den ganzen Tag da verbringen und dieser Unterricht war ja extra zeitlich, und dann habe ich mich mit den Hausaufgaben zurückgehalten. Ich habe ihnen nochmal extra Aufgaben, also Aufgaben - die Möglichkeiten gegeben zum Schreiben, das war jetzt nicht richtig Hausaufgabe, aber wo ich gesagt habe: 'Macht das, wenn ihr Zeit habt'.

Also ich finde das dann problematisch (- -) / es ist anders, als in den Intensivkursen. Die sind den ganzen Vormittag im Unterricht und den Nachmittag haben die meisten auch frei oder zumindest keine berufliche Tätigkeit. Die haben / die sind da auch anders beanspruchbar, als die Leute, die im Betrieb arbeiten.

49 *I: Haben die Auswahl der Aufgaben und Übungen die Aktivität der Teilnehmenden beeinflusst?*

- 50 KL: Gerade bei Sprachhandlungen. Ich hab dann mit ihnen Small Talk gemacht, gerne mit dem Ball: 'Stell eine Frage zum Thema Wetter oder zum Wochenende'. Oder ich habe ihnen die Zeit gegeben und die sollten Fragen gegenseitig stellen. Das war schon aktiv. Neunzig Minuten sind wirklich schwierig, da kann man Manches einfach nicht machen, was bei Intensivkursen mit den fünf Unetrrichtseinheiten, und man da mehr machen würde. Weil ich weiß, ich habe da noch vier Stunden. Das ist bei neunzig Minuten, (- -) wenn sie dann noch eigene Sachen einbringen, dann wird es da eng. Oder man kommt dazu einfach nicht. Das musste ich auf das nächste Mal verschieben lassen oder unter den Tisch fallen, einfach weil die Zeit nicht da war.
- 51 *I: Wie schätzen Sie ein, ob und inwieweit Sie die am Anfang gestellten Lernziele für den Kurs erreicht haben?*
- 52 KL: (- -) Ich denke schon, dass wir sie erreicht haben (- - -) ähm, und wenn es nur ein Bewusstsein ist, also in der Phonetik, dass sie einfach mehr darauf achten, oder auch jetzt wissen, wie können sie etwas tun. Auch bei anderen Dingen – ich kann es nicht so machen, manche Fehler gehen nicht so schnell raus / aber so ein Bewusstsein zu schaffen (-) oder Strategien zu entwickeln, was kann ich jetzt tun, ich kann etwas überhaupt tun. Ich denke schon, dass es sich da eine Menge getan hat.
- 53 *I: Woran machen Sie das fest? Gibt es sichtbare Ergebnisse, Rückmeldungen von den Teilnehmenden o.Ä.?*
- 54 KL: Das sind zum Beispiel Fragen oder Diskussionen, die dann geführt werden. Ein Teilnehmer, der relativ frisch in Deutschland war, obwohl er schon vorher hier gewesen ist, war er aber erst seit wenigen Wochen in Betrieb, als wir angefangen haben. Und dass wir dann Fragen diskutieren, ob 'aber' stilistisch gut zu verwenden ist oder nicht, das ist schon eine andere Ebene, oder ob Witze gemacht werden. Solche Sachen, wo man merkt, die haben ein anderes Gefühl für die Sprache entwickelt.
- 55 *I: Wie würden Sie die Lernfortschritte der Teilnehmenden nach diesem Kurs einschätzen? Konnten Sie bereits während des Kurses gewisse Fortschritte der Teilnehmenden erkennen und an welchen Stellen war dies besonders sichtbar?*
- 56 KL: Ja, auf jeden Fall, doch. Einfach, (- -) dass es flüssiger wurde, zum Beispiel, oder der Anteil an den Diskussionen stärker wurde, oder eben Witze gemacht wurden. Oder andere Fragen gestellt wurden. Ja.

- 57 *I: Die haben während der Kursvorbereitung auch Einblicke in die Entwicklung von Szenarien erhalten. Was denken Sie, welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um ein für die Teilnehmer realitätsnahes Szenario (kommunikative Handlungskette) entwickeln zu können?*
- 58 KL: (- -) Man muss schon ein bisschen Einblick haben in das, was sie tun. Daher sind die Interviews ganz wichtig, um zu sehen, ok, wo sind sie überhaupt aktiv. Dann zu sehen, wie kann man das in ein Szenario umsetzen. Unsere Schwierigkeit war ja dann, dass wir nicht so viele Einblicke haben durften / konnten, aber ich denke, das ist wichtig, damit man sieht, ok, was müssen sie eigentlich leisten und (-) daran sich dann orientieren kann. Dass das natürlich nicht ganz einfach ist ((lächelt)), aber ich denke, das ist ganz wichtige Sache.
- 59 *I: Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung der Szenarien?*
- 60 KL: Man hat die Teilnehmer auf sehr unterschiedlichen Niveaus, (- -) dann ist die Frage, macht man verschiedene oder nur eins, wobei man das Problem hat, dass der eine oder der andere weniger gut versteht, der andere / für den ist das sehr einfach. Das habe ich jetzt so mitbekommen. Sich da überhaupt einzufühlen, in den Wortschatz, was ist verständlich, was nicht. Da gibt es auch immer wieder Überraschungen, dass etwas nicht verstanden wird oder nicht logisch erscheint oder da sein musste. Ja, die Anweisungen gut zu machen, dass das auch befolgt wird bzw. (-) dass es greifbar ist und dass es nicht ignoriert wird und dass es als Anweisung verstanden wird und nicht nur als mögliche Handlung.
- 61 *I: Inwieweit haben Sie die entwickelten Szenarien inhaltlich in die Kursdurchführung miteinbezogen?*
- 62 KL: Diese drei oder / diese Elemente, das Schreiben, Meeting oder in einer Zusammenkunft und Telefonieren, das waren bei mir die Elemente, dass ich bei diesen fünfzehn Terminen eben ungefähr gesagt habe, jeder bekommt ein Drittel. Das war ja die Hauptorientierung, die ich hatte. Einfach einen groben Plan zu machen und dann zu gucken, was passt dann auch dazu. Z.B. die Phonetik kam dann auch stärker, wenn wir Meeting als Situation oder Präsentation besprochen haben, dass das dann stärker kam. Beim Schreiben kam der Wortschatz und Grammatik viel. Wie kann man die E-Mail gut anfangen, die äußere Form. Das war ein Haupteinteilungsraster.
- 63 *I: Inwieweit spiegeln die Szenarien die geforderten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen am Arbeitsplatz wider?*

- 64 KL: Das kommt auch auf die Teilnehmer an. Dadurch, dass sie in verschiedenen Bereichen arbeiten, die einen benötigen es mehr, (-) die anderen weniger. Die einen telefonieren noch gar nicht, (-) jedenfalls noch nicht im Beruf, die anderen viel mehr. Die einen haben schon stärkeren Kundenkontakt, die anderen weniger. Das ist dann auch wieder (- -), macht man das für alle? Weil man denkt, es ist für alle wichtig, auch wenn sie noch keinen Kontakt haben, oder nimmt man unterschiedliche Szenarien? Wobei ich das erstere bevorzuge, weil Telefonieren, darum wird keiner auf die Dauer kommen, und auch Schreiben nicht. Ich glaube, es ist für alle wichtig. Auch wenn der eine schon mehr Erfahrung mitbringt und natürlich das Szenario auch anders macht, als die anderen gemacht haben.
- 65 *I: Inwieweit ist die Anwendung der Szenario-Methode für diesen Kurs gelungen?*
- 66 KL: Ich würde es nicht anders machen, denn das waren die Elemente, wo sie wirklich kommunikativ sind, in einem Small Talk, ein bisschen mit den Kollegen, Kollegengespräch aber dann auf fachlicher Ebene. Das sind ihre Anforderungen. Andere / ja, das mit dem technischen Gerät, das haben wir uns (unv. 4 Sek.) und das wäre, dass man über Fehler mit den Kollegen diskutiert, aber das wäre für die fachfremden Menschen, wie wir, nicht machbar. Das könnten wir nicht leisten. [: Wir sind die Experten in der Sprache.] Ja, eine Aufgabe machen, 'Es ist ein Fehler aufgetreten und jetzt diskutiert mit dem Kollegen darüber', (- -) ist, denke ich, bei dem Betrieb schwer machbar, wegen der Geheimhaltung.
- 67 *I: Wie definieren Sie für sich den Begriff "berufliche Handlungskompetenz"? Was fällt Ihnen dazu ein?*
- 68 KL: Kommischerweise fällt mir als erstes Angst ein, weil ich das jetzt immer wieder das erlebe. Diese Angst, Hemmungen, das wäre stark diese Unzulänglichkeit, dies nicht leisten zu können. Einfach weil die Teilnehmer wieder denken, ihre Sprache reicht nicht oder sie sind inhaltlich nicht gewachsen. Das eine kann mit dem anderen zu tun haben, muss aber nicht. Einfach ich kenne mich mit dem Thema nicht aus. Ja, dieses / einfach Angst, Hemmungen, nicht einfach dieses Losagieren (- -)
- 69 *I: Ist dann sprachlich-kommunikative Kompetenz ein Teil der beruflichen Handlungskompetenz? Warum?*

- 70 KL: Auf jeden Fall, weil es so wichtig geworden ist in der letzten Zeit. Also Kundenkontakt ist etwas, was fast jeder hat. Ein Handwerker hat genauso Kundenkontakt wie jemand, der direkt mit einem Kunden arbeitet, es sei Riesenunternehmen, die für einen Kunden Entwicklung machen, oder Marktverkäufer. Es ist auf jeden Fall wichtig. Genauso auch mit den Kollegen reden zu können, ja (- -) dass man nicht ausgeschlossen ist, sowohl im Privaten als auch im Betrieblichen, dass man viele Sachen dann nicht mitbekommt, evtl. sogar gemobbt wird, Informationen auch unterschlagen werden. Ich denke schon, dass das ein ganz wichtiger Faktor ist.
- 71 I: Können die Teilnehmenden nach dem Kurs in den kommunikativen (mündlichen/schriftlichen) Situationen angemessen handeln? Woran kann man dies erkennen?
- 72 KL: Angemessen in der Hinsicht, dass sie über mehr Redemittel verfügen? [I: Angemessen, dass sie die Sprachhandlungen erfüllen bzw. meistern]. Ja, fehlerfrei würde ich jetzt nicht garantieren, einfach weil (- -) viele Fehler da sind, die dann schwer rausgehen. Aber dass sie mehr in der Lage sind, das mit passenden Redemitteln zu tun, und nicht nur irgendwie zusammen gemixt oder geschustert, das denke ich schon, auf jeden Fall. Dass ihnen überhaupt was zur Verfügung steht, was ihnen erleichtert und entspannt.
- 73 I: Inwieweit wurde die sprachlich-kommunikative Kompetenz im Kurs gefördert/entwickelt?
- 74 KL: Dass sie mit einander gesprochen haben. Das ist nicht immer selbstverständlich. Dass sie mit einander sprechen mussten, dass sie zu den Themen sprechen mussten, also einfach direkt mit einander überhaupt. Und dann natürlich auf einer geschäftlichen Ebene, das z.B. bei Telefonaten mit den Kunden.
- 75 I: Haben Sie den Eindruck, dass die Teilnehmenden ihre berufliche Handlungskompetenz durch die im Kurs geförderte sprachlich-kommunikative Kompetenz erweitert haben?
- 76 KL: (- -) Also nicht nur im Privaten Bereich, sondern [I: Hm, v.a. jetzt im Beruf und am Arbeitsplatz. Hat die gezielte Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz die berufliche Handlungskompetenz beeinflusst?] Ich denke schon, schon alleine, dass sie es besser verstehen. Also ich habe auch Wert gelegt darauf, dass wir auch andere Redemittel kennenlernen, dass es eine Variationsmöglichkeit besteht und dass die das besser verstehen können und dann, dass sie auch entsprechend handeln können, wenn jemand einem was sagt.

- 77 *I: Aus Ihren praktischen Unterrichtserfahrungen heraus: Wie effektiv und zielorientiert schätzen Sie die Szenario-Methode (also Trainingszyklus: Sprachbedarfsermittlung, Szenarienentwicklung, Kursdurchführung und Lernfortschrittsmessung) im berufsbezogenen Sprachunterricht ein?*
- 78 KL: Zielorientiert ist sie auf jeden Fall sehr, weil sie sich an dem orientiert, was die Teilnehmer machen müssen oder leisten müssen (-) oder wollen, das heißt wenn man dann guckt, was sie machen sollen und was man daraufhin machen muss. Einiges entwickelt sich dann auch erst, wenn man sieht, ok sie müssen das und das jetzt machen, und dann sieht man, was brauchen sie denn dafür oder sie fragen, wie kann ich das sagen oder machen. So dass ich auf jeden Fall denke, es ist zielorientiert. Ich weiß nicht, ob ich sie hauptsächlich einsetzen würde. Ich würde diese vielleicht kombinieren, dass man sich auch an anderen Dingen orientiert, Fragen der Teilnehmer oder Sachen, die einem vorhin aufgefallen sind.
- 79 *I: Wie sinnvoll ist diese Vorgehensweise für den berufsbezogenen Sprachunterricht?*
- 80 KL: Wenn ich das jetzt vergleichen würde, wenn man dies nicht tut, dann finde ich es wirklich schwierig, da etwas Vernünftiges auf die Beine zu stellen. Wenn man vorher einfach nicht guckt, was brauchen sie eigentlich, was müssen sie machen, oder wo wünschen sie sich etwas für den Beruf. Ja, und dass daraufhin, dass es auch in der Praxis trainiert wird. Denn gerade diesen Praxisbezug finde ich immer sehr wichtig, auch in meinen anderen Kursen, dass ich dann versuche, die Situationen zu spielen. Das ist jetzt nicht richtig Szenario, aber einfach / ja, dass sie ausprobieren und in der Praxis dann anwenden. Weil das jetzt auch ganz anders ist, wenn ich in einem Buch nur die Seiten ausfülle oder Seiten lese oder was schreibe. Das ist was anderes. Um dann einfach zu sehen, 'ok, ich kann das auch benutzen'. Dass die Teilnehmer dies wirklich gebrauchen.
- 81 *I: Wo sehen Sie die Schwächen der Szenario-Methode?*
- 82 KL: Bezüglich Schwächen ist das diese Frage, wird das allen gerecht. Und es kommt wirklich drauf an, in welcher Umgebung dieses Szenario auch läuft. Ich kann mir vorstellen, es gibt Leute, die haben Schwierigkeiten damit, die werden nicht so schnell warm, dass sie einfach so kreativ werden. Das hat man über Rollenspiele gemerkt, die einen, die blühen dann auf, die anderen tun sich da ein bisschen schwer, einfach zu schauspielern. Aber dieser Praxisbezug, oder gerade weil / jetzt ganz einfach gesagt / es eben aufflockert (- -) das finde ich sehr wichtig.
- 83 *I: Durch welche Maßnahmen kann man die identifizierten Schwächen minimieren?*

- 84 KL: Ja, dass man versucht verschiedene Ebenen zu entwickeln, dass man da so ein bisschen Binnendifferenzierung macht, auch wenn man nur im Kurs oder bei den Gelegenheiten macht. (- -) Ja, Vielleicht, dass die Umgebung / wenn es Teilnehmer gibt, die dies nicht vor vielen Leuten so was machen möchten, dass man versucht, im kleineren Rahmen / kleinere Gruppen zu machen. Dass es nicht vor so vielen / vor allen Leuten passiert.
- 85 *I: Wo liegen die Unterschiede zur Planung und Durchführung eines allgemeinsprachlichen bzw. berufsvorbereitenden Unterrichts (ESF-BAMF etc.)?*
- 86 KL: Die normalen Integrations- oder Intensivkurse sind an Bücher gebunden, meistens. Ich füttere zwar auch zu, nehme andere Blätter dazu, oder mache was ganz anderes. Aber eigentlich haben wir schon vorgegebenen Plan. Das ist bei diesen Kursen jetzt hier anders, die berufsbezogen sind, d.h. man muss oder kann sie variabel gestalten. Variabel gestalten in dem Sinne, einfach dass man den Plan macht man an der Praxis, was ich auch sehr schön finde. Weil man den Menschen etwas mitgeben kann, was sie in ihrer Praxis nutzen können. Ich habe gemerkt, dass diese Intensivkurse so ein bisschen Elfenbeinturm sind, dass wenn es inzwischen immer mehr an Alltag orientiert wird. Aber die Frage ist schon, ist es wirklich, im normalen Leben / ist das normale Leben nicht doch ein bisschen anders? und das ganz andere Sachen benötigt werden. Das habe ich aus diesem Kurs mitgenommen. So unwichtig auch der Small Talk klingt, aber einfach diesen mehr einzubeziehen, da mehr zu machen, sie etwas wacher zu machen, etwas spontaner, flexibler, dass sie einfach das besser hin../ das sie einfach mehr üben, trainieren. Auch wenn der Praxisbezug / auch wenn ich jetzt das so vergleiche / vergleichen konnte, hatte ich auch das Gefühl, wenn die dann in die Wirklichkeit kommen, werden sie große Überraschung erleben. Weil es doch noch mal anders ist. Telefonieren ist wenig Thema, doch in vielen Berufen so wichtig.
- 87 *I: Aus Ihren eigenen praktischen Erfahrungen, wo liegen die größten Herausforderungen für eine Lehrkraft bei der Arbeit mit der Szenario-Methode (Trainingszyklus)?*

- 88 KL: Es ist sehr individuell. Man hat immer wieder andere Betriebe. Also ich denke, da gibt es sicherlich dann irgendwann die Gemeinsamkeiten, aber man muss sich immer wieder genau drauf einstellen, auf den Betrieb, weil es verschiedene Bereiche gibt und die Betriebe verschieden aufgebaut sind, die Größe, was ist da machbar. Ich denke, dieser Aufwand, der herausfordernd ist, der auch schön ist. Aber das ist schon eine (-) ja, eine Herausforderung, diesem zu stellen und dann auch nicht immer so viel Material, auf das man zurückgreifen könnte. Es gibt mal wieder Szenarien in den Lehrbüchern, aber das bringt einem meistens nichts. Also man muss wirklich immer wieder selbst was entwickeln. Das ist die große Herausforderung. Es nimmt auch Zeit in Anspruch, man muss in den Betrieb einarbeiten, man ist ja auch fachfremd, kann viele Sachen noch nicht nachvollziehen, man muss sehr viel erfragen. Was sehr schön ist, (-) was Neues kennen zu lernen, aber das ist ja immer wieder sich da neu einzuarbeiten.
- 89 *I: Werden diese Herausforderungen mit der Zeit/den Erfahrungen geringer?*
- 90 KL: Ich denke schon, dass man einfach schon gewisse Gruppen von Betrieben hat, von Bereichen, die sich sehr ähnlich sind, und die Sachen immer wieder auftauchen. Dass man doch schon Fragebögen entwickelt hat oder Vorgehensweise. Oder wenn man etwas nimmt und nur leicht umgestaltet. Ich denke schon, ja (-) wenn man nicht gerade anfängt in ganz verschiedenen Gebieten zu arbeiten.
- 91 *I: Würden Sie in der Zukunft bei betriebsinternen Kursen die Szenario-Methode wieder anwenden? Warum (nicht)?*
- 92 KL: Auf jeden Fall, weil ich den Menschen helfen möchte, in ihren Situationen auch klarzukommen. Vielleicht würde ich dies nicht so umfangreich gestalten, aber sie da wirklich in ähnliche Situationen reinzubringen, oder zu sagen, 'was ist das für eine Situation, wir spielen das jetzt mal'. Das finde ich sehr wichtig, sie einfach ausprobieren zu lassen, dass sie einfach Trockenübung machen, wo sie keine Gefahr laufen, dass irgendetwas passiert, sie können keinen Kunden vergraulen, kein Chef hört zu, usw. Und dass sie einfach merken, was brauchen sie einfach dafür. Dass sie es merken, dass ich es merke, und dass man da auch noch gezielter arbeiten kann.
- 93 *I: Was würden Sie anders machen?*
- 94 KL: Ja, (- -) vielleicht. Ich habe im Kurs immer wieder gefragt, und sie waren offen, vielleicht will ich noch stärker nachfragen, was brauchen sie eigentlich. Das war jetzt in diesem Kurs sehr gut, ich wusste schon und sie haben immer wieder gefragt. Es war ja nicht so, dass sie nicht mitgemacht haben. Aber, dass ich das noch mal von mir aus machen. Die Teilnehmer stärker einbeziehen.
- 95 I: Vielen Dank für die Unterstützung und das angenehme Gespräch

Interview mit dem Betriebsleiter

I: Interviewerin

BL: Betriebsleiter des Beispielunternehmens

Dauer: 24'15"

- 1 *I: Was verstehen Sie unter der beruflichen Handlungskompetenz der Mitarbeiter in Bezug auf Ihr Unternehmen?*
- 2 BL: Also, da verstehe ich drunter, dass die Mitarbeiter das Verständnis über die Tätigkeit des Unternehmens haben müssen. Das ist natürlich notwendig, um dann handeln zu können. (-) Und ganz wichtig ist für mich, dass sie die Fähigkeit unseres Unternehmens, also die Tätigkeit unseres Unternehmens auch wiedergeben können, und darstellen können nach außen. Das ist eine wichtige Kompetenz, die ich erwarte.
- 3 *I: Wie wichtig ist die sprachlich-kommunikative Kompetenzen für die tägliche Arbeit in diesem Bereich?*
- 4 BL: Die sind wichtig / also wenn ich so eine Stufung machen würde, da gibt es sehr wichtig und außerordentlich wichtig. Für mich ist die technische Kompetenz auch sehr wichtig, also sie müssen erstmal, die technischen Fähigkeiten haben und das analytische Denken, dann als zweites kommt natürlich auch, es ist wichtig, dass die Mitarbeiter sprachlich kompetent sind, für die Fehler oder die Schwierigkeiten, die wir beim Testen feststellen, den Kunden mitzuteilen. So das heißt, dass es auch ein wichtiger Punkt ist, dass man sprachlich kommunikativ eine Kompetenz hat, um das dann weiterzugeben.
- 5 *I: Welche Eindrücke hatten Sie von den vorbereitenden Aktivitäten im Rahmen der Kursplanung? Was war gut in Ihren Augen? Was ist nicht so optimal gewesen?*
- 6 BL: Also, ich fand sie sehr umfangreich, die Vorbereitung, die gemacht wurde, hat aus meiner Sicht auch viel Zeit gekostet, die Vorbereitung. Ich kann nur in Summe jetzt sagen, dass dadurch eine Struktur drinne war. Ob sie in diesem Umfang notwendig waren, dass kann ich so nicht beurteilen. Bevor der Kurs gestartet hat, gab's ja viele Vorgespräche – das gehört für mich dazu. Die waren sehr umfangreich, aus meiner Sicht. Ich hatte das Gefühl, dass bis der Kurs losging, war sehr viel Zeit nötig, bis das Ganze starten konnte.
- 7 *I: Was hätten Sie sich gewünscht?*

- 8 BL: Ich hätte mir gedacht, dass es vielleicht mit weniger Aufwand möglich wäre. Aber wie ich schon gesagt habe, kann ich das nicht beurteilen. Aus meiner Sicht habe ich gesehen: bevor der richtige Kurs losging, waren viele Gespräche im Vorfeld und die waren sehr umfangreich, sehr umfangreich.
- 9 *I: Hätten Sie sich im Vorfeld stärkere Abstimmung zu den Inhalten des Kurses gewünscht? Wenn ja, in welcher Form?*
- 10 BL: Ne, das fand ich sehr gut. Wir hatten auch Abstimmungen gehabt. Die waren aus meiner Sicht sehr gut und das lief dann optimal. Da habe ich nichts Negatives – war wirklich gut.
- 11 *I: Gab es Ihrerseits Probleme im Rahmen der Kursdurchführung?*
- 12 BL: Ne, auch die Resonanz, die ich bekam, war sehr gut. Keine Probleme waren vorhanden, keine Schwierigkeiten. Sehr positiv.
- 13 *I: Können Sie sprachlich-kommunikative Lernfortschritte bei den Teilnehmenden im Vergleich zur Ausgangssituation erkennen? Wenn ja, woran machen Sie dies konkret fest?*
- 14 BL: Ja, aus meiner Sicht, die Fortschritte sind feststellbar. Wie groß die sind, kann ich nicht beurteilen, aber ich habe das Gefühl, dass die Angst von den Teilnehmenden zu sprechen, geringer geworden ist. Woran das tatsächlich liegt / (- -) ich denke, das lag auch an dem Kurs. Wir haben technische aber auch private Gespräche geführt, mit den Leuten, mit den Mitarbeitern, da ist das auch aufgefallen. Sie beteiligen sich mehr.
- 15 *I: Welche Auswirkung hat dies auf die Arbeitsabläufe/das Arbeitsergebnis in Ihrem Unternehmen?*
- 16 BL: Die Mitarbeiter sind aus meiner Sicht besser integriert in die Firmenabläufe bei uns, das heißt sie verstehen mehr, warum was gemacht und wie man an die Informationen in der Firma herankommt. Dadurch, dass das Verständnis besser ist. Das zeigt auch, wie wichtig die Sprache bei uns ist.
- 17 *I: Nehmen die Mitarbeiter aktuell an den Gesprächen z.B. während der internen Meetings (Small Talks etc.) aktiver als zuvor teil? Wie äußert sich das?*
- 18 BL: Das ist der Fall. Also ich muss jetzt sagen, das ist erstmal nur Gefühl. Ich kann jetzt nicht hundertprozentig festmachen. Ich habe das Gefühl, dass die Beteiligung an privaten Gesprächen aktiver ist, als auch die Beteiligung in den Meetings.
- 19 *I: Fragen die Mitarbeiter heutzutage mehr nach als zuvor?*

