

Deutsch als Zweitsprache: eine Schnittmenge der beruflichen Bildung

Dieser Beitrag wurde veröffentlicht in: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2008, S. 37-46.

„Sprachliches Handeln“ umfasst weit mehr als nur den mehr oder weniger korrekten Gebrauch von Vokabeln und von Grammatik. Sprache ist Bestandteil von Verständigung, ist wesentliche Voraussetzung von Kommunikation und impliziert insofern mehr als die Prozesse des Sprechens, Hörens, Lesens und Schreibens im engeren linguistischen Sinn. Wer z.B. den Abschrift eines Gesprächs in der Gastronomie (siehe Kasten auf dieser Seite) liest, wird wahrscheinlich nicht in erster Linie urteilen, dass hier die deutsche Grammatik – auch von den beteiligten Deutsch-Muttersprachlern - nicht korrekt verwendet wird; das Gespräch „funktioniert“, d. h. die Sprachhandlung ist geglückt..

Mit diesen Eingangsüberlegungen soll nun nicht Deutschkenntnissen für MigrantInnen gelehrt werden. Dass die Lebensqualität und die Lernchancen von MigrantInnen nicht zuletzt davon abhängen, wie gut sie die Sprache des Landes beherrschen, in dem sie leben, ist eine Tatsache, die nicht erst in den letzten Jahren - zu Recht – hervorgehoben wird. Deutsch lernen ist für die MigrantInnen nicht nur deshalb wichtig, weil sie diese Kenntnisse für ihre Arbeitstätigkeit benötigen, sondern auch und vor allem, weil sie nur mit diesen Deutschkenntnissen tatsächlich „Gehör finden“ und „mitreden können“.

Wie wichtig sind nun die Deutschkenntnisse für das Arbeitsleben tatsächlich? Um diese Frage zu beantworten, ist es notwendig, sich die in den letzten Jahren steigenden kommunikativen Anforderungen im Arbeitsleben zu vergegenwärtigen.

etwa die Bedeutung von „korrekten“

Gast:1	Können Sie uns noch zwei doppelte Espresso?
Kellner:	O.K.
Gast 2:	Und dann die Rechnung.
Kellner:	Eine Rechnung zusammen?
Gast 1:	Zusammen.
Kellner:	Mit eh Mehrwertsteuer ...?
Gast 1:	... ja, ja
Kellner:	Für Steuerberater oder einfach so?
Gast 1:	Nein, ich möchte richtig, eine Quittung.
Kellner:	O.K., mach ich Ihnen, drei Espresso.
Gast 2:	Zwei, zwei doppelte.
...	
<i>(Aus dem Mitschnitt eines Gesprächs in der Gastronomie)</i>	

1. Kommunikative Anforderungen im Arbeitsleben

Es ist leicht nachvollziehbar, dass in einer Zeit, in der der Arbeitsmarkt auf eine dermaßen hohe Zahl von Arbeitslosen zurückgreifen kann, wie dies heute in Deutschland der Fall ist, Arbeitgeber bei Einstellungen die Leute bevorzugen können, die für sie am unproblematischsten in den Arbeitsmarkt einzugliedern sind. Hier sind zunächst einmal Kenntnisse in der deutschen Sprache hervorzuheben; in der Tat ist es für Betriebe – z.B. bei Fragen der Einhaltung von Sicherheitsbestimmungen – lästig und teuer, wenn entsprechende, oft sehr komplexe Anweisungen möglichst in den Übersetzungen aller Sprachen, die in einem Betrieb gesprochen werden, vorliegen sollten. Tatsache ist, dass bei allen Un- und Angelernten – also bei Deutschen und Ausländern - die ihre Arbeit verloren haben, es vor allem die Ausländer sind, die die größten Probleme haben, eine neue Einstellung zu finden. - Sicherlich gibt es neben den Deutschkenntnissen noch andere Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen: Berichtet wird

hier z.B. über Ängste von Arbeitnehmern, dass die ausländischen Mitarbeiter auf Vorbehalte bei Kunden oder anderen Vertragspartnern stoßen.