- 20 BL: Ne, das habe ich nicht das Gefühl. Können sie noch mehr machen. Noch habe ich mehr das Gefühl, wenn wir sprechen, dass es oft falsch verstanden wird. Dann versuche ich dies nochmal auf Englisch zu erklären. Dann habe ich das Gefühl, dass es besser verstanden wird. Die müssen sich aktiver melden und sagen, wir haben das nicht verstanden. Wir versuchen das auch immer wieder zu sagen, wenn bei internen Gesprächen, Meeting sowas rauskommt. Wir führen unsere Meetings in Deutsch, wenn aber Unklarheiten sind, dass sie entweder während des Meetings nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, oder sie haben die Möglichkeit nachträglich nach dem Meeting Kollegen, uns, Geschäftsführung oder Projektleiter zu fragen.
- 21 *I: Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen am Kurs erfüllt?*
- 22 BL: Ja, wir wollten eine Verbesserung der Sprachkompetenz haben, und dadurch auch bessere Integration der Mitarbeiter und das geht in die Richtung. Wir haben noch nicht das Ziel erreicht, aber ich bin der Meinung, das läuft in die richtige Richtung und vor allem das Konzept, was jetzt angewendet wurde. Das sieht sehr vielversprechend aus. Ich habe sehr positiven Eindruck. Die Erwartungen sind nur teilweise erfüllt und wir müssen jetzt weiter machen. Es war zu kurzer Abschnitt, um was Konkretes zu sagen.
- 23 *I: Haben Sie zuvor Erfahrungen mit den Sprachkursen in Ihrem Unternehmen gesammelt? Wenn ja, konnten Sie Unterschiede im Vorgehen bzw. Ergebnis zum jetzigen Kurs feststellen?*
- 24 BL: Ja, hatten wir. Wir hatten, das lief nicht direkt bei uns, sondern extern. Sie haben für uns was vorbereitet und durchgeführt. Ich habe das Gefühl, dass der Kurs jetzt ganz andere Ansatzweise hatte und somit auch eine andere Struktur hatte. Aus meiner Sicht auch interessanter und für die Kursteilnehmer vorteilhafter. Das ist meine Sicht, da ist noch interessant, was die Kursteilnehmer noch sagen. So wie ich das zumindest aus unserer Fragerunde gehört habe, die wir mit den Mitarbeitern geführt haben, sind sie auch mit dem Kurs zufrieden und die fanden das auch sehr gut. Aber wir haben keine Bewertung gemacht besser oder schlechter.
- 25 *I: Vielen Dank für das angenehme Gespräch und für die Ermöglichung der Durchführung der praktischen Studie.*

Anhang C - Experteninterviews

Interview mit der Expertin - Anne Sass

I: Interviewerin, Verfasserin der Dissertation

AS: Anne Sass

Dauer: 1 h 17'

- 1 *I: Stellen Sie sich bitte kurz vor (Studium, Arbeitsgebiete, Fortbildung etc.).*
- 2 AS: Mein Name ist Anne Saas, ich habe Germanistik und Theater- und Filmwissenschaft sowie Geschichte studiert. Ich habe meinen Master 1990 gemacht und es kam eher zufällig dazu, dass ich dann angefangen habe, DaF zu unterrichten und habe danach eine mehrwöchige Fortbildung gemacht. Das war ähnlich wie heute die Kursleiter*innen-Qualifizierung vom BAMF, aber nicht so ausführlich und nicht so intensiv. Und diese Fortbildung hat mir die Augen geöffnet und mir deutlich gemacht, dass es wirklich Spaß machen kann, die Sprachen zu unterrichten. Ich bin davor sehr kognitiv und wissenschaftlich rangegangen. (...) Dann habe ich begonnen, bei (Unternehmen5) zu arbeiten. Dort habe ich nur berufsbezogenes Deutsch unterrichtet, für Managerinnen und Manager, für Fachkräfte, für Techniker, Personen, die in Marketing tätig waren, genauso die Personen, die Klebstoffe hergestellt haben. Bei (Unternehmen5) (...) ist diese Szenario-Methode mitentwickelt worden und ich war eine der Lehrkräfte für DaF, die es geschafft haben, das zu übertragen auf den Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht, was (Unternehmen5) schon länger machte, für (- -) den Bereich Englisch für deutsche Mitarbeiter*innen und auch für Auszubildende. Da gibt es auch einige Projekte. Gibt es oder gab es damals schon einige Projekte. Wir hatten dann / das muss gewesen sein, 2003, es ist schon eine Weile her/ mussten wir alle eine Fortbildung besuchen, in der es um die Szenarien ging. Und da hat es bei mir 'Klick' gemacht. Alle Trainer, die dort gearbeitet haben, bekamen dort eine mehrtätige Fortbildung und ein Teil dieser Fortbildung waren die Szenarien. Und danach haben wir auch die Workshops entwickelt, die szenariobasiert waren. Wir haben auch Prüfungen entwickelt, die auf dem Szenario-Ansatz basiert sind. D.h. dass seit 2003 ist fester Bestandteil meiner Arbeit gewesen. Auf der anderen Seite, was ich nach wie vor ganz spannend fand. Ich hatte damals schon das Gefühl, ich komme an die Grenzen dessen, was Sprachunterricht leisten kann. Weil ich gemerkt habe, dass der Unterricht mit den Managern, Topmanagern, die gut Deutsch sprachen, eher Richtung Coaching, Beratung geht. (...)

- 5 *I: Ach ok.*
- 6 AS: Ich war damals an so einem Punkt, ich wollte selber dazu lernen und habe dann eine zweijährige berufsbegleitende Supervisions-Ausbildung gemacht. Die mich nun sehr sensibilisiert hat, für die Kommunikation, für die Interaktion zwischen Menschen, dafür, was passiert nicht nur verbal, aber auch non-verbal, Machtverhältnisse, Hierarchien. Also all diese Dinge, die im Arbeitsleben eine unglaubliche Rolle spielen, die aber über Sprache hinausgehen.
- 7 *I: Mhh.*
- 8 AS: Einige Jahre später hatte ich zusätzlich das Glück / das kam über verschiedene Kontakte / am Projekt teilzunehmen, Deutsch am Arbeitsplatz. Das hat der Szenario-Methode nochmal richtig Schwung gegeben, weil die Kolleginnen und Kollegen, die mit in dem Projekt waren, u.a. auch später auch die Fachstelle berufsbezogenes Deutsch, die waren sehr offen für die Szenarien. Dann konnten wir dies in die Fortbildung für die Kursleiter*innen einbauen. Sodass dann diese Broschüre erschienen ist. Das war ein schneller Durchlauf durch meine Berufsbiographie ((beide lachen))
- 9 *I: Das bedeutet, Sie sind seit 13 Jahren in den berufsbezogenen Deutschkursen tätig.*
- 10 AS: Genau. Und dann noch, was ich noch sehr spannend fand, war dieser Paradigmenwechsel. Ich habe in der Firma arbeitsplatzbezogen DaF gemacht. Das waren teilweise Menschen, die für kurze Zeit nach Deutschland kamen, für zwei Jahre, als ausländische Experten oder sogenannte expats. Und manchmal wurde dann DaF zu DaZ, weil die sich verliebt haben, weil die aus anderen Gründen beschlossen haben, in Deutschland zu bleiben. Das fand ich nochmal spannend. Da war der Fokus auch ein bisschen anderer, weil die Notwendigkeit größer war, Deutsch zu lernen. Diejenigen, die nur kurz in Deutschland blieben, die haben sich gesagt: 'Ok, bisschen Deutsch reicht. Ich muss vielleicht noch meine Präsentation machen, aber meistens mache ich das doch auf Englisch'. Aber für diejenigen, die in Deutschland bleiben wollten, wurde der Druck größer, weil manche haben auch gesagt, 'ach, ich weiß nicht, ob ich in dieser internationalen Firma bleibe oder vielleicht wechsle ich ja zu einem mittelständischen Unternehmen'. Und diesen war ja klar, dass in einem mittelständischen Unternehmen nicht unbedingt nur immer Englisch die Sprache der Wahl sein kann. Da gab es auch noch Fälle, die ich auch noch mitbekommen habe, die dann gewechselt haben. Und weil sie bestimmte Sachverhalte auf Deutsch gut ausdrücken konnten.
- 11 *I: Spannend. Wenn wir über Szenario-Methode sprechen, könnten Sie kurz diese beschreiben? Wie lange setzen Sie die Szenario-Methode in den Kursen ein?*

- 12 AS: Ja, für mich ist die Szenario-Methode erstmal eine Methode, die die Situation, die die Person, mit der ich arbeite, oder das Team oder die Lerngruppe, mit der ich arbeite, wirklich die, die für ihren Arbeitsplatz brauchen. Dass die in den Kursraum geholt werden und dass diese Situationen im Kursraum, der es ermöglicht, stressfrei zu üben, trainiert werden. Das ist der eine Punkt, dass es wirklich immer um die Teilnehmerorientierung geht – ich hole die Situationen in den Kursraum, die die Teilnehmenden, die da im Kurs oder im Einzeltraining sitzen, wirklich brauchen. Dann ist es sehr handlungsorientierte Methode, weil ich nicht wie ich eben schon sagte über Arbeitsplatz / sondern ich gehe wirklich in die Kommunikationssituationen rein: Beispiel erster Arbeitstag – wie begrüße ich meinen Vorgesetzten am ersten Arbeitstag, wie führe ich Small Talk, so ein erstes informelles Gespräch am Arbeitsplatz, oder erster Arbeitstag, ich soll was machen und habe den Arbeitsauftrag nicht verstanden, wie gehe ich damit um, dass ich etwas nicht verstanden habe. Sprich – da ist viel Interkulturelles drin, in Deutschland darf und muss man sogar nachfragen. Dann kommt der Szenario-Methode noch hinzu, dass es nicht nur um die eine Handlungskette geht, sondern es ist ja eingebettet in einen Kurs, und dieser Kurs trainiert diese Situationen, die ich am Ende des Kurses in einem Szenario trainiere. Das heißt, der Kurs ist so ähm (- -) zielorientiert zusammengestellt, dass ich genau die Situationen trainiere, die ich dann brauche. Ich weiß nicht, ob das so klar geworden ist.
- 13 *I: Doch doch.*
- 14 AS: Also die Szenario-Methode ist für mich mehr als nur das Szenario. Wenn man sich dieses Tool – Rückwärtsplanung anschaut, ich nehme das Szenario, was ich am Ende trainieren möchte, und davon ausgehend trainiere ich die einzelnen Situationen (- - -) mit all den Methoden, mit all den Übungsformen und mit allen spielerischen Formen, die den DaF-Unterricht ausmachen. Das widerspricht nicht den Prinzipien für einen guten Unterricht, weil all das kann ich im Kurs einsetzen. Der Unterschied ist die Auswahl der Themen, die Auswahl der Situationen, die Auswahl der Redemittel oder auch des Fachwortschatzes – ist genau zugeschnitten auf die Teilnehmer, na. Das ist diese einerseits Teilnehmerorientierung, Bedarfsorientierung und natürlich die Handlungsorientierung – durch die handlungsorientierten Methoden im Kurs selbst, aber auch das Szenario an sich ist auch handlungsorientiert.
- 15 *I: Mhh. Sie haben erwähnt, dass sie seit vielen Jahren mit der Szenario-Methode arbeiten. Wie erfolgreich hat sich die Szenario-Methode in Ihrer Praxis gezeigt?*

- 16 AS: (- - -) Auf der einen Seite, als ich noch selbst unterrichtet habe, was ich zur Zeit nicht mehr tue, war so, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich auf diese Methode eingelassen haben, die auch schon vielleicht A1 Niveau abgeschlossen haben (.) / Da muss ich ehrlich sein, vorher finde ich das schwierig, das zu tun. Man kann Elemente der Methode einbauen, aber es ist eine Herausforderung einzusetzen. Und wenn jemand neu nach Deutschland kommt, will er auch erstmal wissen, wie er im Restaurant bestellt, auch da kann ich kleine Mini-Szenarien andocken. / (- -) Aber gehen wir von Leuten aus, die A1 Niveau abgeschlossen haben und die ihr Deutsch wirklich für die Arbeit gebraucht haben und nicht auf Englisch gemacht haben, da war das sehr erfolgreich. Für mich hat sich der Erfolg daran gemessen, dass sie weitere Kurse gebucht haben, na. Daran hat es sich für mich gezeigt, dass es eher erfolgreich ist. Jetzt auch aus der Perspektive der Fortbilderin, ich bin ja auch Multiplikatorin für diese Methode, dass ich immer wieder erlebe, dass die Kursleiter*innen auf mich nochmal zukommen, oder mir noch einmal eine Email schreiben und mir sagen, das setze ich jetzt ein, das funktioniert wirklich gut, und die Lernenden nehmen aus den Kursen die Dinge, die sie wirklich brauchen. Daran kann ich / Und den Erfolg kann man auch messen, dass die Leute die Sprachhandlungen, die man vorher geübt hat, wirklich einsetzen können, wirklich umsetzen können. Anders ist, wenn man jetzt zwei drei Mini-Rollenspiele macht.
- 17 *I: Warum ist diese Vorgehensweise (Trainingszyklus: Sprachbedarfsermittlung, Szenarienentwicklung, Kursdurchführung und Lernfortschrittmessung) für den berufsbezogenen Sprachunterricht sinnvoll?*
- 18 AS: Es ist deshalb sinnvoll, was ich vorher gesagt habe, es ist sehr zielgerichtete Herangehensweise für den Unterricht, sich sehr gut abbilden lässt zum einen, und zum anderen, dass ich auch für die Auftraggeber ein Instrument habe, um ihnen zu zeigen, wie ich arbeite, und dass die Arbeitgeber klare Ziele genannt bekommen für den Auftrag, in ihrer Firma Sprachunterricht zu machen, und somit das Ziel am Ende messbar ist. D.h. durch diesen Trainingszyklus spreche ich auch ein bisschen die Sprache der Wirtschaft. Das ist ein Punkt. Wenn ich jetzt eher an allgemeine Kurse denke – ESF-BAMF-Kurse, die jetzt keinen Auftraggeber aus der Wirtschaft im Hintergrund haben, da kann es auch sehr hilfreich sein, weil ich dort bestimmte Dinge mit allen Teilnehmenden üben möchte, wie z.B. was ich eben gesagt habe, erster Tag im Praktikum, / das war am Arbeitsplatz, das war ein Beispiel, / oder Bewerbungsgesprächen, und das häufig schon auf niedrigem Niveau.

Da kann ich schon die Szenarien so zuschneiden, dass es für die Teilnehmenden gut passt und keine Überforderung darstellt. Das finde ich sehr gut. Die Kehrseite ist, das kann ich auch benennen. Die Kehrseite ist, wenn ich wirklich wenig Zeit habe, und ich unterrichte Leute mit der Szenario-Methode und habe nur den Fokus auf den Beruf, dann kann es passieren, dass das Alltagsdeutsch zu kurz kommt. (...) Das darf auch nicht passieren. Da ist es mir dadurch nochmal deutlicher geworden. Doch da gibt es auch gutes Beispiel, wie das Projekt der Schweizer – fide. Die fide-Materialien sind auch sehr szenariobasiert. Kennen Sie das?

19 *I: Nein, habe ich noch nicht gehört.*

20 AS: Da sollten Sie vielleicht noch mal reinschauen. Fide ist quasi der Schweizer BAMF. Die arbeiten auch stark mit Szenarien. Da kann man auch sehen, dass man die alltagsbezogene Situationen szenario-basiert üben kann. Den Fokus hatten wir ja nie und das wäre für mich auch eine Kehrseite.

21 *I: Aus Ihren praktischen Erfahrungen: Gab es Fälle bzw. Kurse, wo Sie sich gegen die Szenario-Methode entschieden haben? Welche waren das und warum?*

22 AS: Wo ich mich dagegen entschieden habe, das waren manchmal Null-Anfänger (- - -) also Null-Anfänger, die keine Erfahrung hatten, mit (- - -) Fremdsprachen, sprich, die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben und die aus ganz komplett anderen Lerntraditionen kommen. Für die war es manchmal / zumindest bis sie so eine Basis an Wortschatz hätten, / wäre es zu schwer gewesen, mit Szenario-Methode zu arbeiten. Weil ich da für mich persönlich auch andere Aufgaben gesehen habe, neben den pragmatischen Alltagsdingen, die zu erledigen waren, sprich, einfache Sachverhalte ausdrücken zu können, und zum anderen erstmal zu öffnen für andere Lernformen, wie einfaches Rollenspiel, spielerische Übungen, und diese Dinge.

Also da habe ich manchmal, aus meiner Perspektive, schon mit traditionelleren Materialien gearbeitet, einfach um die Leute anders abzuholen. D.h. die Leute müssen schon eine Offenheit für solche Methoden mitbringen. Wenn ich dann die Möglichkeit hatte, länger mit den Personen zu arbeiten, dann war es durchaus machbar, sie in einen Szenarioworkshop, zum Beispiel, einzubeziehen, und da haben die auch erkannt, wie wichtig das ist, so an Sprache heranzugehen.

23 *I: Ist also Ihre Empfehlung, Szenarien ab dem gewissen Niveau einzusetzen, wo dann die Teilnehmenden gewissen Wortschatz bzw. bestimmtes Wissen mitbringen?*

- 24 AS: (- -) Es ist einfacher, sie dann einzusetzen. Aber wie das Beispiel der Schweizer zeigt, dass es auch von Anfang an auf Szenarien (basieren) können, d.h. das Szenario, das ich in Supermarkt einkaufen gehe, / besser in Tante Emma-Laden, weil da muss ich mehr Kommunikation machen, oder auf dem Markt, / und dass ich das einbette, in eine Handlungskette, und nicht nur diesen Mini-Dialog führe, auf dem Markt, zum Beispiel. Also das zeigt, dass es schon machbar ist. Herausfordernd wird es im Kontext, wenn die Firma, was ganz anderes möchte und die Vorgesetzten nicht realisieren, wie lange ein Spracherwerb tatsächlich dauert, dass wenn man dreißig Stunden hat, nur schaffen kann, den Leuten zu vermitteln, guten Tag zu sagen, sich vorzustellen, und vielleicht noch einen Termin per Email anzufragen. All das kann man szenariobasiert machen. Der Widerspruch ist da noch sehr groß, weil Leute am Anfang, / Überblick kannst du ihnen nicht geben / aber die wollen einfache Sprachhandlungen ausführen können, die sie im Alltag brauchen. Wenn man das alles in die Szenario-Methode einbetten würde, dann würde es für einen berufsbezogenen Kurs vielleicht zu lange dauern. Daher habe ich am Anfang den Fokus etwas anders gelegt.
- 25 I: *Mh. Sie haben bereits einige Stärken und Schwächen der Szenario-Methode genannt. Gibt es weitere Stärken/Schwächen der Szenario-Methode?*
- 26 AS: Ja, ich hatte es ja schon gesagt, es ist sehr teilnehmerorientiert und das ist auch das Tolle daran. Dadurch ist es sehr sehr motivierend. Wenn die Kursleiterin oder der Kursleiter es schafft, eine gute Bedarfsermittlung zu machen, und herausfindet, was die Leute wirklich brauchen, und dann entweder am Schreibtisch oder bestenfalls sogar mit den Teilnehmenden zusammen die Szenarien entwickelt, dann ist das unglaublich motivierend. Die Leute gehen raus ins wirkliche Leben und sagen: 'Wow, das konnte ich wirklich umsetzen, das habe ich wirklich gebraucht' und die Elemente des Szenarios sind im wirklichen Leben auch vorgekommen. Oder auch, 'nee, es war auch ganz anders'. Das ist natürlich sehr spannend. Was ich noch hervorheben möchte, ist, dass die Szenario-Methode ermöglicht, dass die Lernenden auch auf der anderen Ebene, als nur über Grammatik nachzudenken, über die Sprache reflektieren, weil sie natürlich durch diese simulierten Situationen erfahren, ah, ein Chef kann auch so reagieren, oder in Deutschland kann es wirklich sein, dass der Kollege, die Kollegin mich in der Besprechung ja von der Seite anmacht und sagt, du hast es immer noch nicht fertig gemacht.

Da steckt schon mehr drinne als nur (-) Sprache. Und da könnte man / man muss auch berücksichtigen, da ist auch die Herausforderung, wenn wir das Szenario im Kurs spielen, da muss ein Teilnehmer, der einen Konflikt auf den Tisch bringt, spielen, d.h. ich muss als Kursleiterin auch meine Gruppe sehr gut kennen und schauen, wer kann welche Rolle übernehmen.

27 *I: Mhh*

28 AS: Das ist dann, wenn es gut läuft, wieder ein Vorteil – weil ich dann auch binnendifferenzierend arbeiten kann. Sprich, wenn ein Teilnehmer schon gute Fortschritte gemacht hat, darf der, wenn es ein Gespräch zwischen Mitarbeiter und Vorgesetzten gibt, darf er vielleicht den Vorgesetzten (-) spielen, oder die Rolle des Vorgesetzten übernehmen. Oder derjenige, der noch ein bisschen mehr Zeit braucht, ist vielleicht mit einer Rolle der Kollegin, die im Hintergrund ist, und nicht so ((betont)) eine aktive Rolle hat. Da lässt sich dann auch viel über die Art, wie ich die Rollen besetze und wie ich die Rollenkarten formuliere, lässt sich ja vieles machen.

29 *I: Gibt es auch weitere Schwächen der Methode?*

30 AS: Ja, ein paar habe ich schon genannt. Dass es manchmal Personen überfordern kann, die vom Lerntyp her oder von der Lerntradition mit diesen sehr handlungsorientierten Methoden wenig anfangen können. Ich habe es manchmal erlebt, dass Personen gedacht haben, Sprachunterricht heißt Grammatik übersetzen, das kennen sie / kannten sie aus ihrer Schulzeit, sie haben so Englisch gelernt, und dass es für sie nicht so überzeugend war, so zu arbeiten. Bei vielen ist es gekippt nach einer Weile, weil sie gemerkt haben, dass sie so in die Sprache hineinkommen, aber natürlich gibt es Menschen, die wirklich anders lernen. Und das ist bei jeder Methode so. Sicherlich absolute Herausforderung wäre es mal alle zu erreichen.

31 *I: Durch welche Maßnahmen kann man die identifizierten Schwächen minimieren?*

32 AS: Ich glaube, zum einen kann ich es minimieren, wenn der Kurs, der dem Simulieren, besser gesagt, dem Durchspielen des Szenarios vorgeschaltet ist, wenn der unterschiedliche Lerntypen auch berücksichtigt. Wenn der auch Elemente enthält, die demjenigen entgegenkommen, der vielleicht viel Struktur braucht, der ganz klare Grammatikregeln und Grammatiklisten braucht. Dass das im Kurs auch dabei ist, und / aber so dabei ist, dass immer das Ziel im Blick bleibt, z.B. wenn ich eine Liste gebe für die Grammatik, dass dort auch der Wortschatz benutzt wird, der später im Szenario auftaucht.

Ich habe das oft erlebt, dass die Leute Listen reingeben, Adjektivdeklinatation - 'die kleine Frau', 'der große Mann', das sind so Schwachsinnslisten. Sondern ich habe dann damals so eine Mini-Grammatik formuliert, das alles nur berufsbezogen, eben speziell für diese Lerner. Das finde ich auch wichtig, dass es aus einem Guß ist, und nicht plötzlich solche Sachen kontextfrei auftauchen.

33 *I: Womit die Teilnehmenden nichts anfangen können.*

34 AS: Genau, oder die nicht im Kontext des Kurses stehen, der nach dem Trainingszyklus aufgebaut sein sollte. Das ist die Herausforderung, weil das auch viel Arbeit ist. Genau, vielleicht ist das auch ein Nachteil der Methode. Zwei noch. Einer ist noch, dass für die Kursleiterin zunächst sehr sehr arbeitsintensiv erscheint, weil sie Vieles selbst entwickeln müssen, weil sie Vieles genauer auf die Bedarfe, auf die Teilnehmer abstimmen müssen. Und dass mir die Kursleiter*innen in den Fortbildungen sagen: 'Neee, das ist viel zu viel Arbeit'. Ich glaube, dass es nicht so ist, weil wenn ich mich damit mehr beschäftige, komme ich dann mehr rein, und dann, aus meiner Perspektive, ist nicht viel mehr Arbeit als einen traditionellen Kurs vorzubereiten, wenn ich das ernsthaft mache. Ich weiß ja nicht, wie meine Kollegen und Kolleginnen ihre Kurse vorbereiten ((lacht)). Das ist das eine und eine andere Schwäche ist, da ist spannend, was die Schweizer machen, was ich eben genannt habe, dass die Szenario-Methode für Anfängerinnen und Anfänger, also alles, was auf A1 oder A2 sehr textlastig ist. Rollenkarten und so, das kommt ja sehr kognitiv und sehr textlastig daher. Das kann auch ein Nachteil sein, für Menschen, die nicht so sehr über die geschriebene Sprache den Zugang zur Welt finden, sondern eher über Hören oder über Bilder. Das habe ich manchmal festgestellt, dass das eine Herausforderung sein kann. Und da finde ich, was die Schweizer machen, ganz toll. Sie haben für manche / das sind altersbezogene Szenarien / sie haben die Bildkarten entwickelt, so Bildsequenzen. Und das ließe sich auch nachspielen und mit Szenarien inszenieren. Das ist mir auch aufgefallen.

35 *I: Wo liegen die größten Herausforderungen für eine Lehrkraft bei der Arbeit mit der Szenario-Methode (Trainingszyklus)?*

36 AS: (- -) Ganz viele ((lacht)). Wenn ich einen gemischten Kurs habe, gemischt, meine ich jetzt, nach Arbeitsfeldern gemischt, nach Interessen gemischt, nach beruflichen Zielen gemischt, vielleicht auch nach Ausbildungsstand gemischt, vielleicht jemand ein Akademiker oder eine Akademikerin ist und gute Ausbildung hat, und so weiter und so fort.

Das ist dann die Herausforderung, Szenarien zu erstellen, die genau auf diese Zielgruppe passen, (- -) weil die alle aktiv sein können und sich angesprochen fühlen. Ich denke, das ist eine große Herausforderung. Und, das ist jetzt aus meiner Perspektive der Fortbilderin, es ist eine Wahnsinnsherausforderung für Lehrende, die lange lange unterrichtet haben / die lange lange mit den Büchern unterrichtet haben, z.B. in den Integrationskursen, für die es ganz klar ist, ich habe sechshundert Stunden und in diesen sechshundert Stunden habe ich die Bände von A1 bis B1 Buch, und die muss ich so schaffen, dass meine Lernenden auch die B1 Prüfung schaffen, entweder die DTZ oder eine andere Prüfung. So wenn das passiert ist und jemand hat das lange lange Zeit gemacht, kommt dann in einen berufsbezogenen Kurs, ist das von Haltung des Lehrers ein Paradigmenwechsel, und manche machen das sofort, die finden das einfach klasse, was anderes zu machen. Und für manche ist das eine unglaubliche Herausforderung, also vom Buch loszulassen und was eigenes zu entwickeln (- - -) oder gemeinsam mit Kollegen was zu entwickeln oder einfacher gesagt, nach der Szenario-Methode handlungsorientiert zu unterrichten.

37 *I: Werden diese Herausforderungen mit der Zeit und/oder den Erfahrungen geringer?*

38 AS: Bei mir persönlich war das auf jeden Fall so und die Kolleginnen und Kollegen, die ich in letzter Zeit erlebe / mit einer habe ich letzte Woche gesprochen, die sagen, 'ja', dass es ihnen immer leichter fällt, danach zu arbeiten. Das hat aber sehr stark damit zu tun, in welchen Kursen sie unterrichten. Es gibt auch Kollegen, die finden die Szenarien toll und setzen diese 'maaal' in ihren Integrationskursen ein. Das wäre dann nicht die Szenario-Methode par excellence, von welcher wir sprechen, aber dass die Elemente eingesetzt werden. Das ist auch auf jeden Fall kein Fehler, denke ich. Und so kann man auch Erfahrung damit sammeln.

39 *I: Sie haben kurz ESF-BAMF-Kurse angesprochen. Wo liegen die Unterschiede zur Planung und Durchführung eines allgemeinsprachlichen und berufsvorbereitenden Unterrichts?*

40 AS: Ich glaube, dass, wenn ich arbeitsplatzbezogenen Kurs mache, ist der Schritt mit Szenario einfacher, weil meistens geht die Trainerin oder der Trainer oft in die Firma, die Leute sind auf ihren Beruf (unv.) und wissen, was die Herausforderungen sind, die wissen sehr genau, da ruft mich der Kunde an und da komme ich mal ins Stocken.

Bestenfalls kann ich mit den Vorgesetzten klären oder mit dem Personaler auch nochmal besprechen, was sind die Ziele, welchen Herausforderungen stellen sich ihre Mitarbeiter jetzt oder auch in Zukunft. D.h. dieser Schritt der Bedarfsermittlung ist ein anderer, weil ich auch den objektiven Teil (-) / Ich kann die Firma miteinbeziehen, ich sehe manchmal sogar / das ist natürlich super / den Arbeitsplatz, weil ich vor Ort in der Firma bin und komme so schneller hin zu den Szenarien. Das ist einleuchtend, na? Wenn ich jetzt einen ESF-BAMF-Kurs mache, dann habe ich ganz unterschiedliche Personen, da habe ich vielleicht den Akademiker, der seine Anerkennung noch nicht hat oder bald bekommen wird, als Ingenieur, und ich habe auch die Person, die keinen Schulabschluss hat und immer als Hilfskraft gearbeitet hat, also schlimmstenfalls. Weil ich finde das nicht besonders positiv, da kann man weder einen noch den anderen richtig fördern, aber schlimmstenfalls ist das ja so. (- -) Und da ist es natürlich unglaublich herausfordernd mit den Szenarien zu arbeiten, wobei es natürlich übergreifende Sprachhandlungen gibt, wo der Akademiker als auch der ungelernete Arbeiter auf dem Bau zum Beispiel braucht, wie Gespräche mit Kollegen, wie erste Schritte im Praktikum, und diese Sachen. Das kann ich auch gut einbauen. Dazu gibt es auch schon Beispiele in Perspektive Deutsch. Das ist ein Lehrwerk, was vor zwei drei Jahren erschienen ist, und einer der Kollegen, der mitgearbeitet hat, war auch in der Fortbildung zur Szenario-Methode und da sind Ansätze der Methode eingeflossen. Wobei ich jetzt auch wieder lernen musste, dass die Kolleginnen und Kollegen, die den Szenario-Ansatz nicht kennen, dass die diese gar nicht durchführen und nicht genau wissen, was will das Buch von mir. Neulich so ein Fall, nach einer Fortbildung war ihr dann klar: 'ach so kann man damit arbeiten, ach so ist es gedacht'. Da gibt es nach zwei Kapiteln eben ein Szenario, das die Themen aus den Kapiteln nochmal aufgreift. Also das ist schon eine größere Herausforderung. Da könnte es auch sein, dass man sagt, ok man hat ja viel mehr Stunden beim arbeitsplatzbezogenen Kurs, dass man Teile des Kurses nach dem Szenario-Ansatz durchführt.

41 *I: Wenn wir an die Szenarien als kommunikative Handlungsketten selbst denken, welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um ein für die Teilnehmer realitätsnahes Szenario entwickeln zu können?*

42 *AS: Das heißt, erstmal muss ich meine Teilnehmer gut kennen oder, das haben wir auch in den Fortbildungen festgestellt, dass aufgrund dieser sehr engen ans Buch gelegten Ausrichtung, nicht alle aber manche Kursleiter sich kaum Zeit nehmen, mal einzutauchen in die Welt der Teilnehmer. (- - -)*

Wenn das die Leute sind, die auf Arbeitssuche sind, geht es auch darum zu erkennen, was möchten sie gern, wann hätten die Spaß, was sind deren Ziele, was stellt sich unter dem Praktikum in Deutschland vor. All diese kleinen Dinge, die die Teilnehmenden in den Kursraum holen, und die auch / die Wünsche, die Ziele der Teilnehmenden. Und das brauche ich in jedem Fall, wenn ich Szenarien entwickeln will. Wenn ich in einer Firma bin, arbeitsplatzbezogen unterrichte, dann ist es ganz ganz wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, was die Teilnehmer genau machen, wo sie arbeiten, welche kommunikativen Schnittstellen es gibt. Und vielleicht als Drittes, weil das wird in der Zukunft sehr wichtig sein, wenn es darum geht, junge Menschen auszubilden, weil es viele Geflüchtete gibt, die zu uns kommen, hoffe ich, in Ausbildung kommen werden, in Zukunft. Also wenn die in der Ausbildung sind, und sie jemand auf die Ausbildung vorbereitet, dann ist unglaublich wichtig, finde ich, dass die Fachlehrenden und die Sprachlehrenden zusammen Szenarien entwickeln. Denn ich habe natürlich in jedem Szenario ganz normale Sprachhandlungen – zwei Kollegen unterhalten sich, treffen sich beim Mittagessen, zum Beispiel, ich habe aber auch Sprachhandlungen, wo es fachlich richtig zur Sache geht, wo der Abteilungsleiter die Sachen fachlich benennt und der Auszubildende verstehen muss, damit er das, was er als Arbeitsanweisungen bekommt, auch durchführen kann. Das heißt, das wird eine spannende Geschichte, denn da sollten in der Zukunft Sprachlehrende und Fachlehrende enger zusammenarbeiten, um Szenarien zu entwickeln, die für Zielgruppenausbilder Bäcker zum Beispiel relevant sind.

43 *I: Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung der Szenarien?*

44 AS: Wenn die fachliche Seite fehlt, dann bleibt es auch sehr oberflächlich, wenn der Zugang zu der Fachlichkeit fehlt, dann gehe ich mit gesundem Menschenverstand heran, was fürs erste Szenario vollkommen ausreicht. Aber wenn ich jetzt längerfristig mit den Menschen arbeite, z.B. mit Auszubildenden, dann komme ich immer tiefer in die Fachlichkeit hinein. Da ist natürlich die Herausforderung, dass es kaum DaFler/DaZler gibt, die diese Fachlichkeit haben. Nehmen wir das Beispiel Deutsch für die Pflege. Da ist meine Kollegin Gabriele Eilert-Ebke sehr aktiv. Da ist auch ganz wichtig, dass sie auch Input bekommt, Fallbeispiele bekommt, aus Pflege-Bereich. Das heißt, zusammengefasst, wenn ein DaF-Lehrender oder ein DaZ-Lehrender Szenarien entwickelt, muss er offen sein für das Fachgebiet, wenn es nicht die allgemeinen Berufsszenarien sind, sondern fachbezogenen, dann ist es sehr sehr wichtig. Also auch Spaß daran zu haben, sich mit dem Fachgebiet zu beschäftigen.

Und dass die Lehrenden, die sowas machen, wenn es auf dem hohen fachlichen Niveau ist, dass sie auch entlohnt werden, Szenarien zu entwickeln. Das ist nicht mal eben so gemacht. Das ist nochmal wichtig, dass das nicht ist, was selbstverständlich zur Unterrichtsvorbereitung dazu gehört. Da gibt es auch schon Projekte, die das auch so miteinbeziehen - eben Deutsch für die Pflege, oder ich selbst bin ja in so einem Projekt. Da geht es um C2 Niveau. Deutsch für Lehrkräfte aus aller Welt, also zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen von Lehrenden, von Schullehrenden. Da ist es wichtig, dass die Szenarien, die ich da entwickle, höchst komplex sind, und dass die nicht mal eben so geschrieben sind. Das ist natürlich sehr sehr hohes Niveau.

45 *I: Da haben Sie auch schon erwähnt, dass eine heterogene Gruppe auch eine Herausforderung ist?*

46 AS: Ja klar, auf jeden Fall. Da ist es, glaube ich, sehr gut zu wissen, welche übergreifenden Sprachhandlungen es gibt, die verschiedenen Zielgruppen ansprechen, und da sind die Handlungsfelder, die die Kollegen meistens benennen, sehr sehr hilfreich, Gespräche mit Kollegen, Gespräche mit Kunden, Gespräche mit dem Vorgesetzten, Arbeit mit Maschinen. Das kann da sehr hilfreich sein, wenn ich als Lehrende starte, mich mit den Szenarien zu beschäftigen, dass ich mich erstmal mit dem ganzen Feld der Kommunikation am Arbeitsplatz beschäftige, also kurz gesagt, wer spricht mit wem worüber. Wenn ich das in Blick behalte, dann komme ich für meine Zielgruppe, auch wenn sie sehr heterogen ist, auf gute sinnstiftende Szenarien.

47 *I: Die Grundlage bleibt nach wie vor der Zugang zum Arbeitsfeld.*

48 AS: Genau. Und das sagen mir auch Lehrkräfte, dass für die herausfordernd ist, die Methode anzuwenden, wenn die mit Jugendlichen arbeiten, die noch gar nicht wissen, welche berufliche Ziele sie haben, oder die noch gar nicht wissen, wie die Arbeitswelt in Deutschland aussieht. Dann setzte ich dagegen, dass es gut ist, wenn die dann, zum Beispiel auf Praktikum gut vorbereitet werden, sprachlich. Da habe ich die übergreifenden Sprachhandlungen, die ich eben schon benannt habe. Oder, dass ich sie vorbereite, auf ein Gespräch mit dem Arbeitsamt oder mit anderen Akteuren, die sie unterstützen, das heißt, ich kann ja die Methode einsetzen, mit Menschen, die noch im Prozess der Arbeitssuche sind. (- -) Oder nicht nur Arbeitssuche, sondern auch Berufsfindung. Das kommt ja auch noch dazu.

49 *I: Inwieweit können oder müssen die entwickelten Szenarien inhaltlich in den Kurs miteinbezogen werden?*

- 50 AS: Das ist das, was die Rückwärtsplanung genannt wird, das heißt, wenn wir jetzt eine Situation haben: Der Azubi hat seinen ersten Arbeitstag, spricht mit seinem Vorgesetzten über einen Fehler, den er dann gemacht hat, zum Beispiel. Dann würde ich vorher im Kurs sehr viel über den Umgang mit Fehlern sprechen, die ganzen Redemitteln, und die ganzen festen festlexikalischen Einheiten, sprich - 'Chunks', die würde ich ja vorher im Kurs intensiv üben, mit all den Mitteln, die ein moderner Fremdsprachenunterricht hergibt, (-) mit Hörverstehen, mit Lesen, mit Rollenspiel, mit Chunkrunden, mit allem, was zeitlich machbar und für die Gruppe passend ist, sodass eigentlich die Themen der Szenarien auch, ja, vorgeben, was ich in dem Kurs mache, meine Kursplanung sind, sozusagen.
- 51 *I: Wann und inwieweit können die Szenarien die geforderten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen am Arbeitsplatz widerspiegeln?*
- 52 AS: Das ergibt sich ziemlich von selbst, wenn ich gute Bedarfsermittlung gemacht habe, dann sollten sie die sprachlich-kommunikative Kompetenz widerspiegeln, denn die Bedarfsermittlung geht voraus und (unv. 3 Sek.) das spiegelt die Realität wider.
- 53 *I: Auf welche Schwierigkeiten sind Sie bereits bei der Entwicklung der Szenarien in Ihrer Praxis gestoßen? Hatten diese einen essenziellen Einfluss auf den Kurs bzw. Lernerfolge der Teilnehmende?*
- 54 AS: Ich hatte einiges schon benannt. Ich glaube, das Schwierige ist bei der Entwicklung der Szenarien, dass ich zum einen die Ziele im Blick behalten muss, wohin möchte ich genau mit diesen Szenarien. Dann muss ich genau überlegen, wie schaffe ich, dass ich unterschiedliche Situationen, also Kommunikationssituationen, bilde / weil es auch langweilig ist, wenn ich nur Telefonat, Telefonat, Telefonat, Telefonat hätte ((beide lachen)), das wäre unglaublich langweilig. Das muss dennoch realistisch sein. Dann ist auch die Herausforderung noch, dass ich so die Rollenkarten schreiben muss, die auch der Niveaustufe der Teilnehmenden auch passen. Wenn ich jetzt ein Szenario habe auf A2 Niveau, und ich komme in so ein Erzählmodus als Autorin des Szenarios, das vergesse ich manchmal komplett, dass die Teilnehmenden gar nicht so viel Wortschatz haben. Das heißt, es ist unglaublich wichtig, da immer wieder die Teilnehmenden im Blick zu haben. Am besten ist es natürlich, mit den Teilnehmenden zusammen die Szenarien zu entwickeln. Aber das macht man, wenn man ein paar von ihnen gemacht hat, mit den Teilnehmenden. Dann wissen sie ja, wie es funktioniert, und können selbst die Szenarien entwickeln. (- - -)

Das finde ich unglaublich herausfordernd. Als die Lehrenden diese Methode kennen gelernt haben, sagen sie, 'oh, nächste Woche mache ich Szenario' / Dass sie dann in dieser Euphorie die Rollenkarten zu schwer formulieren, zu textlastig, zu ausführlich, ins Erzählen kommen (- -) Und dass es, dadurch bedingt, die Teilnehmenden auch gar nicht motiviert sind, und dann ist natürlich bei den Kursleitenden die Energie weg, solche Szenarien weiterhin einzusetzen, na? Also das ist wirklich eine Herausforderung.

55 *I: Ja. (- -)*

56 AS: Also da muss man mit ganz wenigen Worten ausdrücken können, ((sprechen gleichzeitig unv. ca 4 Sek.)) Es ist auch für jeden Lehrbuchautor herausfordernd, und Szenarien insofern besonders, weil das, was dort steht, soll direkt in Handlung umgesetzt werden. Das heißt, wenn ich schreibe, ähm, 'Telefonieren Sie mit Ihrem Chef', das ist ok. Aber wenn da jemand schreibt: 'Führen Sie jetzt das Telefonat mit Ihrem Chef'. Dann bin ich schon raus, auf dem niedrigem Niveau. Und das ist die Kunst. Deshalb glaube ich, dass Lehrende, die mit der Szenario-Methode arbeiten, sehr viel Erfahrung mit DaF oder DaZ / je nachdem wo ich das einsetze oder brauche. Das heißt, sie müssen selber sehr sehr sicher sein, in den Niveaustufen, um aus den Niveaustufen heraus (unv.) zu können. Weil wir wissen alle Sprachhandlungen am Arbeitsplatz entsprechen keiner Niveaustufe, aber unsere Lernenden befinden sich in einem Sprachlernprozess, den ich durch eine Niveaustufe abbilden kann. Das muss ich ja zusammenbringen und das sind unglaubliche hohe Herausforderungen. Und deshalb glaube ich, dass jemand, der gerade angefangen hat, berufsbezogen zu unterrichten, dass es für den eine unglaubliche Herausforderung ist. Weil das ist ein Spagat, ich habe einen Teilnehmenden, der gerade 'Guten Tag' sagen kann, und ich habe einen Chef, der sagt: 'Der muss nächste Woche' / ich übertreibe jetzt maßlos / 'der muss Kundengespräche führen'. Auf dem Spagat bewege ich mich, wenn ich solche Szenarien schreibe.

57 *I: Beiden Seiten gerecht zu werden, das ist eine Herausforderung.*

58 AS: Ja. (Es kommt auf die Teilnehmer an), wie schnell sie sein möchten. Es Gibt manchmal, die Teilnehmer wollen / oder anders gesagt, die glauben auch manchmal, dass sie in zwei Wochen Deutsch lernen, oder in zwei Monaten, na. Da ist nur wenigen Menschen klar, dass ein Spracherwerbsprozess unglaublich langwierig ist. Für alle, auch für begabte Menschen.

59 *I: Die Teilnehmenden kann man im Kurs dafür aber sensibilisieren und ihnen die Angst wegnehmen und sagen, ihr müsst nicht perfekt sein, in zwei Wochen oder in zwei Monaten.*

- 60 AS: Richtig, ja. Das ist auch das Schöne an der Methode, dass die es ermöglicht, dass Teilnehmende merken, dass sie auch mit wenigen Worten ganz viel erreichen können. Ihr kommunikatives Ziel auch weiter verfolgen können, auch wenn sie Fehler machen, auch wenn sie falsche Verbform benutzen, auch wenn sie mal ein Wort nicht wissen und nachhaken müssen, das Wort nicht verstehen und nachfragen müssen.
- 61 *I: In der Zeit, als Sie noch selbst berufsbezogene Kurse gegeben haben, inwieweit mussten Sie die Ziele mit dem Unternehmen abstimmen?*
- 62 AS: Ganz klar, das musste immer abgestimmt werden. Damals bei (Unternehmen5) und bei den anderen Firmen. Ich habe auch andere Aufträge, die ich selbst akquiriert hatte. Bei (Unternehmen5) hatten wir einen Tool, eine Datenbank, die nach dem Referenzrahmen aufgebaut war. Und in diese Datenbank mussten wir die Ziele, die Grobziele, für den Kurs eingeben. Daraus resultierte sich dann auch ja die Kursplanung, Kursdurchführung und letztendlich dann auch das Szenario oder die Szenarien, wenn es längere Kurse waren.
- 63 *I: Was waren das für Ziele?*
- 64 AS: Ja, ganz klar nach dem Referenzrahmen ausgerichtet, nach den Niveaustufen und abgestimmt auf die (- - -) berufliche Ziele. Das war auch schon in der langjährigen Arbeit der Entwicklung. Das war nicht, was mal eben gab. Das war sehr besonderes an (Unternehmen5), andere Firmen arbeiten nicht mit solchen Tools, soweit ich weiß. Das war damals sehr sehr Besonderes und (Unternehmen5) hat ja auch in dem Rahmen sogar Preise gewonnen, für dieses Tool, was sie da entwickelt haben, Europäischen Förderpreis oder sowas. Das war schon sehr Spezielles.
- 65 *I: Nach welchen Kriterien haben Sie die Materialien, Aufgaben und Übungen für den Kurs ausgewählt oder empfehlen als Fortbilderin auszuwählen?*
- 66 AS: Also die Kriterien sind ja, wenn ich wieder von der Rückwärtsplanung ausgehe, die kommunikativen Sprachhandlungen. Nehmen wir das Beispiel 'mit Fehlern umgehen können', dann nutze ich dann natürlich Materialien, die darauf vorbereiten, sprich, die passenden Redemittel, auch Strukturen, die dazu gehören. Und wenn es darum geht, Arbeitsanweisungen zu verstehen, dann impliziert es, dass ich mich auch mit der Struktur 'Imperativ' beschäftige. So als Beispiel. Oder wenn ich ein Jobinterview vorbereite, dann muss ich natürlich ja Perfekt benutzen, ich habe da und da studiert, ich bin da und da Mitarbeiter gewesen. Das heißt, dass auch die Strukturen, sprich die Grammatik, (den Themen entsprechend) ausgewählt werden. Das fällt manchen Kursleitern immer noch sehr sehr schwer.

Da hat die Grammatik immer noch diesen Hauptfokus und nicht diesen dienenden ((betont)) Charakter, wie ich das immer in den Fortbildungen nenne. Dass die Grammatik docke ich nicht an irgendwelche komischen Lehrwerktexte, sondern an die authentischen Strukturen an, sodass sie auch in den Szenarien, sprich, vorher schon in Rollenspielen und anderen Übungen immer anwendungsbezogen vermittelt wird, na?