Es gibt allerdings auch objektiv aufgrund der Veränderungen in der Arbeitsorganisation erhöhte Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten, konkret: an die Deutschkenntnisse. Diese Veränderungen in der Arbeitsorganisation haben in hohem Maße Auswirkungen auf die kommunikativen Anforderungen im Arbeitsleben, und zwar auf allen Hierarchieebenen und durchaus nicht nur auf der Managerebene, obwohl sie dort am meisten reklamiert und erörtert werden. Die veränderten Anforderungen an Kommunikation greifen heute fast auf jedes Berufsbild, auf jeden Arbeitsplatz über und sie wirken sich nicht zuletzt auch aus auf den Bedarf an Fort- und Weiterbildung. Teamarbeit, lebenslanges Lernen, lernen für den Betrieb sind hier die Stichwörter. Letzteres bedeutet vor allem, dass die Beschäftigung mit berufsbezogenem Deutsch auch im Kontext des zunehmend geforderten Gebots an alle Arbeitnehmer, sich fort- und weiterzubilden, entstanden ist: Fort- und Weiterbildung werden in den deutschsprachigen Ländern überwiegend in deutscher Sprache angeboten.

Diese drei genannten Faktoren - Arbeitsmarktsituation, kommunikative Anforderungen und die Notwendigkeit an Fort- und Weiterbildung bilden den Rahmen für die zunehmend reklamierten Deutschkenntnisse am und für den Arbeitsplatz. Konzepte für den berufsbezogenen Deutschunterricht müssen diese Veränderungen in der Arbeitsorganisation berücksichtigen, d.h. sie zunächst einmal zur Kenntnis nehmen und in Bezug auf ihre Auswirkungen in der Kommunikation am Arbeitsplatz analysieren, eine Aufgabe, die durchaus nicht leicht zu bewältigen ist: Nicht nur die speziellen Voraussetzungen (z.B. in einer konkreten Firma), auch die allgemeineren gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. die gesetzlichen Bestimmungen) ändern sich heutzutage in einer sehr hohen Geschwindigkeit und wir befinden uns nicht am Ende dieses Prozesses, sondern mittendrin.

Immerhin, einige Tendenzen lassen sich schon heute konkret aufzeigen. Die Qualitätssicherungsdiskussionen z.B. ziehen sich durch alle Industriebetriebe und gewinnen auch im der Dienstleistungen an Bedeutung, ebenso die ISO-Norm, eine europäische Norm für die Sicherung von Produkten, Dienstleistungen, Fortbildung.

Die Anforderungen an die Kompetenzen im Arbeitsleben werden höher: ganz selbstverständlich werden nicht nur die körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Arbeitskräfte eingefordert, sondern die gesamte personelle Kreativität und Flexibilität. Die Unternehmen bevorzugen Arbeitskräfte, „die sich für ihren Betrieb aufreißern.“ Dieser Anspruch ist nun eigentlich nicht neu, neu ist aber durchaus, dass heute regelrecht verlangt oder vorausgesetzt wird, dass dieser Anspruch voll und ganz eingelöst wird. Ein ganz eindeutiger Begriff in diesem Sinne, der auch in den Management-Strategiepapieren, immer wieder auftaucht, ist KVP, der „kontinuierliche Verbesserungsprozess“. Dieser Begriff beschreibt sehr ausdrucksvoll, dass es keine eindeutige Lösung für Probleme gibt, es gibt nur eine *kontinuierliche* Arbeit an den Problemen; jeder und jede muss sich in allem ständig verbessern. Konkrete Auswirkung dieser Anforderung ist zum Beispiel, dass die Arbeitnehmer, die sich an dem KVP aktiv beteiligen, die größten Chancen haben, ihren Arbeitsplatz zu behalten. Also nur der ist ein „guter Arbeitnehmer“, einer, den man auch behalten möchte, der kontinuierlich möglichst viele Ideen hat und diese kommuniziert.