67 *I: Auf welche Herausforderungen sind Sie dabei gestoßen? In welchen Fällen dürfen die Teilnehmer Texte, Formulare etc. in den Unterricht mitbringen?*

68 AS: (- -) Ja, die Materialien sind ja oft nicht so authentisch. Das heißt, es gibt kaum Hörverstehen, die an echte Kommunikation am Arbeitsplatz andocken. Es gibt unglaublich in vielen Büchern Hörverstehen ../ Ein Beispiel, es gibt zum Beispiel kaum Hörverstehen im Anfängerbereich, und zwar ist B1 für mich so Anfängerbereich für den berufsbezogenen Deutschunterricht. (unv. ca 4 Sek.) Wenn das der Fall ist, dann wirkt das auch sehr hölzern und die Teilnehmer müssen irgendwas ankreuzen. Da gibt es nicht viel Materialien, in denen es darum geht, authentische Gespräche am Arbeitsplatz wahrzunehmen, zu hören und sich damit ernsthaft auseinanderzusetzen. Da sagen mir dies auch viele Kursleiter*innen, dass ihnen vor allem Hörtexte oder sogar Videos fehlen. Videos, das liegt natürlich daran, dass man am Arbeitsplatz nie was aufnehmen darf, und ähnlich ist es mit authentischen Gesprächssituationen. Das ist wirklich, finde ich, eine sehr sehr große Herausforderung. Das haben wir damals auch herausgefunden, im Projekt Deutsch am Arbeitsplatz, (- - -) dass authentische Gesprächssituationen am Arbeitsplatz sind häufig was ganz Anderes als das, was wir in Hörtexten in Büchern haben. Das ist viel viel besser geworden in den letzten Jahren, als vielleicht ich angefangen habe.

69 *I: Man müsste nur die Kriterien für den Kurs und für die Teilnehmenden zurecht legen, und dann zielorientiert die Materialien auszuwählen, die dann auch passen, auch auf das Profil.*

70 AS: Genau. (unv. ca. 5 Sek.) Das ist die allergrößte Herausforderung. Wenn die Leute, die den Kurs bezahlen bzw. das Sprachinstitut, wenn die sagen, du musst das Buch benutzen, / das gibt es leider sehr häufig / (- - -). Und das ist noch zweite Sache. Man hat weniger Auswahl und dann kollidiert mit der Szenario-Methode, weil da würde ich sagen, ich gehe von den Sprachhandlungen aus, und gucke da, was brauchen meine Leute.

Also wenn die Sprachschule sagt, 'du musst das und das benutzen'. Und was ich häufig erlebe und das ist wirklich das Aus für die Methode, (- -) weil die Lehrkräfte den Spagat nicht hinbekommen. Wenn es heißt, mach mal berufsbezogenes Deutsch, aber am Ende eine klassische B1 Prüfung oder B2, je nachdem. Das heißt dann wird diese Methode natürlich, ist dann nur so: 'Ja mach mal ein bisschen berufsbezogenes Deutsch'. Denn am Ende des Tages werde ich als Kursleiterin daran gemessen, wieviel Prozent meiner Teilnehmenden, nehmen wir jetzt ein höheres Niveau, die B2 Prüfung schaffen, und ich werde nicht daran gemessen, wieviel Prozent meiner Teilnehmenden Job finden und der Chef sagt dann: 'Boah, Sie haben aber schon gut Deutsch gelernt'. Wenn wir diesen Widerspruch nicht auflösen, dann kommen wir nicht weiter mit der Methode. Weil ich als Kursleiterin dann einen totalen Druck habe, ich muss auf eine klassische B2 Prüfung, die bildungssprachlich ausgerichtet ist, vorbereiten. Das ist eine bildungssprachliche Prüfung. Nichts dagegen einzuwenden, nur wenn der Auftrag zugleich ist, dass ich arbeitsplatzbezogen oder berufsbezogen unterrichten soll, da bin ich als Kursleiterin in einem Wahnsinnsspagat, den ich nicht auflösen kann. Auch nicht durch viele Stunden. Weil die Teilnehmer Fokus auch haben, 'oh ich muss die Prüfung machen', und dann rutschen alle Beteiligten in so einen learning to the test, und das widerspricht der Methode. Deshalb plädieren wir für bestimmte Berufsgruppen, wie jetzt zum Beispiel für die Pflege oder ich mache es für die Lehrkräfte aus aller Welt, dann auch szenariobasierte Prüfungen anzubieten. (-) Weil sonst habe ich den Spagat, (- -) [den ich kaum]

71 I:[*Man muss*] das prüfen, was man gelehrt hat.

72 AS: Ich glaube, das sagt auch jeder, der sich mit den Prüfungen auskennt. Die Firmen geben oft solchen Auftrag mit der Standardprüfung am Ende, oder auch die Teilnehmer. Wir hatten bei (Unternehmen⁴) Personen, die sich einbürgern lassen wollen, sprich den deutschen Pass bekommen wollen, dafür brauche ich mindestens die B1 Prüfung, reichte natürlich die szenariobasierte Prüfung nicht. Da brauchten sie die Goethe Prüfung, oder telc wäre auch gegangen. Die gute Nachricht war immer, diejenigen, die szenariobasiert gearbeitet haben, die haben alle nach einem / wenn sie das Niveau hatten, immer B1 / ja, die, die ich kenne, haben alle die Goethe-Prüfung geschafft. Die brauchten dann noch mal einige Stunden zur Prüfungsvorbereitung. Das ist klar, weil die Prüfungsparadigmen waren ganz andere als (-) / teilweise auch Wortschatz, der wieder aufgefrischt oder vertieft werden musste. Aber das war so meine Erfahrung.

- 73 *I: Das ist doch schön, eine gute Rückmeldung. Sie haben bereits erwähnt, dass Grammatik im berufsbezogenen Unterricht eher einen dienenden Charakter haben soll. Was steht im Vordergrund von solchen Übungen und Aufgaben?*
- 74 AS: Wie ich eben schon sagte, im Vordergrund steht der Anwendungsbezug und im Vordergrund steht auch das Wissen darum, wozu brauche ich diese Struktur. Wenn ich zum Beispiel stundenlang Imperativ üben würde, da kommt aus meiner Perspektive (unv.), wenn Leute irgendwelche Texte ausfüllen zu Imperativ, die Formen auswendig lernen. Wenn ich die aber die Regeln erarbeiten lasse und sie arbeiten mit dem Verb, das sie im Beruf brauchen oder das, was sie häufig von ihrem Vorgesetzten hören, dann bleibt es auch in einem Kontext, und wenn es später in einem Szenario auftaucht. Ich hatte mal eine Teilnehmerin, sie war auf einem C1 Niveau, sprach herausragendes Deutsch, die kam aus Schweden. Und die bekam nochmal einen Kurs, da ging es eigentlich darum, Präsentationen zu üben, Kommunikation im Meeting zu trainieren, all die Sachen, die man super auf diesem Niveau machen kann. Eines Tages kam sie zu mir und hatte so eine Gebrauchsanleitung aus Marketing, so eine Beilage für Klebstoff für Kinder, damit der Klebstoff besser verkauft wird, die hatten so kleine spielerische Sachen für Kinder. Die wurden in Print oder sowas beigelegt. Und das war alles in Imperativ. Die hatte das aber nicht verstanden, weil sie nie Imperativ gelernt hatte, bzw. sich nie bewusst gemacht hatte. Und das war unglaublich spannend, weil sie dann innerhalb der halben Stunde es drauf hatte. Weil da war ganz klar dieser Handlungskontext, der Anwendungsbezug. Das fand ich unglaublich spannend. Ich habe ihr dann gesagt: 'Du warst wahrscheinlich in der Schule / sie hat schon in der Schule Deutsch gelernt / in der Schule warst du schon immer krank, als der Imperativ (durchgenommen wurde)'. ((beide lachen))
- 75 *I: Welche Rolle hat die Vermittlung von Fachwortschatz in Ihren Kursen gespielt?*
- 76 AS: Der Fachwortschatz war dann relevant, wenn er für den Arbeitsplatz relevant ist, und der Fachwortschatz ist dann relevant, wenn er in den kommunikativen Handlungen, die wir trainieren, auftaucht. Sprich, wenn jemand vor Fachpublikum einen Vortrag zu halten hatte, dass ein Ziel war, dass er am Ende des Szenarios auf einer Konferenz oder am Ende des Kurses auf einer Konferenz die Firma vertreten kann, was ich alles auch erlebt habe, dann taucht natürlich im Szenario auch der Fachwortschatz auf, weil (- - -) der Kollege, der bei dem Vortrag dabei war, im Anschluss daran noch mal Fachgespräch mit der Person führen möchte oder auch führt, und in der Präsentation selbst taucht auch schon Fachwortschatz auf.

Wobei ich dann immer deutlich gemacht habe, dass ich dafür nicht die Expertin bin, (- -) sondern ich bin die Expertin für die Sprache und habe mir dann auch gerne von den Leuten den Fachwortschatz erklären lassen, weil (- -) / weil ich mich dann immer 'dumm' gestellt habe, und das war natürlich auch eine super Übung. Und da ist für mich auch ganz großer Unterschied, ob ich mit Menschen arbeite, die diesen Wortschatz schon erlernt haben, (- - -) in ihrem Heimatland, in ihrer Muttersprache oder auf Englisch, und dann nach Deutschland und dort sich neu orientieren müssen, oder in Deutschland dann den Job direkt haben, wie die ausländischen Expats. Oder, ob ich junge Menschen habe, die sich in der Ausbildung befinden oder auch im Studium, und den Fachwortschatz erst auf Deutsch erlernt haben. Das sind ganz unterschiedliche Schienen und da muss ich auch natürlich in den Szenarien den Fachwortschatz anders einfließen lassen, bzw. im Kurs vorher. Mit einem Ingenieur, der seinen Fachwortschatz drauf hat, da geht es unglaublich schnell, dass er das auf Deutsch kann. Ich habe mit Ärzten einen Kurs gemacht. Der Fachwortschatz war für die nicht das Thema. Das Thema war für die die Übersetzungsleistung mit dem Patienten, dass er sie versteht halt. Also das heißt, da muss man auch trennen, den Fachwortschatz, einmal bei Menschen, die den Beruf gerade erlernen, egal als Studium oder Ausbildung, oder bei Menschen, die den schon kennen, können vielleicht noch arbeitsplatzbezogenen Fachwortschatz lernen bzw. übersetzen müssen. Der Fachwortschatz spielt dann eine Rolle, wenn dieser in die fachspezifischen Szenarien eingeht. Das kommt wirklich auf den Bedarf an.

77 *I: Wie konnten Sie einschätzen, ob und inwieweit Sie die am Anfang gestellten Lernziele für den Kurs erreicht haben? Woran haben Sie das festgemacht?*

78 AS: Da kann man wirklich die Szenarien hervorragend einsetzen. Denn die Ziele nochmal einerseits beobachtend abrufen und schauen, können sie das jetzt. Man kann auch die Teilnehmer befragen. Das ist so, wie wir gearbeitet haben. Die Evaluation wirklich über Szenarien. Das machen wir ja auch jetzt in Bezug auf die Pflege und ich da in meinem Projekt Deutsch für Lehrer aus aller Welt, Szenarien als Lernfortschrittsmessung und, wenn es gut läuft, sogar für das Anerkennungsverfahren nutzen. Dass am Ende des Tages berufliche Anerkennung aussteht, dass sie dann ein Szenario durchspielen müssen. Dann kann festgestellt werden, ob sie sprachlich, / nicht fachlich, fachlich noch nicht, / ob sie sprachlich in der Lage sind, die Herausforderungen des beruflichen Alltags hier in Deutschland bewältigen zu können. Also auch im Sinne der Lernfortschrittsmessung und dann noch weiter gefasst als richtige Prüfung.

- 79 *I: Wie haben jetzt viel über die Szenario-Methode gesprochen, und wenn wir jetzt zum Schluss über die berufliche Handlungskompetenz sprechen. Was verbinden Sie mit dem Begriff 'berufliche Handlungskompetenz'? Wie würden Sie diesen Begriff definieren?*
- 80 AS: Für mich heißt es ganz allgemein, dass ich meine fachlichen Kenntnisse, die ich erworben habe, durch Ausbildung, durch Studium oder Weiterbildungen, an einem spezifischen Arbeitsplatz gut einbringen kann und auch deutlich machen kann, in der Kommunikation mit den Kolleg*innen, in der Kommunikation mit meinen Chefs, dass ich da gut deutlich machen kann, was ich kann, und wie ich arbeite und wie ich das, was ich in meinem Beruf machen muss, auch umsetze. Das was ich erlernt habe, in eine Handlung umsetzen kann. Das ist für mich als Handlungskompetenz. Denn es gibt ja Menschen, die haben unglaubliches theoretisches Wissen, (- -) kommen aber nicht in die Handlung, das heißt sitzen am Schreibtisch, aber da passiert nicht viel alleine ((lacht)). Die hätten für mich keine berufliche Handlungskompetenz, sie haben viel Wissen.
- 81 *I: Welche Rolle spielt dabei die Sprache oder sprachlich-kommunikative Kompetenz?*
- 82 AS: Das ist das Spannende, weil ich die Sprache brauche, um das was ich fachlich kann, in die Welt zu bringen. Ich kann das auch non-verbal machen, klar, aber es gibt ein konkretes Beispiel. Wenn jemand fachlich sehr sehr gut ist, als Ingenieur zum Beispiel, er arbeitet in einem mittelständischen Unternehmen, und er würde es nicht schaffen, das, was er alles kann in seinem ganz spezifischen Fachgebiet zu kommunizieren, wird die Probezeit nicht überstehen. Weil er das auch nicht nach außen bringt. Er denkt sich seinen Teil, aber er kann dies sprachlich nicht kommunizieren, auch in den Berufen, die eine höhere Ausbildung erfordern. In diesen Berufen ist es so, wenn ich mit vielen vielen Fehlern spreche auf Deutsch, denken manche Leute, dass ich auch fachlich schlecht bin. Sofern ist die Sprache unglaublich wichtig. Das, was ich kann, auch nach außen bringen zu können. Hinzu kommt zur Sprache dann natürlich die interkulturelle Kompetenz. Oder ich komme gar nicht zum Job, wenn ich beim Jobinterview nicht ganz aktiv selbst Fragen stelle, dann bin ich schon beim Jobinterview raus. Das ist die Handlungskompetenz, die ich brauche, um in die Arbeit überhaupt zu kommen.
- 83 *I: Kann man aus unserem Gespräch schlussfolgern, dass die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz führen kann? Inwieweit?*

- 84 AS: Ja, insofern, wenn sich derjenige auf die Methode einlässt und insofern, wenn derjenige in der Lage ist, gemeinsam mit dem Trainer oder im Kurs gemeinsam mit den Kolleg*innen, darüber nachzudenken, wie wäre das im wirklichen Leben oder wie war im Praktikum, / wenn ich an die ESF-BAMF Kurse denke, oder jetzt die neuen Kurse, in denen die Menschen schon im Praktikum sind. Wenn sie dann in der Lage sind, auch zu reflektieren: 'Ah, an der Stelle hatte ich ein Problem mit dem Kollegen, warum' - dann habe ich auch schon viel erreicht. Dann habe ich auch unglaublich viel erreicht auch in der Hinsicht, dass ich es geschafft habe, dass die Menschen anfangen, über ihre Kompetenz neu nachzudenken und diese nochmal in dem neuen politisch-gesellschaftlichen Umfeld, in dem sie sich jetzt bewegen, auch einbringen zu können. Wir haben jetzt viele Menschen, die jetzt neu kommen, die viel informelles Wissen haben. Sprich, die haben fünf Jahre beim Onkel Autos geschraubt, und, dass sie auch zu diesen Kenntnissen, oder diesen ganz praktischen, wichtigen praktischen Kenntnissen, dass sie dazu stehen können. Da kann der berufsbezogene Kurs auch das Selbstbewusstsein stärken. Weil sie lernen, 'Okay, das ist wert, was ich da mache. Ich kann das auch sprachlich äußern' - 'Ich habe fünf Jahre ... gemacht'. Dann habe ich auch unglaublich viel erreicht. Weil durch den Satz, den ich ausspreche, mache ich mir deutlich, ich bin nicht Nichts, sondern ich habe das und das, zwar nicht mit einem IHK-Abschluss, aber ich habe das gemacht und kann daran anknüpfen. Da versuchen wir auch die Kursleiter zu stärken, solche Aspekte in den Kursraum zu holen.
- 85 *I: Ich schaue noch mal in meinen Leitfaden, aber ich glaube, das war es meinerseits. Vielen Dank für die aufschlussreichen Erklärungen und für das Interview insgesamt.*

Interview mit der Expertin - Gabriele Eilert-Ebke

I: Interviewerin, Verfasserin der Dissertation

GE: Gabriele Eilert-Ebke

Dauer: 56'30"

1 *I: Wie lange haben Sie als Managerin Corporate Learning gearbeitet? Welches Aufgabenfeld hatten Sie im Unternehmen? An welchen Stellen hatten Sie Berührungspunkte mit dem berufs-/arbeitsplatzbezogenen Deutschunterricht?*

2 GE: (Ich war) im Bereich Aus- und Fortbildung und speziell als Corporate Manager, [so 20 Jahre, tätig]

3 *I: [Hm.]*

4 GE: und war dann dort zuständig für den Bereich 'Kommunikation und Sprachen'. Kommunikation – das waren Management-Kurse im Bereich 'Kommunikation, Präsentation und Verhandlungen' und dann gleichzeitig auf der anderen Seite die Sprachkurse. Wir haben dann auch sehr früh gesehen, dass wir eigentlich (.) ähnliche Situationen, wie in den Kommunikationsseminaren, auch in den Sprachkursen anbieten müssen. (.) Also das heißt typische Kommunikationssituationen, die am Arbeitsplatz greifen (.) Im kaufmännischen Bereich war das eben E-Mail, Schreiben, Telefonieren (.) Verhandlungen führen, Präsentationen geben, Berichte schreiben usw., dass wir da auch solche Geschäftsfälle simulieren, [na?]

5 *I: [Hm..]*

6 GE: wo dann die Sprache dann zum Zuge kommt. Und da haben wir schon vor (.) gut 25 Jahren, auch schon sehr früh damit angefangen, und zwar (-), weil ich eben, auch als Ausbilderin für kaufmännische Berufe zuständig [war]

7 *I: [Hm]*

8 GE: Und da gab es immer schon die Hinwendung zu typischen Fallbeispielen, dass man nicht nur Theorie macht, sondern dass man auch anhand von Fallbeispielen lernt, also von case studies, [na?]

9 *I: [Ja]*

10 GE: Und dann haben wir gesagt, das ist eigentlich auch für die Sprache relevant. Erstmal haben wir das im Englischen gemacht, und haben dann typische Geschäftsfälle genommen und haben gesagt:

Das Ganze ist auch prozessartig, das heißt was in der Präsentation oder Verhandlung zum Tragen kommt, wird auch schon vorbereitet, durch Vorgespräche, durch Telefonate, durch E-Mails. Das wird bestimmt abgehandelt und das ist immer die Kommunikation (- -), innerhalb der Firma mit den Niederlassungen im Ausland. Da kommt die Fremdsprache zum Tragen, nicht so sehr zwischen Kunden und Verkäufer, sondern viel mehr zwischen den Mitarbeitern einer [Firma],

11 *I: [Hm, ja]*

12 GE: die firmeninterne Kommunikation halt. Und sie haben sich dann zum Beispiel getroffen, (unv. ca 4 Sek) über Produktabsätze, über Produktverkäufe im Ausland in ihren jeweiligen Bereichen gesprochen und dass in einem Land es nicht so gut läuft und warum – das waren so typische Situationen für Präsentationen oder dass man Arbeitsprozesse harmonisieren wollte. Wir wollten es so wie hier in Headquartier machen, sollten wir das auch in den anderen Ländern machen, dass man dort auch einheitliche Prozesse hat. Und darüber gingen eigentlich die Kommunikationsstränge. Da haben wir auch gesagt, da müssen wir den ganzen Fall berücksichtigen, nicht nur einfach immer Kommunikationstraining oder Sprachtraining für Präsentation, sondern wir fangen schon an, wo der Fall beginnt, bei E-Mail, wo man eben Probleme erörtert, am Telefon, wo man sich trifft.

13 *I: [Hm]*

14 GE: Dann ist einfach der ganze Kommunikationsprozess ein anderer als wenn man nur singulär, einzelne Sprachhandlungen (-) durchnimmt.

15 *I: [Ja.]*

16 GE: Das kann man natürlich machen. (-) Das macht man auch, dass man erstmal übt, schrittweise, und dass man zu dieser Kette hinführt. (- - -) Damit haben wir angefangen im Englischen, haben dann auf die anderen Sprachen übertragen.

17 *I: Hm*

18 GE: Das war zunächst Französisch, Spanisch und dann kam auch Deutsch (- -) als Zweitsprache wurde immer bedeutender, da war immer eine höhere Nachfrage, immer mehr Kurse und da haben wir das dann auch. Da waren die Voraussetzungen der Teilnehmer oft noch im Anfangsbereich, das heißt das war dann schon etwas schwieriger. Wir haben aber dennoch gesagt, wir behalten das im Hinterkopf, dass wir schon, so bald es geht, kleinere Szenarien machen. Und das kann man auf dem A2/B1 Bereich durchaus schon.

Wir haben gesagt, wir können das eigentlich auf allen Stufen machen, nicht gerade auf A1, aber ab A2 in kleineren Situationen, wo man sich vorstellt, wo man sagt, wo man herkommt, welche Schwerpunkte man hat usw. Dass man da schon anfängt, auch in Kommunikationsketten zu agieren. (- -) Und dann (-), dass die Lehrer lernen, das vorzubereiten, bzw. auch herauszufiltern aus der Bedarfsanalyse, was sind eigentlich die typischen Kommunikationssituationen, die *cando's*, für so einen Arbeitsbereich, wie kann man da die relevanten Sprachhandlungen identifizieren, davon dann die Kann-Beschreibungen definieren und dann auf dieser Grundlage relevante Szenarien für die jeweiligen Teilnehmer zu entwickeln.

19 *I: Hm*

20 GE: Und da mussten die Trainer aber geschult werden. Das war nicht für jeden, der von der herkömmlichen Ausbildung eines Sprachlehrers kommend, sofort nachvollziehbar, weil man da auch abstrahieren muss, von den Situationen auf die notwendige Sprachebene, und das wieder für bestimmte Situation konkretisieren muss. Das fiel nicht allen Lehrern so leicht. (- - -)

21 *I: Hm.*

22 GE: Da haben wir auch Schulungen durchgeführt.

23 *I: Schulungen, wie diese Szenarien entwickelt werden müssen und in die Kurse integriert?*

24 GE: Ja, dass wir gesagt haben, natürlich ist nicht jede Stunde je Szenario, sondern das ist schon, dass wir gucken, was sind die Hauptszenarien für die Gruppe, die Hauptsprachhandlungen, die für die Gruppe relevant sind. Und dann machen wir erst ein Zwei-Schritt-Szenario, dann Drei-Schritt-Szenario, also nicht ganz so komplexe Fälle, und dann in den einzelnen Schritten dieser Szenarien, was muss man so dann vorbereiten an Sprachstrukturen, an Lexik, an typischen Chunks, die dann vorhanden sind, und dann auch anwenden, in den Szenarien, und dann wieder vertiefen, in Übungen. Nicht jede Stunde war ein Szenario, sondern wir haben bestimmte drei vier Szenarien für einen Kurs identifiziert, und haben gesagt, daran arbeiten wir, bereiten dann die notwendigen sprachlichen Mittel für die Gruppe vor (-), versuchen das denen klar zu machen, warum die Sachen relevant sind, und das am besten durch diese typischen Situationen, (-) die das widerspiegeln, was am Arbeitsplatz täglich passiert. Und dann haben wir auch gesagt, dass es auch eben zum Schluss des Kurses hat - ein Szenario, hauptsächlich mündliche, aber auch eine schriftliche Aufgabe, die man dann als Lernfortschrittsmessung nimmt.

Und dann kann man das, was dann da beobachtet wurde, auch bewerten und mit den Teilnehmern, aber auch mit dem Vorgesetzten besprechen. Und für die Vorgesetzten war das viel transparenter und klarer, als so ein traditioneller Sprachunterricht, (- - -) weil man da auf den Arbeitsplatz gut Transfer ziehen konnte, und sagen, in welchen Situationen der Mitarbeiter zum Beispiel noch Nachholbedarf hat oder was kann er schon recht gut. (- -)

25 *I: Hm. hm [Danke für die ausführliche Erklärung.] Wie effektiv und zielorientiert schätzen Sie die Szenario-Methode, also diesen Trainingszyklus mit der Sprachbedarfsermittlung, Szenarientwicklung, Kursdurchführung, Lernfortschrittsmessung mit Szenarien, aus Ihrer Erfahrung heraus?*

26 *GE: Also dieser Trainingszyklus ist unabdingbar.*

27 *I: [Hm]*

28 *GE: [weil die] Vorgehensweise sicherstellt, dass man dort relevant vorgeht, und das, was für die Teilnehmer auch wichtig ist, berücksichtigt wird. Dass man sich dann entsprechend auf die wichtigsten Dingen konzentriert und gezielt, also messbar, den Kurs gestaltet. Dass wir danach auch messen können, dass wir eingangs die Ziele formulieren, die wir im Training dann entsprechend aufbereiten und am Ende des Kurses auch überprüfen. Wir haben da so einen Loop. Deswegen ist das am Trainingszyklus, der das Ganze systematisch macht, ganz wichtig.*

29 *I: Hm.*

30 *GE: Diese Vorgehensweise über vier Schritte - der Trainingszyklus - stellt sicher, dass man das, was auch relevant ist, dass man das transparent macht, messbar macht und, dass man dann auch den Transfer sichern kann. Also das gehört auch zur Qualitätssicherung. Ja, das ist auch etwas, wie man in den anderen Kursen vorgeht, wenn man Fortbildungen in den Firmen treibt. Das ist da angeglichen. Das habe ich auch in meiner Vorlesung in Jena versucht, deutlich zu machen.*

31 *I: [Hm, ja genau.] Sie haben angesprochen, dass Sie im Unternehmen auch die Lehrer geschult haben, weil nicht jeder wusste, wie man damit umgeht, Szenarien, wie man diese entwickelt, wie man die einsetzt, ähm. Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung der Szenarien aus der Sicht des Unternehmens bzw. aus Ihrer Sicht der Corporate Manager der (Firma3)?*

32 *GE: Ja, welche Schwierigkeiten. Einmal die Sache, dass es nicht sofort von jedem Trainer umgesetzt werden kann, sondern da gibt es eine Schulung. Die Schulung läuft ganz gut, nach so einer Schulung sind dann schon viele in der Lage, das umzusetzen, das ist schon wichtig.*

33 *I: Mhh*

- 34 GE: Dann ist es so, dass es natürlicher Umdenkungsprozess ist, von geschulten oder von traditionellen Vorgehen zu einem neuen Vorgehen, (- -) und da muss der eine oder der andere auch Interesse oder auch Motivation und auch Offenheit zeigen, dass man diesen Schritt mitgeht. Das ist nicht bei (-) allen der Fall. Da waren auch einige, die gesagt haben, 'nein, so möchten wir das nicht', und dann konnten sie bei uns eben nicht unterrichten.
- 35 *I: mhh*
- 36 GE: Unser (- -) Evaluationsprozess war darauf aufgebaut, dass wir dann enge Anpassung an die Kann-Beschreibungen des GER für bestimmte Berufsbereiche hatten. Wir haben festgemacht, das sind die cando's, die wir im Unterricht heranziehen wollen, und am Ende bewerten wir dann, ob sie erreicht wurden. Das war eben so eine bestimmte Schrittfolge, die man auch durchhalten musste, und das war für einige Lehrkräfte nicht einfach, die sagen, 'ne, das will ich nicht', und dann sagten wir 'gut, dann können wir Sie hier nicht mehr gebrauchen'. Das war das eine. Das andere war, dass die Vorbereitung und die Durchführung, die Vor- und Nachbereitung für die Trainer aufwendiger erschien. Es hat sich aber gezeigt, dass es doch viele festgestellt haben, wenn 'ich das eine Weile so gemacht habe, dann kann ich auf Szenarien zurückgreifen, kann diese ändern und kann sie schnell für die neue Gruppe adaptieren, d.h. was ich einmal erarbeitet habe / weil dort sehr viele Redundanzen sind - in den typischen Kommunikationssituationen / dann kann ich schnell erweitern oder ich kann es kürzen oder eine Stufe runterbringen, oder eine Stufe raufbringen, indem ich sie komplexer mache'. Man muss eben da systematisch vorgehen, auch die Sachen sammeln, und wenn man die Dinge abrufbereit hat, kann man diese für andere Situationen nutzen. Mit gewisser Übung haben die Trainer festgestellt, dass sie auch viel schneller Szenarien entwickeln können, wenn sie sich einmal der Sache geöffnet haben, einmal das Verständnis dafür haben, dass es dann ziemlich schnell geht. Wenn man Bedarfsermittlung macht, sieht sofort, 'aha, das werden die typischen Schritte, das sind die Szenarien, was kann ich dann entsprechend aufbauen'. Man muss da diese anfängliche Hürde durchaus nehmen. Wenn sie einmal genommen ist, und erfolgreich genommen ist, dann sind eigentlich die Trainer und Teilnehmer davon überzeugt.
- 37 *I: Man kann ja sagen, dass diese Hürden oder Herausforderungen der Szenario-Methode mit der Zeit und der Erfahrung [geringer werden].*

- 38 GE: [Richtig.] Man hat dann eine systematische Vorgehensweise, die sowohl bei den Nachfragen, wenn man zu anderen Firmen geht, das vorstellen, dass da auf jeden Fall schnellere Akzeptanz ist. Die sagten, das war ein guter Türöffner, um bei der Firma eben reinzukommen, Akquise. Dadurch, dass man da systematische Vorgehensweise hat, die Firmenangehörigen in den Personalabteilungen als bekannt und verwandt erkennen, weil sie auch so vorgehen, dann ist sofort andere Akzeptanz und anderes Vertrauen. Denn was immer wieder war, wenn Unzufriedenheit bei Kollegen von anderen Firmen mit dem Angebot von Sprachschulen war, dann hieß es immer – 'die haben eigentlich so ihre eigene Küche, Vorgehensweise, aber das hat wenig mit Anforderungen bei uns am Arbeitsplatz zu tun. Die machen stundenlang irgendwelche Grammatik, oder machen andere Geschichten, aber kommen nie wirklich zum Punkt, das hat nicht mit den Anforderungen bei uns zu tun'. Und da war immer eine Lücke. Das ist in dieser szenariobasierten arbeitsplatzbezogenen Vorgehensweise nicht der Fall, und die Nachfrager von den Firmen erkennen das sehr schnell, wenn man denen das erläutert. Also ich habe das immer wieder selbst festgestellt, weil ich ja innerhalb der Firma war. Wenn Sprachkurse von Kollegen aus anderen Abteilungen angefordert wurden, und ich denen das Prozedere erläutert habe, da waren sie sofort davon angetan.
- 39 *I: Wenn wir vom Trainingszyklus weggehen und über einzelne Szenarien sprechen bzw. über die Entwicklung von diesen Szenarien als kommunikative Handlungsketten. Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit man ein für die Teilnehmer realitätsnahes Szenario entwickeln kann?*
- 40 GE: Also, wenn man als externer Lehrer in eine Firma kommt, muss man da auch gewisse Offenheit für die Vorgehensweise finden, vor allem die Unterstützung, dass man authentisches Material zur Verfügung stellt, dass man auch die typischen Situationen, typische Prozesse, die am Arbeitsplatz relevant sind, dass man die mitteilt. Das heißt, dass man gewisse Transparenz und Einblicke in die Firma erlaubt.

Das ist schon wichtig. Zum Beispiel waren unsere Trainer ja auch schon länger bei (Unternehmen3), d.h. die kannten schon die Prozesse ganz gut und das hat das Ganze erleichtert, schon ein Feeling dafür zu bekommen, was in der Firma läuft. Wenn man aber neu in so eine Firma kommt, da muss man natürlich die Unterstützung haben, seitens des Vorgesetzten oder der Personalabteilung, dass man diesen Einblick auch bekommt. Und dass die Vorgesetzten, dass die das auch mitmachen, dass sie das auch begleiten. Und oft ist der Fall, die geben einfach raus und sagen 'macht mal' und wollen nur am Ende hören, dass es gut gelaufen ist. Aber wollen zwischendurch damit nicht konfrontiert werden oder belästigt werden. Das geht eben nicht. Das war, was ich immer sagen musste, 'wenn Sie da nicht als jemand im Hintergrund sind, der das unterstützt, dafür Sorge trägt, dass Ihre Teilnehmer auch zu den Zeiten freigestellt werden' / das ist ein anderes Problem / 'dann sollten Sie sich überlegen, ob Sie das überhaupt machen. Dann hat das gar keinen Zweck. Das ist rausgeworfenes Geld'. Da muss auch so ein Trainingsvertrag zwischen der Firma und Trainer bestehen, dass man sich an gewisse Konditionen hält. Nicht dass man erwartet, ich engagiere den, der macht mit uns einen Vertrag und er macht dann, und am Ende ist dann alles gut. Also man muss dann auch die Sache schon begleiten, seitens der Firma.

41 *I: Wie war das bei (Unternehmen3)? Inwieweit hat die Firma die Einblicke in die Praxis gewährt, wenn z.B. die Lehrenden neu waren?*

42 *GE: Ja, wir hatten sogenannte (- -) Tutoren innerhalb der Lehrer, die schon lange da waren, und die eine Gruppe von je 10 Lehrern betreute. Und das hatten wir so, nicht dass ich immer diejenige war / wir hatten ja 40 Lehrer / konnte ich auch nicht gleichzeitig alle intensiv betreuen. Aber ich hatte den Stamm von erfahrenen Lehrern und die hatten dann eine Tutorenfunktion. Und mit denen habe ich mich dann regelmäßig getroffen und die haben dann / (Frau3) war eine Tutorin für Deutsch /*

43 *I: Mhh mhh*

44 *GE: und die hatten dann sowohl den Einblick in die Firma schon gehabt, als auch waren mit der Szenario-Methode sehr vertraut. Das heißt, die konnten als Tutoren oder als Assistenten, / wenn die neuen Leute dazu kamen, wurden sie so von mir, aber auch von diesen Tutoren betreut. Und mit der Zeit haben sie dann den Einblick bekommen. Das ging eigentlich relativ schnell. Aber der Vorteil war auch, dass wir auch Teil der Firma waren. Über meine Funktion, ich war eben Teil der Firma und nicht jemand von draußen, das war eben der große Vorteil.*

45 *I: Mhh Ja. Wenn man dort jahrelang gearbeitet hat, auch schon gewisse Einblicke hat und nicht immer die Vorgesetzten involvieren oder nachfragen muss.*

- 46 GE: Man kommt dann besser an die Materialien ran oder sowas.
- 47 *I: Weitere Frage von mir wäre, wer die Sprachbedarfsermittlung durchgeführt hat. War das einmalig oder in regelmäßigen Abständen?*
- 48 GE: Also es gab einmal Standardkurse, da konnte man sich dafür melden. Da machte man einen einmaligen Test, um entsprechend einsortiert zu werden. Aber das haben wir mal stark reduziert. Wir hatten dann immer mehr Kurse, Sondermaßnahmen hießen sie dann oder arbeitsplatzbezogene, nur Kurse innerhalb einer Abteilung. Da hatte man die Leute, die gemeinsam an Projekten arbeiteten, und das war auch sinnvoll, sie auch gemeinsam zu schulen. Gott sei Dank hatten wir auch genug Leute in der Firma, sodass wir auch Kurse bilden konnten, entweder Einzelunterricht oder Kleingruppen hatten. Das waren dann immer Gruppen aus einem Bereich. Anfangs haben wir auch eine Bedarfsermittlung gemacht, auch mit dem Vorgesetzten, dann haben wir zwischendurch Zwischenbeurteilung und eine Endbeurteilung. Die Einstufung haben sowohl ich, als auch die Tutoren gemacht.
- 49 *I: Ok, mh*
- 50 GE: Und wenn die Lehrer eine gewisse Erfahrung hatten, dann, dass auch sie das selbst machen. Dann Feedback geben. Wir hatten so ein Learning Management System, dann mussten diese Erhebungen eingetragen werden. (- - -)
- 51 *I: Und in dieses System wurden wahrscheinlich die Sprachhandlungen eingetragen?*
- 52 GE: Genau, da waren auch die Sprachhandlungen gegeben. Wir hatten allerdings typische Sprachhandlungen, wie z.B. telefonieren, E-Mail schreiben usw. Dann folgten die Kann-Beschreibungen. Wir hatten nicht mehr das GER - Hören, Sprechen etc. -, mit den typischen Funktionen. Weil das einfach nicht transparent genug ist. Wir haben dann gesagt, wir gucken, was sind die typischen, immer wieder vorkommenden Sprachhandlungen in einem Berufsbereich. Dann haben wir dazu die Kann-Beschreibungen formuliert. Für den Arbeitsbereich ist das so transparenter und auch für die Erstellung von Szenarien sinnvoller, als wenn ich das so klassisch unterteile, in Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Weil da bin ich sehr stark rein sprachlich orientiert, wenn ich so vorgehe und habe dann wieder so singuläre Aufgaben, Aufgaben, die einmal nur den Bereich Lesen zum Beispiel abdecken, und bei den Szenarien habe ich das dann über die gekoppelten Funktionen.
- 53 *I: Genau, also es ist alles vernetzt, nicht nur Lesen oder Sprechen.*
- 54 GE: Eben.
- 55 *I: Und diese Ergebnisse der Sprachbedarfsermittlung wurden dann bei der Kursgestaltung berücksichtigt? So wie Sie gesagt haben, wurden die typischen Sprachhandlungen am Arbeitsplatz formuliert [und]*

- 56 GE: [und] die Kann-Beschreibungen wurden danach identifiziert und dann wurde gesagt, welche Szenarien man plant, zu nehmen, und am Ende wurde dann eingegeben, inwieweit das auch eingeholt wurde und umgesetzt werden konnte. Das war so ein Soll-Ist-Abgleich.
- 57 I: *Ach ok, Soll-Ist-Abgleich. Können Sie sich daran erinnern, welche Schwierigkeiten es eventuell bei der Sprachbedarfsermittlung aus der Sicht des Unternehmens gab?*
- 58 GE: Bei der Ermittlung gab es weniger Schwierigkeiten, auch hier (-) müsste man natürlich sehen, dass die Trainer (.) / das war im Zuge dieser Schulung / dass sie diesen Umdenkungsprozess mitmachen. Seitens der Firma gab's da weniger Probleme. Also, es war bei uns auch nicht das Problem mit dem Betriebsrat, dass die dagegen waren. Das ist oft so, höre ich bei Kollegen, dass der Betriebsrat nicht will, dass die Daten irgendwie festgehalten werden, weil das personenbezogene Leistungsdaten sind. Das Problem hatten wir nicht.
- 59 I: *Weil das Unternehmen gegenüber der Methode offen war...*
- 60 GE: Ja, genau.
- 61 I: *Und Sie auch Teil des Unternehmens waren, sind die Daten im Unternehmen auch geblieben, ohne an die Dritten, z.B. Sprachkursanbieter, zu gehen. Es bleibt firmenintern.*
- 62 GE: Eben! Da fällt mir noch ein anderer Punkt ein, was einfach von der Abwicklung her Schwierigkeiten bereitete. Die Trainer mussten das natürlich an den PCs der Firma machen, d.h. die Auswertung und die Eingabe mussten sie bei (Unternehmen3) machen, damit die Daten nicht (Unternehmen3) verließen. Sie wollten immer von zu Hause, von ihren PCs machen, da habe ich gesagt, das geht eben aus dem Grund nicht, weil das nicht mehr geschützt ist. Also müsst ihr das hier machen, damit das innerhalb der Firewall ist.
- 63 I: *Also es gab schon eine gewisse Datenschutzvereinbarung, dass die personengebundenen Daten oder firmeninterne Materialien wegen [Betriebsgeheimnis]...*
- 64 GE: [Ja, das alles] war durch den Vertrag geregelt.
- 65 I: *Das könnte eine Schwierigkeit in anderen Unternehmen bereiten, sodass die Firma sagt, es ist betriebsintern und darf nicht an Dritte gegeben werden. Das könnte die Einblicke in die Praxis erschweren.*
- 66 GE: Genau, wenn man rausgegeben hätte, hätte man eben dann das Einverständnis der Abteilung oder (-) Teilnehmer einholen müssen. Bei uns haben sich solche Situationen gar nicht ergeben.
- 67 I: *Die Ziele, die für die Kurse gesetzt wurden, wurden sie nochmal mit den Vorgesetzten abgesprochen oder waren jetzt Sie, diejenige, die das abgesegnet hat?*

- 68 GE: Das haben wir auch zurückgespiegelt, ob das so (-) im Sinne des Vorgesetzten ist, ob das die (wichtigsten) Punkte sind, ob da was fehlt oder da was zu ergänzen ist. Das auf jeden Fall (- - -)
- 69 *I: Also noch mal Rückkopplung zu dem Vorgesetzten?*
- 70 GE: Das haben wir auch so gemacht, dass ich dann mit dem jeweiligen Trainer bei dem Vorgesetzten war, und dass wir eine Präsentation gemacht haben. Für die ganze Runde haben wir das kurz präsentiert (- -). Wir hatten so ein bestimmtes Schema, und dann musste man dann nach dem Schema entsprechend präsentieren.
- 71 *I: Und die konnten dann jeweils ihre Fragen stellen, falls sie Einwände hatten?*
- 72 GE: (-) Da hab ich auch festgestellt, dass manche Trainer, obwohl sie bei (Unternehmen³) schon arbeiteten, trotzdem noch nicht so richtig mitbekommen hatten, wie so die Firmensprache und die Vorgehensweise sind. Dass man das dann entsprechend sorgfältig vorbereitet. Da gab's durchaus welche, die dann nicht entsprechend gut vorbereitet waren. Das gab es schon mal, ja. Deswegen habe ich das auch gerne die Trainer machen lassen, damit die das Gefühl dafür kriegen, dass sie Firmentrainer sind und nicht mehr irgendwie so in irgendeiner Sprachschule, und dass damit bestimmte Verantwortung verbunden ist.
- 73 *I: Und authentische Materialien wurden dann ausreichend zur Verfügung gestellt? Welche waren das, können Sie Beispiele nennen?*
- 74 GE: Das waren einmal entweder E-Mail-Kontakte oder aber auch gewisse Produktbeschreibungen und (- -) oder, z.B. wenn es eben um Kommunikation ging, dann die Kommunikation mit Kollegen im Ausland. (- -) Oder die [Teilnehmer] haben erzählt / das ist ja eigentlich auch authentisches Material / wie ist das gelaufen, dass die eben Kollegen aus dem Ausland kamen, wie wurden dann willkommen geheißen, wie wurden eingeführt, ob es da Schwierigkeiten gab (- - -). Das heißt, dass man also wirklich bei der Bedarfsermittlung guckt, was sind typische Situationen, wo Sprache zum Tragen kommt, wo gab es da Knackpunkte, wo gab es da Schwierigkeiten. (- - -)
- 75 *I: Eine andere Frage: Welche Rolle haben in Sprachtrainings die Vermittlung vom Fachwortschatz und Grammatik gespielt? Große oder eher geringere?*

- 76 GE: Fachwortschatz kommt natürlich zum Tragen, aber da war immer die Devise - 'der Teilnehmer ist der fachliche (-) Experte und der Lehrer ist der Experte für die Kommunikation'. D.h. die beiden mussten das dann zusammen in einen Topf schmeißen. Zum Teil war so, dass mit wachsender Erfahrung die Lehrer bestimmten Fachwortschatz sich erarbeitet haben. Aber letztendlich waren die Teilnehmer doch immer wieder diejenigen, die das immer wieder beisteuerten – 'Wir nennen das bei uns so und so', na? Das sind ja manchmal Ausdrücke, die wirklich firmentypisch sind, die man auch gar nicht wissen kann. Das ist reines Wissen, das da einfach vermittelt wird. Das ist nicht so das große Problem. (unv. ca. 4 Sek.) Die Teilnehmer sagen z.B. immer, es ist nicht der Fachwortschatz, es ist auch nicht so sehr die Grammatik, die fehlt, sondern das dazwischen. Wenn ich mit den Teilnehmern aus dem Ausland darüber sprechen muss, dass sie bestimmte Produktionsprozesse harmonisieren (-) müssen, dann geht es einfach um Verständnis, dass die das jahrelang anders gemacht haben, und dass man da irgendwo eine Bereitschaft erzielen muss, dass sie sich öffnen und dass sie bereit sind, die Vorgehensweise anzupassen. Also die sagen, das, was dazwischen liegt, ist viel wichtiger. ((lacht)) Was zwischen Wörtern und Grammatik liegt und was damit gemeint war, ist die Kommunikationsfähigkeit. Die Empathie, die sie vielleicht auch zeigen müssen.
- 77 *I: Warum ich die Frage gestellt habe, da unter den Lehrenden oder v.a. Firmenvorgesetzten die Überzeugung herrscht, dass so ein Kurs aus Fachwortschatz und Grammatik besteht. Wenn das vermittelt wird, dann können die Teilnehmer bzw. die Mitarbeiter angemessen kommunizieren oder die Abläufe besser verstehen. Mit der Szenario-Methode entfernt man sich davon und sagt, dass die Kommunikationsfähigkeit trainiert werden muss, die auch Wortschatz und Grammatik impliziert.*
- 78 GE: Genau. Und das ist eben (-). Ich habe da ein Beispiel genannt, dass ich einmal erlebt habe, auf einer Konferenz, dass ein englischer Vortragender perfekt in Sprache und (-) in Grammatik vorgetragen hat, aber schlechten Vortragsstil hatte, weil es (nicht adressatenbezogen war) und da half die tolle Grammatik und die tolle Lexik nicht mehr. Und da war ein anderer, der war kein Muttersprachler, der (-) machte Fehler, aber der konnte sich an die Zuhörer wenden.

Der hatte einen anderen Vortragsstil. Also man sieht, da sind auch andere Elemente im Berufsbereich, dass die Grammatik eine dienende Funktion hat. Die hilft natürlich, aber die ist nicht ausschlaggebend letztlich. (- - -) Und das muss man relativieren. Natürlich macht man auch noch Grammatik, natürlich guckt man, was braucht man in den Situationen, wenn man z.B. im Labor Prozesse beschreibt, muss man dann zwangsläufig auch das Passiv anwenden. Aber wenn man kein Muttersprachler ist, darf man auch Fehler machen. Wichtig ist dann die Kommunikation, also die Steuerung, dass man also auch bei Schwierigkeiten, dass man unterstreicht oder artikuliert, dass man das jetzt nicht ganz richtig ausgedrückt hat. Also viel wichtiger in vielen Situationen ist, dass man die Situation noch steuern kann. (-)

79 *I: Da kommen noch andere Fähigkeiten dazu.*

80 GE: Man kann eigentlich sagen, wichtig ist, dass man Konzept hat, was man (-) beabsichtigt zu sagen, was man kommunizieren möchte. Und davon hängt die Grammatik ab, nicht umgekehrt. Man muss wissen, man muss (- -) mehr Kontextgrammatik vermitteln, dass man weiß, welche Wertigkeit für die Kommunikation bestimmte Strukturen haben. [*I: Kontextgrammatik, hm...*] Das kann man viel besser über die Szenario-Methode. Ich kann mich erinnern, als ich Anglistik studierte, dass wir im ersten Semester, da habe ich zum ersten Mal, nachdem ich ja neun Jahre lang Englisch an der Schule gehabt hatte, und da auch Grammatik / mit der Kontextgrammatik angefangen – und da hat sich für mich, für den Rest des Lebens sofort die ganze englische Grammatik erschlossen. Aber wirklich innerhalb von weniger Zeit / was man ewig gemacht hatte / nie mehr Probleme, perfekt gehabt ((lacht)). (unv. ca. 5 Sek.) Man muss die deutsche Sprache nicht in Gänze vermitteln, man muss sehen, welche Strukturen, welche Lexik eben für diese Themen wichtig sind. Wie kann ich das aufbauen, wenn die Leute in B1 Bereich sind, dann müssten sie dann Strukturen verwenden können, die eigentlich im B2 Bereich sind. Und dann ist das Problem, wie kann ich das auflösen, hm? Oder wie kann ich das trotzdem vermitteln, wenn sie das nicht anwenden, dass sie trotzdem die Struktur erkennen, in einzelnen Situationen anwenden, einfach als Chunk lernen.