Für jede Arbeitsgruppe oder über Abteilungen hinweg werden Qualitätszirkel eingerichtet und in regelmäßigen Treffen durchgeführt, in denen nichts anderes getan wird, als über Verbesserungen nachzudenken. Auch hier ist natürlich klar, mitreden kann nur der, der sich verständlich machen kann. Denn was nutzt die beste Idee, wenn man sie nicht vermitteln kann? Nur der Arbeitnehmer, der sich verständlich machen kann und aktiv mitwirkt an den Prozessen,

die heute gefordert werden z.B. in Teambesprechungen, der sich auch Gehör verschaffen kann, der hat überhaupt Chancen, sich auf dem Arbeitsmarkt weiterhin zu behaupten. Dies ist zunächst unabhängig von der konkreten Qualifikation.

Es geht – berufsübergreifend und unabhängig von der Position auf der Hierarchiestufe - in erster Linie tatsächlich darum, im Kontext der Prozesse im Arbeitsleben möglichst umfassend „mitreden“ und „verhandeln“ zu können.

2. Sprachbedarf und Sprachbedürfnis

Der Sprachbedarf, aber auch zum großen Teil das Sprachbedürfnis im berufsbezogenen Deutschunterricht, wird durch die Anforderungen an Kommunikation im Arbeitsleben im Bereich der Fremdsprachendidaktik beeinflusst. Aus den objektiven und subjektiven Bedarfen sind die Inhalte des Unterrichts abzuleiten. Der objektive Bedarf ist gleichzusetzen mit den kommunikativen Anforderungen im berufs- bzw. arbeitsplatzspezifischen Kontext. Im Unterricht wird man wohl immer auch gleichzeitig konfrontiert mit den subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen, mit den Motivationen der TeilnehmerInnen - bezogen auf die unterschiedlichen Prozesse. - Es reicht nicht aus, den objektiven Bedarf zu benennen: „Du musst jetzt im Sinne von KVP lernen, wie man verhandelt“. Die Person, die hier gefordert wird, erkennt möglicherweise den objektiven Bedarf an: „Ja, klar muss ich, um meinen Arbeitsplatz zu behalten, besser Deutsch können.“ Aber er/sie hat individuelle Erfahrungen mit und Einstellungen zu dem Problem. Das, was im vorangegangenen Abschnitt als objektive Anforderungen skizziert wurde, trifft nicht unbedingt das, was in einem konkreten Betrieb erwartet wird. Oder das, was in einem konkreten Betrieb erwartet wird, wird von den konkreten ArbeitnehmerInnen in Frage gestellt: „Das wird vielleicht erwartet, aber ich sehe nicht ein, dass ich genau diese Leistung so und nicht anders erbringen soll.“ Insofern sind also die subjektiven Kenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen sowie die Motivation der TeilnehmerInnen ein wichtiges Korrektiv, um sich mit den objektiven Themen- und Fragestellungen, wie der berufsorientierte Deutschunterricht konkret ausgestaltet werden soll, auseinander zu setzen.

Grundsätzlich lassen sich zunächst drei Teilbereiche benennen, in denen Anforderungen an deutschsprachige Kompetenzen im Arbeitsleben bestehen und die zumindest nicht so explizit im außerbetrieblichen Alltag bestehen. - In den einschlägigen DaZ-Lehrwerken werden diese Teilbereiche z.B. bestenfalls am Rande inhaltlich aufgegriffen (auch wenn inzwischen eine leichte Tendenz festzustellen ist, dass auch in den Lehrwerken zunehmend der Arbeitsbereich berücksichtigt wird.).