81 *I: Dazu kommt noch, dass man in den betriebsinternen Kursen nicht die Zeit für die ganze Grammatik hat. Da steht auch was Anderes im Vordergrund.*

- 82 GE: Eben. Das ist auch, was ich immer dem Vorgesetzten gesagt habe. Ich kann jetzt nicht vier Jahre lang mit ihren Leuten erstmal nur die Sprache aufbauen, wir müssen viel schneller in die typischen Situationen reingehen, dass sie wirklich auch mit der Sprache hantieren können. Wir haben nicht die Zeit, systematisch wie in der Schule, die Sprache aufzubauen. Deswegen müssen wir eine andere Vorgehensweise haben. Und das ist, was man ihnen explizit sagen muss. Man muss denen als Dozent oder als jemand, der für eine Sprachschule dahin geht, denen sagen, sie müssen von den Konzepten, die sie aus den Schulen kennen, davon müssen sie abkommen. Und das ist eigene Didaktik, die arbeitsplatzbezogene Didaktik und Methodik.
- 83 *I: Was meinen Sie damit?*
- 84 GE: Ja, das was wir gesagt haben, man muss unterscheiden zwischen Didaktik und Methodik für Schüler und Didaktik/Methodik für Arbeitnehmer. (unv. ca 2 Sek.) Ich muss eben da eine ganz andere (- - -) Zielsetzung vornehmen und ich muss andere Methoden einsetzen, um diese Ziele zu erreichen. Dazu gehört eben, dass ich nicht die ganze Grammatik erstmal durchnehme. Da muss ich sehen, was sind die typischen Kommunikationssituationen an dem Arbeitsplatz und welche Strukturen sind primär wichtig, die ich vermitteln muss, damit sie auch wirklich diese Schritte durchspielen können.
- 85 *I: Die Methoden im Unterricht, also die Struktur von Aufgaben und Übungen, ist dem allgemeinsprachlichen Unterricht ähnlich, es ist die Vorgehensweise anders – man muss priorisieren, weil es keine Zeit dafür gibt, 100 Stunden nur auf dem A1 Niveau zu arbeiten, zum Beispiel.*
- 86 GE: Ja, bei den Übungen würde man trotzdem schon drauf achten, dass sie individualisiert sind und teilnehmerbezogen, nicht solche allgemeine Lückentexte. Das wissen Sie von Jena sowieso. ((beide lachen))
- 87 *I: Ja, individualisiert, bedarfs- und teilnehmerorientiert. Sie haben kurz erwähnt, dass Sie während einer Sprachbedarfsermittlung mit dem Vorgesetzten eine Zwischenbeurteilung und Endbeurteilung gemacht haben. Haben die Vorgesetzten Ihnen zurückgemeldet, ob und inwieweit gewisse Lernfortschritte sichtbar sind, ohne die Ergebnisse der Lernfortschrittsmessung zu kennen?*
- 88 GE: Man kann sagen, dass da so ein Feedback schon kam, man möchte doch noch mehr eben in die Richtung, dass zum Beispiel die Telefonate besser funktionieren, oder aber dass man sagen kann, die Präsentation besser lief. Es kam mal da oder da von den Vorgesetzten, aber nicht immer.

- 89 *I: Aber das ist schon ein gutes Feedback, wo man sagen kann, da wurde auch anderer Bedarf festgestellt und da müssen die Mitarbeiter in die Richtung mehr geschult werden.*
- 90 *GE: Ja, das ist auf jeden Fall, dass man danach noch sagte, hier, da ist das Soll erreicht, (- - -) und der konnte das auch bestätigen. Und dass man sagt, da und da ist eben noch nicht so, da muss man ((hustet)) vielleicht noch zwanzig Stunden draufsetzen, und da noch kurz arbeiten. Den Vorgesetzten war es angenehm, dass wir nicht sagten, wir brauchen zweihundert Stunden oder vierhundert Stunden, (unv. 4 Sek.) dass es nicht ins Unendliche geht. Wo man sagen konnte, das sind die Ziele, und da hören sie auch noch auf. Wenn jemand seiner Sprache nachkommen möchte, dann muss er das eben selbst machen. Da muss er in Volkshochschule gehen oder sonst was. Aber (unv. ca. 3 Sek.) das ist auch der Unterschied zur Schule, wir vermitteln nicht die Sprache in Gänze, sondern speziell für solche Situationen. Wenn wir das gemacht haben, dann müssten auch die Teilnehmer / wir haben auch drauf Wert legt, dass die z.B. auch systematisch und sorgfältig so eine Liste, so einen Abteilungswortschatz, Chunks sammeln, die typisch sind. Dass die auch Material hatten, sodass sie sich selbst weiterhelfen konnten. Nicht, dass es irgendwo steht, sondern so wie Wortlisten gab, und dann auch eine Datenbank gemeinsam geführt hat, um dann Dinge zu sammeln, die dann relevant sind. Und da konnten wir sagen, das sind Informationen für euch und da könnt ihr darauf zurückgreifen. Das kann man mit der Szenario-Methode, dieser arbeitsplatzbezogenen Vorgehensweise, gut machen, und das ist, was vielen Firmen wichtig erscheint, dass man noch irgendwo ein Ende sieht. Das heißt Controlling: ich habe ein bestimmtes Budget und habe jetzt für dieses Jahr veranschlagt, dass die Leute so und so viele Stunden Deutsch oder Englisch oder Französisch machen. Aber ich kann das jetzt nicht über zehn Jahre laufen lassen. Oft ist das eben so, wenn man externe Sprachschule hat, diese ist natürlich daran interessiert, weiterhin Geld zu machen. Und das ist überhaupt nicht das Interesse der Firma. Die wollen schon sehen, dass die Inhalte messbar sind, dass man sagen kann, das sind so und so viele Stunden und dann cut.*
- 91 *I: Weil auch die anderen Ressourcen berücksichtigt werden müssen: zeitliche einerseits, aber dann auch materielle.*

- 92 GE: Richtig, das ist so eine Gratwanderung, na. Man muss dem Unternehmen das ehrlich vermitteln, nicht einfach die Kurse künstlich am Laufen halten. Daher ist es wichtig, dass man Instrumente hat, wo man vermitteln kann, dass man das sorgfältig analysiert hat, und dass man das entsprechend auch auf dieser Grundlage durchführt und auch Ziele erreicht, und dass manche Ziele doch noch länger dauern. Man muss das alles transparent vermitteln können. Und dann haben die Firmen nichts dagegen. Wenn die Firma ein Gefühl hat, über den Tisch gezogen zu werden, nur, weil eben eine Seite davon lebt, dann ist auch das Vertrauensverhältnis dahin. Dann funktioniert das irgendwann nicht. [*I: Transparent bleiben...*] Man kann sagen, das kann ich in dreißig Stunden erreichen, aber das ist ein weites Ziel, was Sie gesteckt haben. (- - -)
- 93 *I: Ja, nur so kann diese Herangehensweise wahrscheinlich Erfolg haben. Wenn wir uns auf die Metaebene begeben und über die berufliche Handlungskompetenz sprechen. Was verbinden Sie mit dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz und was beinhaltet diese?*
- 94 GE: Da gibt es einen Ausdruck für die Personalentwickler - heißt employability, das heißt, dass man sicherstellt, dass die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen die Voraussetzungen des wandelnden Arbeitsplatzes erfüllen, und dass man dann durch die Trainingsmaßnahmen diese berufliche Handlungskompetenz aufrecht erhält. Die Handlungskompetenz ist, dass man eben die Mittel, die man zur Verfügung hat, so die Sprache dann eben auch, für die Kommunikation so einsetzen kann, dass die Aufgaben am Arbeitsplatz optimal erfüllt werden können. (- - -)
- 95 *I: Sie haben gerade erwähnt, dass die Sprache auch zur beruflichen Handlungskompetenz gehört und sprachlich-kommunikative Kompetenz auch darunter gefasst wird. Inwieweit kann diese Kompetenz durch die Szenario-Methode gefördert werden?*
- 96 GE: Kommunikation am Arbeitsplatz ist auch immer ein Prozess, das heißt also das hat immer eine Vor- und auch eine Nachsituation, (- -) da wird nichts verbummelt. Da sind Dinge, die werden vorbereitet und die werden nachbereitet, da geht so über eine Schrittlung, und indem man versucht das widerzuspiegeln durch die Handlungsketten, kommt man sehr nah an diese Handlungskompetenz heran. (- -) Zum Beispiel, wenn jemand Ergebnisse präsentieren muss, dann hat er vorher schon mit dem Vorgesetzten oder mit Kollegen über diese Dinge gesprochen. Die fallen ja nicht so einfach vom Himmel. Das wäre ja der Schritt eins, dass die Aufgabe vermittelt wird, vom Vorgesetzten.

Dann ist ein Gespräch darüber, wo liegen die Schwerpunkte, dann wird die Präsentation entwickelt und vielleicht nochmal mit dem Vorgesetzten durchgegangen. Und dann wird die Präsentation gehalten. Selten ist es so, dass jemand ins kalte Wasser springt. Und dann sind, wenn man jetzt von der Metaebene runtergeht, auf die Sprachebene wieder, dann weiß man, dass in verschiedenen Situationen bestimmte sprachliche Muster immer wieder vorkommen und redundant sind, immer in der Vorbesprechung, in der zweiten Vorbesprechung und dann in der endlichen Präsentation. Das heißt also, die Dinge laufen über einen bestimmten Prozess, und wenn man auf der sprachlich-kommunikativen Ebene sich das anschaut, dann sind da Redundanzen und die machen es für die Teilnehmer einfacher, die Präsentation zu halten. Verstehen Sie, was ich meine? Und das ist eben das eine, was man unheimlich gut nutzen kann, für den Sprachunterricht. Wenn man da ein Szenario hat, mit den Situationen eins, zwei und drei, z.B. eins - E-Mail, zwei - Telefonat, drei - Besprechung, vier - Präsentation, und es geht immer um die gleichen Inhalte, und das wird noch sprachlicherseits noch mal anders beleuchtet, wird aufgebaut und vertieft. Und das hast du nie im Sprachunterricht, da gibt es nur irgendeine Präsentation, die singulär dann irgendwie gehalten wird und in der Wirklichkeit ist das aber nicht so.

- 97 *I: Hierbei ist nachvollziehbar, dass die Szenario-Methode oder Szenarien als Handlungsketten die Realität widerspiegeln und die Redundanzen in der Sprachen, also sprachliche Mittel trainiert bzw. vertieft werden.*
- 98 *I: Etwas provokative Frage: Kann man dann auch sagen, dass die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz führt?*
- 99 GE: Ja, auf jeden Fall, weil man dann auch genau sehen kann, z.B. / ich habe in der Vorlesung in Jena das mit dem Transfer aus dem Kommunikationsseminar vorgestellt / (-) das sind drei Schritte, wie man dann entsprechend beobachten kann, das kann ich schon, das will ich in der Situation genau erproben. Zum Beispiel, bei der Präsentation, sagen wir mal, wir haben da so eine Präsentationstechnik, ich will mich auf zwei Aspekte konzentrieren: ich will langsamer sprechen, ich will besser betonen. Und ich werde das ausprobieren in einer bestimmten Situation, und werde mir dann jemanden aussuchen, der da drauf besonders achtet und mir Feedback gibt. (- - -) Na, dass ich gerade eben in diesen Szenarien gut Lernziele festmachen kann, die ich am Arbeitsplatz beobachten kann. (unv. ca 6 Sek.) Noch eine Sache, bei dieser Handlungskette hat man immer den Kontext. Wenn man den Kontext hat, hat man viele Möglichkeiten, die in Handlungserweiterung oder Perspektive zu agieren.

- 100 *I: Der Kontext ist für alle Variablen wichtig. Für die Teilnehmenden ist bestimmt unglaublich motivierend zu sehen, dass es aus dem Arbeitsalltag genommen ist und was sie tagtäglich machen und wirklich brauchen. Da können sie vielleicht schon nach den ersten Stunden was umsetzen oder erproben, vielleicht auch mutiger zu werden.*
- 101 *GE: Ja, genau. Das ist wie in den Kommunikationsseminaren. Da schaut man auch, z.B. Small Talk, ich kann da schlecht, da kann man auch unterbrechen und fragen, wie kann ich sowas üben, oder jemand, der schüchtern ist, der kann auch üben, dass er kommunikativer wird.*
- 102 *I: So die Strategien vermittelt werden, damit die Teilnehmer auch im Alltag selbst z.B. Wortschatz aneignen, also lebenslanges Lernen.*
- 103 *GE: Genau, und selbstgesteuertes Lernen.*
- 104 *I: Ich schaue noch mal kurz in meinen Leitfaden, ob ich eine Frage übersehen habe, aber nein. Das war's dann meinerseits. Vielen Dank für das Interview.*

Tabellarische Darstellung der Kategorienzuordnung nach der qualitativen Inhaltsanalyse

Trainingszyklus 'Szenario-Methode'
<p><i>Hintergrund</i></p> <p>das ist eigentlich auch für die Sprache relevant. Erstmal haben wir das im Englischen gemacht, und haben dann typische Geschäftsfälle genommen und haben gesagt, dass das Ganze auch prozessartig ist, das heißt was in der Präsentation oder Verhandlung zum Tragen kommt, wird auch schon vorbereitet, durch Vorgespräche, durch Telefonate, durch E-Mails. (Eilert-Ebke, 10)</p> <p>[...] Da müssen wir den ganzen Fall berücksichtigen, nicht nur einfach Kommunikationstraining oder Sprachtraining für Präsentation machen, sondern wir fangen schon an, wo der Fall beginnt, bei E-Mail, wo man eben das Problem erörtert, am Telefon, wo man sich trifft, [na?] (Eilert-Ebke, 12)</p>
<p><i>Mehrwerte</i></p> <p>Dass es wirklich um die Teilnehmerorientierung geht – ich hole die Situationen in den Kursraum, die die Teilnehmenden, die im Kurs oder im Einzeltraining sitzen, wirklich brauchen. [...] ich gehe wirklich in die Kommunikationssituationen rein [...] Das heißt, der Kurs ist so (- -) zielorientiert [...] zusammengestellt, dass ich genau die Situationen trainiere, die ich dann brauche. (Sass, 12)</p> <p>Das ist einerseits Teilnehmerorientierung, Bedarfsorientierung und natürlich die Handlungsorientierung – durch die handlungsorientierten Methoden im Kurs selbst, aber Szenario an sich ist auch handlungsorientiert. (Sass, 14)</p> <p>Es ist deshalb sinnvoll, was ich vorher gesagt habe, es ist sehr zielgerichtete Herangehensweise für den Unterricht, sich sehr gut abbilden lässt zum einen, und zum anderen, dass ich auch für den Auftraggeber ein Instrument habe, um ihnen zu zeigen, wie ich arbeite, und dass der Arbeitgeber klare Ziele genannt bekommt für den Auftrag, in ihrer Firma, Sprachunterricht zu machen und somit das Ziel am Ende messbar ist. Das heißt, durch diesen Trainingszyklus spreche ich auch ein bisschen die Sprache der Wirtschaft. (Sass, 18)</p>

Wenn ich jetzt eher an allgemeine Kurs denke – ESF-BAMF-Kurse, die jetzt keinen Auftraggeber aus der Wirtschaft im Hintergrund haben, da kann es auch sehr hilfreich sein, weil ich dort bestimmte Dinge mit allen Teilnehmenden üben möchte, wie z.B. was ich eben gesagt habe, erster Tag im Praktikum, / das war am Arbeitsplatz ein Beispiel / oder Bewerbungsgesprächen, und das häufig schon auf niedrigem Niveau. Da kann ich schon die Szenarien so zuschneiden, dass es für die Teilnehmenden gut passt und keine Überforderung darstellt. (Sass, 18)

[...] es ist sehr teilnehmerorientiert und das ist auch das Tolle daran. Dadurch ist es sehr motivierend. (Sass, 26)

Was ich noch hervorheben möchte ist, dass die Szenario-Methode ermöglicht, dass die Lernenden auch auf der anderen Ebene, als nur Grammatik und Wortschatz, über die Sprache reflektieren, weil sie natürlich durch diese simulierten Situationen erfahren: 'ah, ein Chef kann auch so reagieren', oder in Deutschland kann es wirklich sein, dass der Kollege, die Kollegin mich in der Besprechung ja von der Seite anmacht und sagt: 'du hast es immer noch nicht fertig gemacht'. Da steckt schon mehr drin als nur (-) Sprache. (Sass, 26)

[...] wenn es gut läuft, ein Vorteil – weil ich dann auch binnendifferenzierend arbeiten kann. Sprich, wenn ein Teilnehmer schon gute Fortschritte gemacht hat, darf der, wenn es ein Gespräch zwischen Mitarbeiter und Vorgesetzten gibt, darf er vielleicht den Vorgesetzten (-) spielen, oder die Rolle des Vorgesetzten übernehmen. Oder derjenige, der noch ein bisschen mehr Zeit braucht, ist vielleicht mit einer Rolle der Kollegin, die im Hintergrund ist, und nicht so (betont) eine aktive Rolle hat. Da lässt sich dann auch viel über die Art, wie ich die Rollen besetze und wie ich die Rollenkarten formuliere, lässt sich ja vieles machen. (Sass, 28)

Das ist auch das Schöne an der Methode, dass die es ermöglicht, dass Teilnehmende merken, dass sie auch mit wenigen Worten ganz viel erreichen können. Ihr kommunikatives Ziel auch weiter verfolgen können, auch wenn sie Fehler machen, auch wenn sie falsche Verbform benutzen, auch wenn sie mal ein Wort nicht wissen und nachhaken müssen, das Wort nicht verstehen und nachfragen müssen. (Sass, 60)

Dann ist einfach der ganze Kommunikationsprozess ein anderer als wenn man nur singularär einzelne Sprachhandlungen durchnimmt. (Eilert-Ebke, 14)

[...] das am besten durch diese typischen Situationen, (-) die das widerspiegeln, was am Arbeitsplatz täglich passiert. (Eilert-Ebke, 24)

Und für die Vorgesetzten war das viel transparenter und klarer als so ein traditioneller Sprachunterricht, (- - -) weil man da auf den Arbeitsplatz gut Transfer ziehen konnte, und sagen, in welchen Situationen hat der Mitarbeiter z.B. da noch Nachholbedarf oder was kann er schon recht gut, na? (Eilert-Ebke, 24)

Also dieser Trainingszyklus ist unabdingbar. (GE, 26)

[weil die] Vorgehensweise sicherstellt, dass man dort relevant vorgeht, und das, was für die Teilnehmer auch wichtig ist, berücksichtigt wird. Dass man sich dann entsprechend auf die wichtigsten Dingen konzentriert und gezielt, also messbar, den Kurs gestaltet. Dass wir danach auch messen können, dass wir eingangs die Ziele formulieren, die wir im Training dann entsprechend aufbereiten und am Ende des Kurses auch überprüfen. Wir haben da so einen Loop. Deswegen ist das am Trainingszyklus, der das Ganze systematisch macht, ganz wichtig. (Eilert-Ebke, 28)

Diese Vorgehensweise über vier Schritte - der Trainingszyklus - stellt sicher, dass man das, was auch relevant ist, dass man das transparent macht, messbar macht und dass man dann auch den Transfer sichern kann. Also das gehört auch zur Qualitätssicherung. (Eilert-Ebke, 30)

Man hat dann eine systematische Vorgehensweise, die sowohl bei den Nachfragen, wenn man zu anderen Firmen geht, das vorstellen, dass da auf jeden Fall schnellere Akzeptanz ist. Die sagten, das war ein guter Türöffner, um bei der Firma eben reinzukommen, Akquise. Dadurch, dass man da systematische Vorgehensweise hat, die Firmenangehörigen in den Personalabteilungen als bekannt und verwandt erkennen, weil sie auch so vorgehen, dann ist sofort andere Akzeptanz und anderes Vertrauen. (Eilert-Ebke, 38)

Denn was immer wieder war, wenn Unzufriedenheit bei Kollegen von anderen Firmen mit dem Angebot von Sprachschulen war, dann hieß es immer – 'die haben eigentlich so ihre eigene Küche, Vorgehensweise, aber das hat wenig mit Anforderungen bei uns am Arbeitsplatz zu tun. Die machen stundenlang irgendwelche Grammatik, oder machen andere Geschichten, aber kommen nie wirklich zum Punkt, das hat nicht mit den Anforderungen bei uns zu tun'. Und da war immer eine Lücke. Das ist in dieser szenariobasierten arbeitsplatzbezogenen Vorgehensweise nicht der Fall, und die Nachfrager von den Firmen erkennen das sehr schnell, wenn man denen das erläutert. (Eilert-Ebke, 38)

Das kann man mit der Szenario-Methode, dieser arbeitsplatzbezogenen Vorgehensweise, gut machen, und das ist, was vielen Firmen wichtig erscheint, dass man noch irgendwo ein Ende sieht. Das heißt Controlling: ich habe ein bestimmtes Budget und habe jetzt für dieses Jahr veranschlagt, dass die Leute so und so viele Stunden Deutsch oder Englisch oder Französisch machen. Aber ich kann das jetzt nicht über zehn Jahre laufen lassen. Oft ist das eben so, wenn man externe Sprachschule hat, diese ist natürlich daran interessiert, weiterhin Geld zu machen. Und das ist überhaupt nicht das Interesse der Firma. Die wollen schon sehen, dass die Inhalte messbar sind, dass man sagen kann, das sind so und so viele Stunden und dann cut. (Eilert-Ebke, 90)

Rahmenbedingungen

[...] als ich noch selbst unterrichtet habe, was ich zur Zeit nicht mehr tue, war so, dass die Teilnehmer*innen, die sich auf diese Methode eingelassen haben, die auch schon vielleicht A1 Niveau abgeschlossen haben [...] (Sass, 16)

Wenn die Kursleiterin oder der Kursleiter es schafft, eine gute Sprachbedarfs-ermittlung zu machen, und herausfindet, was die Leute wirklich brauchen, und dann entweder am Schreibtisch oder bestenfalls sogar mit den Teilnehmenden zusammen die Szenarien entwickelt, dann ist das unglaublich motivierend. (Sass, 26)

[...] und da mussten die Trainer aber geschult werden. (Eilert-Ebke, 20)

Dann ist es so, dass es natürlicher Umdenkungsprozess ist, von geschulten oder von traditionellen Vorgehen zu einem neuen Vorgehen, (- -) und da muss der eine oder der andere auch Interesse oder auch Motivation und auch Offenheit zeigen, dass man diesen Schritt mitgeht. (Eilert-Ebke, 34)

Mit gewisser Übung haben die Trainer festgestellt, dass sie auch viel schneller Szenarien entwickeln können, wenn sie sich einmal der Sache geöffnet haben, einmal das Verständnis dafür haben, dass es dann ziemlich schnell geht. Wenn man Bedarfsermittlung macht, sieht sofort, 'aha, das werden die typischen Schritte, das sind die Szenarien, was kann ich dann entsprechend aufbauen'. Man muss da diese anfängliche Hürde durchaus nehmen. Wenn sie einmal genommen ist, und erfolgreich genommen ist, dann sind eigentlich die Trainer und Teilnehmer davon überzeugt. (Eilert-Ebke, 36)

Man muss dem Unternehmen das ehrlich vermitteln. Nicht einfach die Kurse künstlich am Laufen halten. Daher ist es wichtig, dass man Instrumente hat, wo man vermitteln kann, dass man das sorgfältig analysiert hat, und dass man das entsprechend auch auf dieser Grundlage durchführt und Ziele erreicht, und dass manche Ziele doch noch länger dauern. Man muss das alles transparent vermitteln können. Und dann haben die Firmen nichts dagegen. Wenn die Firma ein Gefühl hat, über den Tisch gezogen zu werden, nur weil eben eine Seite davon lebt, dann ist auch das Vertrauensverhältnis auch dahin. Dann funktioniert das irgendwann nicht. (Eilert-Ebke, 92)

Unterschiede zu anderen Sprachfördermaßnahmen

Der Unterschied ist die Auswahl der Themen, die Auswahl der Situationen, die Auswahl der Redemittel oder auch des Fachwortschatzes – ist genau zugeschnitten auf die Teilnehmer. (Sass, 14)

Ich glaube, dass wenn ich arbeitsplatzbezogenen Kurs mache, ist der Schritt mit Szenario einfacher, weil meistens geht die Trainerin oder der Trainer oft in die Firma, die Leute sind in ihrem Beruf und wissen, was die Herausforderungen sind, die wissen sehr gut, da ruft mich der Kunde an und da komme ich ins Stocken.

Bestensfalls kann ich mit den Vorgesetzten klären oder mit dem Personaler auch nochmal besprechen, was sind die Ziele, welchen Herausforderungen stellen sich ihre Mitarbeiter jetzt oder auch in Zukunft. D.h. dieser Schritt der Bedarfsermittlung ist ein anderer, weil ich auch den objektiven Teil / ich kann die Firma miteinbeziehen, ich sehe manchmal sogar / das ist natürlich super / den Arbeitsplatz, weil ich vor Ort in der Firma bin und komme so schneller hin zu den Szenarien. Das ist einleuchtend, oder? Wenn ich jetzt einen ESF-BAMF-Kurs mache, dann habe ich ganz unterschiedliche Personen, da habe ich vielleicht den Akademiker, der seine Anerkennung noch nicht hat oder bald bekommen wird, als Ingenieur, und ich habe auch die Person, die keinen Schulabschluss hat und immer als Hilfskraft gearbeitet hat, also schlimmstenfalls. (Sass, 40)

Wenn man da ein Szenario hat, mit den Situationen eins, zwei und drei, z.B. eins E-Mail, zwei Telefonat, drei Besprechung, vier Präsentation, und es geht immer um die gleichen Inhalte. Und das wird noch sprachlicherseits noch mal anders beleuchtet, wird aufgebaut und vertieft. Und das hast du nie im Sprachunterricht, da gibt es nur irgendeine Präsentation, die singulär dann irgendwie gehalten wird und in der Wirklichkeit ist das aber nicht so. (Eilert-Ebke, 96)

Herausforderungen für Lehrende und Unternehmen

Da muss ich ehrlich sein, vorher [auf dem A1 Niveau] finde ich das schwierig, das zu tun. Man kann Elemente der Methode einbauen, aber es ist eine Herausforderung. Und wenn jemand neu nach Deutschland kommt, will er auch erstmal wissen, wie er im Restaurant bestellt, auch da kann ich kleine Mini-Szenarien andocken. (Sass, 16)

Die Kehrseite ist, wenn ich wirklich wenig Zeit habe, und ich unterrichte Leute mit der Szenario-Methode und habe nur den Fokus auf die Kommunikation im Beruf, dann kann es passieren, dass das Alltagsdeutsch zu kurz kommt. (Sass, 18)

Wo ich mich dagegen entschieden habe, das waren manchmal Null-Anfänger (- - -) also Null-Anfänger, die keine Erfahrung hatten (- - -) mit Fremdsprachen, sprich, die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben und die aus ganz komplett anderen Lerntraditionen kommen.

Für die war es manchmal / zumindest bis sie eine gewisse Basis an Wortschatz hätten, wäre es zu schwer gewesen, mit Szenario-Methode zu arbeiten. Weil ich da für mich persönlich auch andere Aufgaben gesehen habe, neben den pragmatischen Alltagsdingen, die zu erledigen waren, sprich einfache Sachverhalte ausdrücken zu können, und zum anderen erstmal zu öffnen für andere Lernformen, wie einfaches Rollenspiel, spielerische Übungen. (Sass, 22)

Herausfordernd wird es im Kontext, wenn die Firma, was ganz anderes möchte und die Vorgesetzten nicht realisieren, wie lange so ein Spracherwerb tatsächlich dauert, dass wenn man dreißig Stunden hat, nur schafft, den Leuten zu vermitteln, 'Guten Tag' zu sagen, sich vorzustellen, und vielleicht noch einen Termin per Email anzufragen. Das kann man szenariobasiert machen. Der Widerspruch ist da noch sehr groß, weil Leute am Anfang wollen, / Überblick kannst du ihnen nicht geben / aber die wollen einfache Sprachhandlungen ausführen können, die sie im Alltag brauchen. Wenn man das alles in die Szenario-Methode einbetten würde, dann würde es für einen berufsbezogenen Kurs vielleicht zu lange dauern. (Sass, 24)

[...] ich muss als Kursleiterin auch meine Gruppe sehr gut kennen und schauen, wer kann welche Rolle übernehmen. (Sass, 26)

Dass es manchmal Personen überfordern kann, die vom Lerntyp her oder von der Lerntradition mit diesen sehr handlungsorientierten Methoden wenig anfangen können. [...] Bei vielen ist es gekippt nach einer Weile, weil sie gemerkt haben, dass sie so in die Sprache reinkommen, aber natürlich gibt es Menschen, die wirklich anders lernen. Und das ist bei jeder Methode so. Sicherlich absolute Herausforderung wäre es mal alle zu erreichen. (Sass, 30)

Eine [Herausforderung] ist, dass für die Kursleiterin zunächst sehr sehr arbeitsintensiv erscheint, weil sie vieles selbst entwickeln müssen, weil sie vieles genauer auf die Bedarfe, auf die Teilnehmer abstimmen müssen, [...]. Das ist das eine. Eine andere Schwäche ist, da ist es spannend, was die Schweizer machen, was ich eben genannt habe, dass die Szenario-Methode für Anfängerinnen und Anfänger, also alles, was auf A1 oder A2 sehr textlastig ist. Rollenkarten und sowas sind sehr kognitiv und sehr textlastig daher. Dies kann auch ein Nachteil sein, für Menschen, die nicht so sehr über die geschriebene Sprache den Zugang zur Welt finden, sondern eher über Hören oder über Bilder. Das habe ich manchmal festgestellt, dass das eine Herausforderung sein kann. (Sass, 34)

Wenn ich einen gemischten Kurs habe, gemischt, meine ich jetzt, nach Arbeitsfeldern gemischt, nach Interessen gemischt, nach beruflichen Zielen gemischt, vielleicht auch nach Ausbildungsstand gemischt, vielleicht ist jemand ein Akademiker und hat gute Ausbildung hat, und so weiter und so fort. Das ist dann die Herausforderung, Szenarien zu erstellen, die genau auf diese Zielgruppe passen, (- -) weil die alle aktiv sein sollen und sich angesprochen fühlen. Ich denke, das ist eine große Herausforderung. (Sass, 36)

Und, das ist jetzt aus meiner Perspektive der Fortbilderin, es ist eine Wahnsinnsherausforderung für die Lehrenden, die lange lange unterrichtet haben, mit den Büchern unterrichtet haben, z.B. in den Integrationskursen, [...] So wenn das passiert ist und jemand hat das lange lange Zeit gemacht, kommt dann in einen berufsbezogenen Deutschkurs, ist das von Haltung des Lehrers ein Paradigmenwechsel, und manche machen das sofort, die finden das einfach Klasse, was anderes zu machen. Und für manche ist das eine unglaubliche Herausforderung, also vom Buch loszulassen und was eigenes zu entwickeln (- - -) oder gemeinsam mit den Kollegen was zu entwickeln oder einfach gesagt, nach der Szenario-Methode handlungsorientiert zu unterrichten. (Sass, 36)

Es ist auch für jeden Lehrbuchautor herausfordernd, und Szenarien insofern besonders, weil das, was dort steht, soll direkt in Handlung umgesetzt werden. Und das ist die Kunst. Deshalb glaube ich, dass Lehrende, die mit der Szenario-Methode arbeiten, sehr viel Erfahrung mit DaF oder DaZ haben müssen / je nachdem wo ich das einsetze oder brauche. Das heißt, sie müssen selber sehr sehr sicher sein, in den Niveaustufen, um aus den Niveaustufen heraus (unv.) zu können. Weil wir wissen, alle Sprachhandlungen am Arbeitsplatz entsprechen keiner Niveaustufe, aber unsere Lernenden befinden sich in einem Sprachlernprozess, den ich durch eine Niveaustufe abbilden kann. Das muss ich ja zusammenbringen und das sind unglaubliche hohe Herausforderungen. Und deshalb glaube ich, dass jemand, der gerade angefangen hat, berufsbezogen zu unterrichten, / dass es für den eine unglaubliche Herausforderung ist. Weil das ist ein Spagat, ich habe einen Teilnehmenden, der gerade 'Guten Tag' sagen kann, und ich habe einen Chef, der sagt, der muss nächste Woche / ich übertreibe jetzt maßgeblich / der muss Kundengespräche führen. Auf dem Spagat bewege ich mich, wenn ich solche Szenarien schreibe. (Sass, 56)

Das heißt, dass auch die Strukturen, sprich die Grammatik, (den Themen entsprechend) ausgewählt werden müssen. Das fällt manchen Kursleitern immer noch sehr sehr schwer. (Sass, 66)

Wenn die Leute, die den Kurs bezahlen bzw. das Sprachinstitut, wenn die sagen: 'Du musst das Buch benutzen', / das gibt es leider sehr häufig / (- - -). Und das ist noch zweite Sache. Man hat weniger Auswahl und dann kollidiert man mit der Szenario-Methode, weil da würde ich sagen, ich gehe aus, von den Sprachhandlungen, und gucke da, was brauchen meine Leute. (Sass, 70)

Oder was ich häufig erlebe und das ist wirklich das Aus für die Methode, (-) weil die Lehrkräfte den Spagat nicht hinbekommen. Wenn es heißt, 'Mach mal berufsbezogenes Deutsch, aber am Ende eine klassische B1 Prüfung oder B2, je nachdem'. Das heißt dann wird diese Methode natürlich, ist dann nur so, ja mach mal ein bisschen berufsbezogenes Deutsch. Denn am Ende des Tages werde ich als Kursleiterin daran gemessen, wieviel Prozent meiner Teilnehmenden, nehmen wir jetzt ein höheres Niveau, die B2 Prüfung schaffen, und ich werde nicht daran gemessen, wieviel Prozent meiner Teilnehmenden Job finden und der Chef sagt dann, 'Boah, Sie haben aber schon gut Deutsch gelernt'. Wenn wir diesen Widerspruch nicht auflösen, dann kommen wir nicht weiter mit der Methode. Weil ich als Kursleiterin dann einen totalen Druck habe, ich muss auf die klassische B2, die bildungssprachlich ausgerichtet ist. Das ist eine bildungssprachliche Prüfung. Nichts dagegen einzuwenden, nur wenn der Auftrag zugleich ist, dass ich arbeitsplatzbezogen oder berufsbezogen unterrichten soll, da bin ich als Kursleiterin in einem Wahnsinnsspagat, werde ich nicht auflösen können. Auch nicht durch viele Stunden. Weil die Teilnehmer Fokus auch haben, oh ich muss die Prüfung machen, und dann rutschen alle Beteiligten in so einen learning to the test, und das widerspricht der Methode. (Sass, 70)

Das war nicht für jeden, der vor der herkömmlichen Ausbildung eines Sprachlehrers kommend, sofort nachvollziehbar, weil man da auch abstrahieren muss, von den Situationen auf die notwendige Sprachebene, und das wieder konkretisieren muss für bestimmte Situation. Das fiel nicht allen Lehrern so leicht. (Eilert-Ebke, 20)

Und das war eben so eine bestimmte Schrittfolge, die man auch durchhalten musste, und das war für einige, die sagen, 'ne, das will ich nicht', und dann sagten wir 'gut, dann können wir Sie hier nicht mehr gebrauchen'. Das war das eine. Das andere war, dass die Vorbereitung und die Durchführung / die Vor- und Nachbereitung für die Trainer aufwendiger erschien. (Eilert-Ebke, 36)

Da hab ich auch festgestellt, dass manche Trainer, obwohl sie bei (Unternehmen³) schon arbeiteten, trotzdem noch nicht so richtig mitbekommen hatten, wie so die Firmensprache und die Vorgehensweise sind. [...] Deswegen habe ich das auch gerne die Trainer machen lassen, damit die das Gespür dafür kriegen, dass sie Firmentrainer sind, und dass damit bestimmte Verantwortung verbunden ist. (Eilert-Ebke, 72)

Umgang mit Herausforderungen

[Szenarien mit Null-Anfängern] Weil ich da für mich persönlich auch andere Aufgaben gesehen habe, neben den pragmatischen Alltagsdingen, die zu erledigen war, sprich einfache Sachverhalte ausdrücken zu können, und zum anderen erstmal zu öffnen für andere Lernformen, wie einfaches Rollenspiel, spielerische Übungen. Also da habe ich manchmal, aus meiner Perspektive, schon mit traditionelleren Materialien gearbeitet, einfach um die Leute abzuholen. D.h. die Leute müssen schon eine Offenheit für solche Methoden mitbringen. Wenn ich dann die Möglichkeit hatte, länger mit den Personen zu arbeiten, dann war es durchaus machbar, die in einen Szenarioworkshop zum Beispiel einzubeziehen, und da haben die auch erkannt, wie wichtig das ist, so an Sprache heranzugehen. (Sass, 22)

Ich glaube, zum einem kann ich es minimieren, wenn der Kurs, der dem Simulieren, besser gesagt, dem Durchspielen des Szenarios vorgeschaltet ist, wenn der unterschiedliche Lerntypen auch berücksichtigt, wenn der auch Elemente enthält, die demjenigen entgegenkommen, der vielleicht viel Struktur braucht, der ganz klare Grammatikregeln und Grammatiklisten braucht. Dass das im Kurs auch dabei ist, aber so dabei ist, dass immer das Ziel im Blick bleibt, z.B. wenn ich eine Liste gebe für die Grammatik, dass dort auch der Wortschatz benutzt wird, der später im Szenario auftaucht. [...] Sondern ich habe dann damals so eine Mini-Grammatik formuliert, da alles nur berufsbezogen, eben speziell für diese Lerner. Das finde ich auch wichtig, dass es aus einem Guß ist, und nicht solche Sachen plötzlich kontextfrei auftauchen. (Sass, 32)

[viel Aufwand] Ich glaube, dass es nicht so ist, weil wenn ich mich damit mehr beschäftige, komme ich dann mehr rein, und dann, aus meiner Perspektive, ist nicht viel mehr Arbeit als einen traditionellen Kurs vorzubereiten, wenn ich das ernsthaft mache. (Sass, 34)

[unterschiedliche Lerntypen] Sie haben für manche / das sind altersbezogene Szenarien / sie haben die Bildkarten, so Bildsequenzen. Und das ließe sich auch nachspielen und mit Szenarien inszenieren. (Sass, 34)

Bei mir persönlich war das auf jeden Fall so und die Kolleg*innen, die ich in letzter Zeit erlebe / mit einer habe ich letzte Woche gesprochen / die sagen, 'ja, dass es ihnen immer leichter fällt, danach zu arbeiten'. Das hat aber sehr stark damit zu tun, in welchen Kursen sie unterrichten. Es gibt auch Kollegen, die finden die Szenarien toll und setzen diese 'maaal' in ihren Integrationskursen ein. Das wäre dann nicht die Szenario-Methode par excellence, von welcher wir sprechen, aber dass die Elemente eingesetzt werden. Das ist auch auf jeden Fall kein Fehler. Und so kann man auch Erfahrung damit sammeln. (Sass, 38)

[Szenarien in heterogenen Gruppen] Und da ist es unglaublich herausfordernd mit den Szenarien zu arbeiten, wobei es natürlich übergreifende Sprachhandlungen gibt, die der Akademiker als auch der ungelernete Arbeiter auf dem Bau zum Beispiel braucht. Wie Gespräche mit Kollegen, wie erste Schritte im Praktikum, und diese Sachen. Das kann ich auch gut einbauen. (Sass, 40)

Deshalb plädieren wir für bestimmte Berufsgruppen, wie jetzt zum Beispiel für die Pflege oder ich mache es für die Lehrkräfte aus aller Welt, dann auch szenariobasierte Prüfungen anzubieten. (Sass, 70)

Es hat sich aber gezeigt, dass es doch viele festgestellt haben, wenn ich das eine Weile so gemacht habe, dann kann ich auf Szenarien zurückgreifen, kann diese ändern und kann sie schnell für die neue Gruppe adaptieren, d.h. was ich einmal erarbeitet habe, / weil dort sehr viele Redundanzen sind - in den typischen Kommunikationssituationen, / und dann kann ich schnell erweitern oder ich kann es kürzen oder eine Stufe runterbringen, oder eine Stufe raufbringen, indem ich sie komplexer mache. Man muss eben da systematisch vorgehen, auch die Sachen sammeln, kann man diese für andere Situationen nutzen. (Eilert-Ebke, 36)

Feedback von den Lehrenden

Jetzt auch aus der Perspektive der Fortbilderin, ich bin ja auch Multiplikatorin für diese Methode, dass ich immer wieder erlebe, dass die Kursleiter*innen auf mich nochmal zukommen, oder mir noch einmal eine Email schreiben und mir sagen, das setze ich jetzt ein, das funktioniert wirklich gut, und die Lernenden nehmen aus den Kursen die Dinge, die sie wirklich brauchen. (Sass, 16)

Einer ist, dass für die Kursleiterin zunächst sehr sehr arbeitsintensiv erscheint, weil sie vieles selbst entwickeln müssen, weil sie vieles genauer auf die Bedarfe, auf die Teilnehmer abstimmen müssen, so dass mir die Kursleiter*innen in den Fortbildungen sagen, 'Neee, das ist viel zu viel Arbeit'. (Sass, 34)

Wobei ich jetzt auch wieder lernen musste, dass die Kolleginnen und Kollegen, die den Szenario-Ansatz nicht kennen, dass die die gar nicht durchführen und nicht wissen, was will das Buch von mir. Neulich so ein Fall, nach einer Fortbildung war ihr dann klar, 'ach so kann man damit arbeiten, ach so ist es gedacht'. (Sass, 40)

Beispiele der Arbeit mit Szenarien

Fide ist quasi der Schweizer BAMF, sie arbeiten auch stark mit Szenarien. Da kann man auch sehen, dass man die Alltagssituationen szenariobasiert üben kann. (Sass, 20)

Dazu gibt es auch schon Beispiele in Perspektive Deutsch. Das ist ein Lehrwerk, was vor zwei drei Jahren erschienen ist, und einer von den Kollegen, der mitgearbeitet hat, war auch in der Fortbildung zur Szenario-Methode und da sind Ansätze der Methode eingeflossen. [...] Da gibt es nach zwei Kapiteln eben ein Szenario, dass die Themen aus den Kapiteln nochmal aufgreift. (Sass, 40)

Da gibt es auch schon Projekte, die das auch so miteinbeziehen - eben Deutsch für die Pflege, oder ich selbst bin ja in so einem Projekt. Da geht es um C2 Niveau. Deutsch für Lehrkräfte aus aller Welt, also zur Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen von Lehrenden, von Schullehrenden. (Sass, 44)

Sprachtrainingsplanung und -durchführung

Vorgehensweise

Wenn wir uns dieses Tool – Rückwärtsplanung anschauen, ich nehme das Szenario, was ich am Ende trainieren möchte, und davon ausgehend trainiere ich die Situationen (- - -) mit all den Methoden, mit all den Übungsformen und spielerischen Formen, die den DaF-Unterricht ausmachen. Das widerspricht nicht den Prinzipien für guten Unterricht, weil all das kann ich im Kurs einsetzen. (Sass, 14)

Das ist das, was die Rückwärtsplanung genannt wird, das heißt, wenn wir jetzt eine Situation haben, der Azubi hat seinen ersten Arbeitstag, spricht mit seinem Vorgesetzten über einen Fehler, den er dann gemacht hat, zum Beispiel. Dann würde ich vorher im Kurs sehr viel über den Umgang mit den Fehlern sprechen, die ganzen Redemitteln, und die ganzen festen festlexikalischen Einheiten, sprich Chunks, die würde ich ja vorher im Kurs intensiv üben, mit all den Mitteln, die ein moderner Fremdsprachenunterricht hergibt, (-) mit Hörverstehen, mit Lesen, mit Rollenspiel, mit Chunkrunden, mit allem, was zeitlich machbar ist und für die Gruppe passend ist, sodass eigentlich die Themen der Szenarien vorgeben, was ich in dem Kurs mache, meine Kursplanung sozusagen. (Sass, 50)

Und dann (-) dass die Lehrer lernen, das vorzubereiten, bzw. auch herauszufiltern aus der Bedarfsanalyse, was sind eigentlich die typischen Kommunikationssituationen, die cando's, für so einen Arbeitsbereich, wie kann man da die relevanten Sprachhandlungen identifizieren, davon dann die Kann-Beschreibungen definieren und dann auf dieser Grundlage relevante Szenarien für die jeweiligen Teilnehmer zu entwickeln. (Eilert-Ebke, 18)

[...] natürlich ist nicht jede Stunde je Szenario, sondern das ist schon, dass wir gucken, was sind die Hauptszenarien für die Gruppe, die Hauptsprachhandlungen, die für die Gruppe relevant sind. Und dann machen wir erst ein Zwei-Schritt-Szenario, dann Drei-Schritt-Szenario, also nicht ganz so komplexe Fälle, und dann in den einzelnen Schritten dieser Szenarien, was muss man so dann vorbereiten an Sprachstrukturen, an Lexik, an typischen Chunks, die dann vorhanden sind, und dann auch anwenden, in den Szenarien, und dann wieder vertiefen, in Übungen. Nicht jede Stunde war ein Szenario, sondern wir haben bestimmte drei vier Szenarien für einen Kurs identifiziert, und haben gesagt, daran arbeiten wir, bereiten dann die notwendigen sprachlichen Mittel für die Gruppe vor (-), versuchen das denen klar zu machen, warum die Sachen relevant sind, und das am besten durch diese typischen Situationen, (-) die das widerspiegeln, was am Arbeitsplatz täglich passiert. Und dann haben wir auch gesagt, dass es auch eben zum Schluss des Kurses hat - ein Szenario, hauptsächlich mündliche, aber auch eine schriftliche Aufgabe, die man dann als Lernfortschrittsmessung nimmt. Und dann kann man das, was dann da beobachtet wurde, auch bewerten und mit den Teilnehmern, aber auch mit dem Vorgesetzten besprechen. (Eilert-Ebke, 24)

Sprachbedarfsermittlung

[...] wenn ich gute Sprachbedarfsermittlung gemacht habe, dann sollten sie die sprachlich-kommunikative Kompetenz widerspiegeln, denn die Bedarfsermittlung geht voraus und das spiegelt die Realität wider. (Sass, 52)

Das waren dann immer Gruppen aus einem Bereich. Anfangs haben wir auch eine Bedarfsermittlung gemacht, auch mit dem Vorgesetzten, dann haben wir zwischendurch Zwischenbeurteilung und eine Endbeurteilung. Die Einstufung haben sowohl ich als auch die Tutoren gemacht. (Eilert-Ebke, 48)

Und wenn die Lehrer eine gewisse Erfahrung hatten, dann dass auch sie das selbst machen. Dann Feedback geben. Wir hatten so ein Learning Management System, dann mussten diese Erhebungen eingetragen werden. (Eilert-Ebke, 50)

Wir hatten allerdings typische Sprachhandlungen, wie z.B. telefonieren, E-Mail schreiben usw. Dann folgten die Kann-Beschreibungen. Wir hatten nicht mehr das GER - Hören, Sprechen etc. -, mit den typischen Funktionen. Weil das einfach nicht transparent genug ist. Wir haben dann gesagt, wir gucken, was sind die typischen, immer wieder vorkommenden Sprachhandlungen in einem Berufsbereich. Dann haben wir dazu die Kann-Beschreibungen formuliert. Für den Arbeitsbereich ist das so transparenter und auch für die Erstellung von Szenarien sinnvoller, als wenn ich das so klassisch unterteile, in Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Weil da bin ich sehr stark rein sprachlich orientiert, wenn ich so vorgehe und habe dann wieder so singuläre Aufgaben, (Eilert-Ebke, 52) [und] die Kann-Beschreibungen wurden identifiziert danach und dann wurde gesagt, welche Szenarien man plant zu nehmen und am Ende wurde dann eingegeben, inwieweit das auch eingeholt wurde, umgesetzt werden konnte. Das war so ein Soll-Ist-Abgleich. (Eilert-Ebke, 56)

Seitens der Firma gab's da weniger Probleme. Also, es war bei uns auch nicht das Problem mit dem Betriebsrat, dass die dagegen waren. Das ist oft so, höre ich bei Kollegen, dass der Betriebsrat nicht will, dass die Daten irgendwie festgehalten werden, weil das personenbezogene Leistungsdaten sind. Das Problem hatten wir nicht. (Eilert-Ebke, 58)

Das haben wir auch zurückgespiegelt, ob das so im Sinne des Vorgesetzten ist, ob das die (wichtigsten) Punkte sind, ob da was fehlt oder da was zu ergänzen ist. (Eilert-Ebke, 68) Das haben wir auch so gemacht, dass ich dann mit dem jeweiligen Trainer bei dem Vorgesetzten war und dass wir eine Präsentation gemacht haben. Für die ganze Runde wir haben das kurz präsentiert (- -) wir hatten so ein bestimmtes Schema, und dann musste man dann nach dem Schema entsprechend präsentieren. (Eilert-Ebke, 70)