1. Arbeitsplatzbezogene Kommunikation

Aufgrund der (angestrebten) Eingliederung in das Arbeitsleben ergeben sich Kommunikationsanforderungen, die außerhalb des Arbeitslebens (im „privaten“ Bereich) irrelevant sind, d.h. dort auch nicht eingeübt werden können. Zwischen den Kommunikationspartnern - Kollegen, Personalsachbearbeitung, Vorgesetzten und evtl. der Arbeitnehmervertretung - bestehen mehr oder weniger fest definierte Beziehungsstrukturen, die auch Muster des sprachlichen Verhaltens tangieren. Die Kommunikationsabläufe innerhalb dieses Bereichs werden vor allem in größeren Betrieben zunehmend schriftlich geregelt. Die Organisationsstruktur der Betriebe und die Einbindung in das Arbeitsleben generell (Sozialversicherung, Gewerkschaft etc.) erfordern zumindest ein eigenes Vokabular bzw. Fachwissen.

2. *Berufsbezogene Kommunikation*

Aufgrund der Ausübung einer Berufstätigkeit ergeben sich Anforderungen, fachlich zu kommunizieren (Reklamationen, Materialanforderungen etc.). Die Kommunikationspartner hier sind Kollegen, Vorgesetzte und vor allem Kunden oder Lieferanten. Auch die fachliche Kommunikation wird zunehmend schriftlich geregelt, meistens aber sowohl mündlich als auch zusätzlich schriftlich. Die deutschsprachige Anforderung innerhalb dieses Teilbereichs lässt sich mit den Worten auf den Nenner bringen: Es genügt nicht, etwas zu wissen, man muss es auch mitteilen können.

3. *Qualifizierungsorientiertes Deutsch*

Ausländische ArbeitnehmerInnen stehen vor der besonderen Schwierigkeit, sich in einer häufig nur unzureichend beherrschten Sprache Fachwissen aneignen zu müssen. Dies gilt vor allem bei der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme, aber auch während der Einarbeitung und im Zuge der Anpassung an Innovationen während der Berufsausübung.

Die Grenzen zwischen diesen drei Teilbereichen, in denen im Arbeitsleben Probleme mit der deutschen Sprache für ausländische ArbeitnehmerInnen bestehen können, sind sicherlich nicht immer eindeutig zu ziehen: So wird z.B. auch der Erwerb von Fachwissen durch fachliche Kommunikation mitgetragen und das „Erlernen“ des Vokabulars von Betriebsinterna impliziert das „fachliche“ Verstehen der Sachverhalte, die mit dem Vokabular ausgedrückt werden.

Ich möchte an dieser Stelle noch betonen, dass eine mehr oder weniger abstrakte Sichtung der deutschsprachigen Anforderungen –quasi am Schreibtisch vorgenommen - nur als *ein* Hilfsmittel für die inhaltliche Planung des berufsbezogenen Deutschunterrichts dienen kann und keinesfalls eine fundierte Untersuchung zu den tatsächlichen objektiven Anforderungen an sprachlicher Kommunikation ersetzen können. (Ansätze zu solchen Untersuchungen finden sich u.a. in: Dannerer 1999; Katari 1997; Meier 1997; Müller 1997; Schwandt 1995. Das Projekt „Deutsch am Arbeitsplatz“ (von 1997 bis 1999) und Nachfolgeprojekte auf europäischer Ebene am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt hat ebenfalls eigene Daten zur sprachlichen Kommunikation in Betrieben erhoben (vgl. hierzu vor allem Grünhage-Monetti, Holland, Szablewski-Çavuş 2005).

So notwendig solche Analysen von authentischen Texten auch unter konzeptionellen Gesichtspunkten sein mögen, es bleibt grundlegend wichtig, für jeden Kurs in Bezug auf die im Kurs vorhandenen subjektiven Bedarfe eigne Erhebungen anzustellen. Das Erfragen der subjektiven Bedarfe hat gleichzeitig den Vorteil, dass man bereits in dieser Vorbereitungs- und Eruiierungsphase die TeilnehmerInnen zum Reflektieren über ihre kommunikative Situation anregt. Es ist ja so, dass nicht jede/jeder, die/der an einem solchen Kurs teilnimmt, ganz klare Vorstellungen darüber hat, was sie oder er tatsächlich lernen möchte bzw. lernen müsste. Solche Vorstellungen sind im Verlauf des Unterrichtsgeschehen präziser zu thematisieren und zu entwickeln.