Das heißt, dass man also wirklich bei der Bedarfsermittlung guckt, was sind typische Situationen, wo Sprache zum Tragen kommt, wo gab es da Knackpunkte, wo gab es da Schwierigkeiten. (Eilert-Ebke, 74)

Trainingsziele

Das ist auch, was ich immer dem Vorgesetzten gesagt habe. Ich kann jetzt nicht vier Jahre lang mit ihren Leuten erstmal nur die Sprache aufbauen, wir müssen viel schneller in die typischen Situationen einsteigen, dass sie wirklich auch mit der Sprache hantieren können. Wir haben nicht die Zeit, systematisch wie in der Schule, die Sprache aufzubauen. Deswegen müssen wir eine andere Vorgehensweise haben. Und das ist, was man ihnen explizit sagen muss. Man muss denen als Dozent oder als jemand, der für eine Sprachschule dahin geht, denen sagen, sie müssen von den Konzepten, die sie aus den Schulen kennen, davon müssen sie abkommen. (Eilert-Ebke, 82)

Ich muss eben da eine ganz andere (-) Zielsetzung vornehmen und ich muss andere Methoden einsetzen, um diese Ziele zu erreichen. Dazu gehört eben, dass ich nicht die ganze Grammatik erstmal durchnehme. Da muss ich sehen, was sind die typischen Kommunikationssituationen an dem Arbeitsplatz und welche Strukturen sind primär wichtig, die ich vermitteln muss, damit die auch wirklich diese Schritte durchspielen können. (Eilert-Ebke, 84)

Was zwischen Wörtern und Grammatik liegt und was damit gemeint war, ist die Kommunikationsfähigkeit. Die Empathie, die sie [Mitarbeiter] vielleicht auch zeigen müssen. (Eilert-Ebke, 76)

Wichtig ist dann die Kommunikation, also die Steuerung, dass man also auch bei Schwierigkeiten, vielleicht dass man unterstreicht oder artikuliert, dass man das jetzt nicht ganz richtig ausgedrückt hat. Also viel wichtiger in vielen Situationen ist, dass man die Situation noch steuern kann. (Eilert-Ebke, 78)

Materialien

Also die Kriterien sind, wenn ich wieder von der Rückwärtsplanung ausgehe, die kommunikativen Sprachhandlungen. Nehmen wir das Beispiel 'mit Fehlern umgehen können', dann nutze ich dann natürlich Materialien, die darauf vorbereiten, sprich, die passenden Redemittel, auch Strukturen, die dazu gehören. Und wenn es darum geht, Arbeitsanweisungen zu verstehen, dann impliziert es, dass ich mich auch mit der Struktur 'Imperativ' beschäftige. [...] Das heißt, dass auch die Strukturen, sprich die Grammatik, (den Themen entsprechend) ausgewählt werden. (Sass, 66)

Ja, die Materialien sind ja oft nicht so authentisch. Das heißt, wir haben kaum Hörverstehen, die an echte Kommunikation am Arbeitsplatz andocken. [...] Ein Beispiel, es gibt zum Beispiel kaum Hörverstehen im Anfängerbereich, und zwar ist B1 für mich so Anfängerbereich für den berufsbezogenen Deutschunterricht. [...] Wenn das der Fall ist, dann wirkt das auch sehr hölzern und die Teilnehmer müssen irgendwas ankreuzen. Da gibt es nicht viel Materialien, in denen es darum geht, authentische Gespräche am Arbeitsplatz wahrzunehmen, zu hören und sich damit ernsthaft auseinanderzusetzen. Da sagen mir dies auch viele Kursleiter*innen, dass ihnen vor allem Hörtexte oder sogar Videos fehlen. Videos - das liegt daran, dass man am Arbeitsplatz nie was aufnehmen darf und ähnlich ist es mit authentischen Gesprächssituationen. Das haben wir damals auch herausgefunden, im Projekt Deutsch am Arbeitsplatz, (- - -) dass authentische Gesprächssituationen am Arbeitsplatz häufig was ganz Anderes sind als das, was wir in Hörtexten in Büchern haben. Das ist viel viel besser geworden in den letzten Jahren, als vielleicht ich angefangen habe. (Sass, 68)

Das waren einmal entweder E-Mail-Kontakte oder aber auch gewisse Produktbeschreibungen und (- -) oder, z.B. wenn es eben um Kommunikation ging, dann die Kommunikation mit Kollegen im Ausland. (- -) Oder die [Teilnehmer] haben erzählt / das ist ja eigentlich auch authentisches Material / wie ist das gelaufen, dass die eben Kollegen aus dem Ausland kamen, wie wurden dann willkommen geheißen, wie wurden eingeführt, ob es da Schwierigkeiten gab [...] (Eilert-Ebke, 74)

Vermittlung von (Fach)Wortschatz

Der Fachwortschatz war dann relevant, wenn er für den Arbeitsplatz relevant ist und der Fachwortschatz ist dann relevant, wenn er in den kommunikativen Handlungen, die wir trainieren, auftaucht. Wobei ich dann immer deutlich gemacht habe, dass ich dafür nicht die Expertin bin, (- -) sondern ich bin die Expertin für die Sprache und habe mir dann auch gerne von den Leuten den Fachwortschatz erklären lassen, weil ich mich dann immer 'dumm' gestellt habe und das war natürlich auch eine super Übung. (Sass, 76)

Und da ist für mich auch ganz großer Unterschied, ob ich mit den Menschen arbeite, die diesen Wortschatz schon erlernt haben, (- - -) in ihrem Heimatland, in ihrer Muttersprache oder auf Englisch, und dann nach Deutschland kommen und dort sich neu orientieren müssen [...] Oder ob ich junge Menschen habe, die sich in der Ausbildung befinden oder auch im Studium, und den Fachwortschatz erst auf Deutsch erlernen. Das sind ganz unterschiedliche Schienen und da muss ich auch natürlich in den Szenarien den Fachwortschatz anders einfließen lassen, bzw. im Kurs vorher. (Sass, 76)

Der Fachwortschatz spielt also eine Rolle, wenn dieser in die fachspezifischen Szenarien eingeht. Das kommt wirklich auf den Bedarf an. (Sass, 76)

Fachwortschatz kommt natürlich zum Tragen, aber da war immer die Devise - 'der Teilnehmer ist der fachliche Experte und der Lehrer ist der Experte für die Kommunikation'. D.h. die beiden mussten das dann zusammen in einen Topf schmeißen. Zum Teil war so, dass mit wachsender Erfahrung die Lehrer bestimmten Fachwortschatz sich erarbeitet haben, letztendlich waren die Teilnehmer doch immer wieder diejenigen, die das immer wieder beisteuerten - 'Wir nennen das bei uns so und so'. Das sind ja manchmal Ausdrücke, die wirklich firmentypisch sind, die man auch gar nicht wissen kann. (Eilert-Ebke, 76)

Das ist nicht so das große Problem. [...] Die Teilnehmer sagen z.B. es ist nicht der Fachwortschatz, es ist auch nicht so sehr die Grammatik, sondern das dazwischen. (Eilert-Ebke, 76)

Vermittlung von Grammatik

Das heißt, dass auch die Strukturen, sprich die Grammatik, (den Themen entsprechend) ausgewählt werden. Das fällt manchen Kursleitern immer noch sehr sehr schwer. Da hat die Grammatik immer noch diesen Hauptfokus und nicht diesen dienenden ((betont)) Charakter, wie ich das immer in den Fortbildungen nenne. Die Grammatik docke ich nicht an irgendwelche komischen Lehrwerktexte, sondern an die authentischen Strukturen an, sodass sie auch in den Szenarien, sprich in Rollenspielen und anderen Übungen immer anwendungsbezogen vermittelt wird, [...] (Sass, 66)

Wie ich eben schon sagte, im Vordergrund steht der Anwendungsbezug und im Vordergrund steht auch das Wissen darum, wozu brauche ich diese Struktur. Wenn ich zum Beispiel stundenlang Imperativ üben würde, da kommt aus meiner Perspektive (unv.), wenn Leute irgendwelche Texte ausfüllen zu Imperativ, lernen die Formen auswendig. Wenn ich die aber die Regeln erarbeiten lasse und sie arbeiten mit dem Verb, das sie im Beruf brauchen oder das, was sie oft von ihrem Vorgesetzten hören, dann bleibt es auch in einem Kontext und wenn es später in einem Szenario auftaucht. (Sass, 74)

Also man sieht, da sind auch andere Elemente im Berufsbereich, dass die Grammatik eine dienende Funktion hat. Die hilft natürlich, aber die ist nicht ausschlaggebend letztlich. (- - -) Und das muss man relativieren. Natürlich macht man auch noch Grammatik, natürlich guckt man, was braucht man in den Situationen, wenn man z.B. im Labor Prozesse beschreibt, muss man dann zwangsläufig auch das Passiv anwenden. Aber wenn man kein Muttersprachler ist, darf man auch Fehler machen. (Eilert-Ebke, 78)

Man kann eigentlich sagen, wichtig ist, dass man Konzept hat, was man (-) beabsichtigt zu sagen, was man kommunizieren möchte. Und davon hängt die Grammatik ab, nicht umgekehrt. Man muss wissen, man muss mehr Kontextgrammatik vermitteln, dass man weiß, welche Wertigkeit für die Kommunikation bestimmte Strukturen haben. Das kann man viel besser über die Szenario-Methode. (Eilert-Ebke, 80)

Man muss die deutsche Sprache nicht in Gänze vermitteln, man muss sehen, welche Strukturen, welche Lexik eben für diese Themen wichtig ist. Wie kann ich das aufbauen, wenn die Leute in B1 Bereich sind, dann müssten sie dann Strukturen verwenden können, die eigentlich im B2 Bereich sind. Und dann ist das Problem, wie kann ich das auflösen, hm? Oder wie kann ich das trotzdem vermitteln, wenn sie das nicht anwenden, dass sie trotzdem die Struktur erkennen, in einzelnen Situationen anwenden, einfach als Chunk lernen. (Eilert-Ebke, 80)

Wir vermitteln nicht die Sprache in Gänze, sondern speziell für solche Situationen. Wenn wir das gemacht haben, dann haben wir auch drauf Wert gelegt, dass die z.B. auch systematisch und sorgfältig so eine Liste, so einen Abteilungswortschatz, Chunks sammeln, die typisch sind. Dass die auch Material hatten, sodass sie sich selbst weiterhelfen konnten. Nicht dass es irgendwo steht, sondern so wie es Wortlisten gab, und dann man auch eine Datenbank gemeinsam geführt hat, um dann Dinge zu sammeln, die dann relevant sind. Und da konnten wir sagen, das sind Informationen für euch und da könnt ihr darauf zurückgreifen. (Eilert-Ebke, 90)

Aufgaben und Übungen

Und das ist eigene Didaktik, die arbeitsplatzbezogene Didaktik und Methodik. (Eilert-Ebke, 82)

Da muss ich sehen, was sind die typischen Kommunikationssituationen an dem Arbeitsplatz und welche Strukturen sind primär wichtig, die ich vermitteln muss, damit die auch wirklich diese Schritte durchspielen können. (Eilert-Ebke, 84)

[...] bei den Übungen würde man trotzdem schon drauf achten, dass sie individualisiert sind und teilnehmerbezogen, nicht solche allgemeine Lückentexte. (Eilert-Ebke, 86)

Feststellung der Lernfortschritte

Da kann man wirklich die Szenarien hervorragend einsetzen. Denn die Ziele nochmal einerseits beobachtend abrufen und schauen, können sie das jetzt. Man kann auch die Teilnehmer befragen. Das ist so, wie wir gearbeitet haben. Die Evaluation wirklich über Szenarien. Das machen wir ja auch jetzt in Bezug auf die Pflege und ich da in meinem Projekt Deutsch für Lehrer aus aller Welt, Szenarien als Fortschrittmessung [...] (Sass, 78)

Man kann sagen, dass da so ein Feedback [bzgl. der Lernfortschritte] schon kam, man möchte doch noch mehr eben in die Richtung, dass zum Beispiel die Telefonate besser funktionieren, oder aber dass man sagen kann, die Präsentation besser lief. Es kam mal da oder da von den Vorgesetzten, aber nicht immer. (Eilert-Ebke, 88)

Ja, das ist auf jeden Fall, dass man danach noch sagte, hier, da ist das Soll erreicht und der konnte das auch bestätigen, und dass man sagt, da und da ist eben noch nicht so, da muss man vielleicht noch zwanzig Stunden draufsetzen, und da noch kurz arbeiten. Den Vorgesetzten war es angenehm, dass wir nicht sagten, wir brauchen zweihundert Stunden oder vierhundert Stunden, dass es nicht ins Unendliche geht. Wo man sagen konnte, das sind die Ziele, und da hören sie auch noch auf. (Eilert-Ebke, 90)

Entwicklung der Szenarien

Voraussetzungen

Das heißt, erstmal muss ich meine Teilnehmer gut kennen oder, das haben wir auch in den Fortbildungen festgestellt, dass aufgrund dieser sehr engen ans Buch gelegten Ausrichtung, nicht alle aber manche Kursleiter sich kaum Zeit nehmen, mal einzutauchen in die Welt der Teilnehmer. (Sass, 42)

All diese kleinen Dinge, die die Teilnehmenden in den Kursraum holen, die Wünsche, die Ziele der Teilnehmenden. Und das brauche ich in jeden Fall, wenn ich Szenarien entwickeln will. Wenn ich in einer Firma bin, arbeitsplatzbezogen unterrichte, dann ist es ganz ganz wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, was die Teilnehmer genau machen, wo sie arbeiten, welche kommunikativen Schnittstellen es gibt. (Sass, 42)

Also wenn die in der Ausbildung sind, und sie jemand auf die Ausbildung vorbereitet, dann ist unglaublich wichtig, finde ich, dass die Fachlehrenden und die Sprachlehrenden zusammen Szenarien entwickeln. Denn ich habe natürlich in jedem Szenario ganz normale Sprachhandlungen – zwei Kollegen unterhalten sich, treffen sich beim Mittagessen, zum Beispiel, ich habe aber auch Sprachhandlungen, wo es fachlich richtig zur Sache geht, wo der Abteilungsleiter die Sachen fachlich benennt und der Auszubildende verstehen muss, damit er das, was er als Arbeitsanweisungen bekommt, auch durchführen kann. (Sass, 42)

Das heißt, zusammengefasst, wenn ein DaF-Lehrender oder ein DaZ-Lehrender Szenarien entwickelt, muss er offen sein für das Fachgebiet, wenn es nicht die allgemeinen Berufsszenarien sind, sondern fachbezogenen, dann ist es sehr sehr wichtig. Also auch Spaß daran zu haben, sich mit dem Fachgebiet zu beschäftigen. (Sass, 44)

Und dass die Lehrenden, die sowas machen, wenn es auf dem hohen fachlichen Niveau ist, dass sie auch entlohnt werden, für die Entwicklung der Szenarien. Das ist nicht mal eben so gemacht. Das ist nochmal wichtig. Dass es nicht ist, was selbstverständlich zur Unterrichtsvorbereitung dazu gehört. (Sass, 44)

Das kann da sehr hilfreich sein, wenn ich als Lehrende starte, mich mit den Szenarien zu beschäftigen, dass ich mich erstmal mit dem ganzen Feld Kommunikation am Arbeitsplatz beschäftige, also kurz gesagt, wer spricht mit wem worüber. Wenn ich das im Blick behalte, dann komme ich für meine Zielgruppe, auch wenn sie sehr heterogen ist, auf gute sinnstiftende Szenarien. (Sass, 46)

Also, wenn man als externer Lehrer in eine Firma kommt, muss man da auch gewisse Offenheit für die Vorgehensweise finden, vor allem die Unterstützung, dass man authentisches Material zur Verfügung stellt, dass man auch die typischen Situationen, typische Prozesse, die am Arbeitsplatz relevant sind, dass man die mitteilt. Das heißt, dass man gewisse Transparenz und Einblick in die Firma erlaubt. [...] Wenn man aber neu in so eine Firma kommt, da muss man natürlich die Unterstützung haben, seitens des Vorgesetzten oder der Personalabteilung, dass man diesen Einblick auch bekommt. Und dass die Vorgesetzten, dass die das auch mitmachen, dass sie das auch begleiten. (Eilert-Ebke, 40)

Da muss auch so ein Trainingsvertrag zwischen der Firma und Trainer bestehen, dass man sich an gewisse Konditionen hält. Nicht dass man erwartet, ich engagiere den, der macht mit uns einen Vertrag und er macht dann, und am Ende ist dann alles gut. Also man muss dann auch die Sache schon begleiten, seitens der Firma. (Eilert-Ebke, 40)

Herausforderungen

Wenn die fachliche Seite fehlt, dann bleibt es auch sehr oberflächlich, wenn der Zugang zu der Fachlichkeit fehlt, dann gehe ich mit gesundem Menschenverstand heran, was fürs erste Szenario vollkommen ausreicht. Aber wenn ich jetzt längerfristig mit den Menschen arbeite, z.B. mit Auszubildenden, dann komme ich immer tiefer in die Fachlichkeit hinein. Da ist natürlich die Herausforderung, dass es kaum DaFler/DaZler gibt, die diese Fachlichkeit haben. (Sass, 44)

[Heterogene Gruppen] Ja klar, auf jeden Fall. Da ist es, glaube, sehr gut zu wissen, welche übergreifenden Sprachhandlungen es gibt, die vorhandenen Zielgruppen ansprechen und da sind die Handlungsfelder, die die Kollegen meistens benennen, sehr sehr hilfreich, Gespräche mit Kollegen, Gespräche mit Kunden, Gespräche mit dem Vorgesetzten, Arbeit mit Maschinen. (Sass, 46)

Und das sagen mir auch Lehrkräfte, dass für die herausfordernd ist, die Methode anzuwenden, wenn die mit Jugendlichen arbeiten, die noch gar nicht wissen, welche berufliche Ziele sie haben, oder die noch gar nicht wissen, wie die Arbeitswelt in Deutschland aussieht. Dann setzte ich dagegen, dass es gut ist, wenn sie zum Beispiel auf Praktikum gut vorbereitet werden, sprachlich. Da habe ich da die übergreifenden Sprachhandlungen, die ich eben schon benannt habe. (Sass, 48)

Und oft ist der Fall, die [Firmen] geben einfach raus und sagen 'macht mal' und wollen nur am Ende hören, dass es gut gelaufen ist. Aber wollen zwischendurch damit nicht konfrontiert werden oder belästigt werden. Das geht eben nicht. Das war, was ich immer sagen musste, 'wenn Sie da nicht als jemand im Hintergrund sind, der das unterstützt, dafür Sorge trägt, dass Ihre Teilnehmer auch zu den Zeiten freigestellt werden' / das ist ein anderes Problem / 'dann sollten Sie sich überlegen, ob Sie das überhaupt machen. Dann hat das gar keinen Zweck. (Eilert-Ebke, 40)

Einbinden ins Sprachtraining

Das ist das, was die Rückwärtsplanung genannt wird, das heißt, wenn wir jetzt eine Situation haben, der Azubi hat seinen ersten Arbeitstag, spricht mit seinem Vorgesetzten über einen Fehler, den er dann gemacht hat, zum Beispiel.

Dann würde ich vorher im Kurs sehr viel über den Umgang mit den Fehlern sprechen, die ganzen Redemitteln, und die ganzen festen festlexikalischen Einheiten, sprich Chunks, die würde ich ja vorher im Kurs intensiv üben, mit all den Mitteln, die ein moderner Fremdsprachenunterricht hergibt, (-) mit Hörverstehen, mit Lesen, mit Rollenspiel, mit Chunkrunden, mit allem, was zeitlich machbar ist und für die Gruppe passend ist, sodass eigentlich die Themen der Szenarien auch mein (- - -) / vorgeben, was ich in dem Kurs mache, meine Kursplanung sozusagen. (Sass, 50)

Förderung der beruflichen Handlungskompetenz

Definition

Für mich heißt es ganz allgemein, dass ich meine fachlichen Kenntnisse, die ich erworben habe, durch Ausbildung, durch Studium oder Weiterbildungen, an einem spezifischen Arbeitsplatz gut einbringen kann und auch deutlich machen kann, in der Kommunikation mit den Kolleg*innen, in der Kommunikation mit meinen Chefs, dass ich da gut deutlich mache, was ich kann, und wie ich arbeite und wie ich das, was ich in meinem Beruf machen muss, auch umsetze. Das was ich erlernt habe, in eine Handlung umsetzen kann. Das ist für mich als die Handlungskompetenz. (Sass, 80)

Da gibt es einen Ausdruck für die Personalentwickler - heißt employability, das heißt, dass man sicherstellt, dass die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen die Voraussetzungen des wandelnden Arbeitsplatzes erfüllen, und dass man dann durch die Trainingsmaßnahmen diese berufliche Handlungskompetenz aufrecht erhält. Die Handlungskompetenz ist, dass man eben die Mittel, die man zur Verfügung hat, so die Sprache dann eben auch, für die Kommunikation so einsetzen kann, dass die Aufgaben am Arbeitsplatz optimal erfüllt werden können. (Eilert-Ebke, 94)

Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten als Teil der beruflichen Handlungskompetenz

Das ist das Spannende, weil ich die Sprache brauche, um das was ich kann, in die Welt zu bringen. [...] Sofern ist die Sprache unglaublich wichtig. Das, was ich kann, auch nach außen bringen zu können. Hinzu kommt zur Sprache dann natürlich die interkulturelle Kompetenz. (Sass, 82)

Eignung der Szenario-Methode

Kommunikation am Arbeitsplatz ist auch immer ein Prozess, d.h. also das hat immer eine Vor- und auch eine Nachsituation (- -) da wird nichts verbummelt. Da sind Dinge, die werden vorbereitet und die werden nachbereitet, das geht so über eine Schrittlung. Und indem man versucht das widerzuspiegeln durch die Handlungsketten, kommt man sehr nah an diese Handlungskompetenz heran. [...] Und dann sind, wenn man jetzt von der Metaebene runtergeht, auf die Sprachebene wieder, dann weiß man, dass in verschiedenen Situationen bestimmte sprachliche Muster immer wieder vorkommen und redundant sind, immer in der Vorbesprechung, in der zweiten Vorbesprechung und dann in der endlichen Präsentation. Das heißt also, die Dinge laufen über einen bestimmten Prozess, und wenn man auf der sprachlich-kommunikativen Ebene sich das anschaut, dann sind da Redundanzen und die machen es für die Teilnehmer einfacher, die Präsentation zu halten. Und das ist eben das eine, was man unheimlich gut nutzen kann, für den Sprachunterricht. (Eilert-Ebke, 96)

Positive Korrelation

Ja, insofern, wenn sich derjenige auf die Methode einlässt und insofern, wenn derjenige in der Lage ist, gemeinsam mit dem Trainer oder im Kurs gemeinsam mit den Kolleg*innen, darüber nachzudenken, wie wäre das im wirklichen Leben oder wie war im Praktikum. [...] Wenn sie dann in der Lage sind, auch zu reflektieren, 'ah, an der Stelle hatte ich ein Problem mit dem Kollegen, warum', dann habe ich auch schon viel erreicht. Dann habe ich auch unglaublich viel erreicht auch in der Hinsicht, dass ich es geschafft habe, dass die Menschen anfangen, über ihre Komeptenz neu nachzudenken und diese nochmal in dem neuen politisch-gesellschaftlichen Umfeld, in dem sie sich jetzt bewegen, auch einbringen zu können. (Sass, 84)

Na, dass ich gerade eben in diesen Szenarien gut Lernziele festmachen kann, die ich am Arbeitsplatz beobachten kann. [...] Noch eine Sache, bei dieser Handlungskette hat man immer den Kontext. Wenn man den Kontext hat, hat man viele Möglichkeiten, die in Handlungserweiterung oder Perspektive zu agieren. (Eilert-Ebke, 99)

Ehrenwörtliche Erklärung

(gemäß § 7 Abs. 1 Nr. 3 Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Hiermit erkläre ich, dass

- mir die geltende Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist,
- ich die Dissertation selbst angefertigt, keine Textabschnitte eines anderen Autors oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in der Arbeit angegeben habe,
- mich keine weiteren Personen bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts unterstützt haben,
- ich die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen habe und dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten haben, die in Zusammenarbeit mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
- ich weder die gleiche, noch eine in wesentlichen Teilen ähnliche Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe.

Jena, den 19. Juni 2018

Anna Svet