3. Pädagogische Anforderungen: Rhetorik, Schlüsselqualifikationen, interkulturelles Lernen

Das Ziel des berufsbezogenen Deutschunterricht - die Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikation im Berufs- und Qualifizierungsalltag - ist allein durch die Vorgabe der be-

sonderen Inhalte und der dazu gehörigen sprachlichen Muster nicht zu erreichen. Mit den Stichworten „Schlüsselqualifikation“, „Lernen Lernen“ und „Methodenkompetenz“ werden Anforderungen an den berufsbezogenen Deutschunterricht gestellt, die über den rein sprachlichen Unterricht hinausgehen, die aber sehr wohl mit den deutschsprachigen Fertigkeiten zusammen hängen. Zum einen ergeben sich aus diesen Überlegungen Anforderungen an eine gezielte Kooperation und Abstimmung von (Fach)Ausbildung und dem berufsbezogenen Deutschunterricht. AusbilderInnen/FachlehrerInnen sind - ob wissentlich oder unbewusst - für LernerInnen, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben, *auch* Lehrende im Prozess des berufsbezogenen Deutschunterrichts: Der Prozess der Wissensaneignung wird in erheblichem Maße durch die Kommunikation (in deutscher Sprache) zwischen den Lernenden und den Ausbildenden strukturiert. Eine wichtige Aufgabe des berufsbezogenen Deutschunterrichts dürfte darin bestehen, diesen Aspekt der Arbeit von AusbilderInnen zu betonen und in Zusammenarbeit mit ihnen Hilfen für die Umsetzung einer entsprechenden Didaktik zu entwickeln (dazu hier besonders zu empfehlen: Ohm, Kuhn, Funk 2007 und Leisen 2003).

Der berufsbezogene Deutschunterricht ist zwar teilweise bereits als Bestandteil eines beruflichen Fortbildungsangebots für ArbeitnehmerInnen nicht-deutscher Herkunft aufzufassen und dient - wie jede berufliche Weiterbildung - letztlich auch der Anpassung an Qualifikationsanforderungen. Dieser Blick auf die Prioritäten im Berufsleben verleitet - ebenso wie in der beruflichen Weiterbildung allgemein - im berufsbezogenen Deutschunterricht dazu, die Inhalte (d.h. vor allem die Ziele) gegenüber den Lernprozessen (den Wegen, mit denen die Ziele verfolgt werden) in den Konzepten und vor allem in der Umsetzung der Konzepte zu vernachlässigen.

Allerdings finden zumindest die Lehr- und Lernprozesse im berufsorientierten Deutsch ebenso wie in der beruflichen Weiterbildung mit und zwischen Personen statt und nicht in einem emotionslosen Raum. Positive und negative Motivationen aufgrund der Lebens- und Diskriminierungserfahrungen der Lernenden wirken sich auch im berufsbezogenen Deutschunterricht aus und *müssen* so in die didaktisch-methodischen Reflexionen einbezogen werden, dass sie einer bewussten Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden und der Prozess gestaltet werden kann. Hier knüpfen insbesondere die Überlegungen zum „*interkulturellen Lernen*“ im berufsbezogenen Deutschunterricht an. (Wie der Ansatz des interkulturelles Lernen konkret für den (berufsbezogenen) DaZ-Unterricht umgesetzt werden kann, habe ich an anderer Stelle ausführlicher dargestellt, z.B. Szablewski-Çavuş 1997).

Insbesondere für die Arbeitswelt spielt darüber hinaus die *Rhetorik* eine bedeutende Rolle in der Kommunikation. Rhetorik ist z.B. notwendig, um sich selbst als *kompetente* Fachkraft darzustellen: Statt also auf eine Frage mit „Das weiß ich nicht.“ zu antworten, ist die Antwort, „Ich bin mir da nicht ganz sicher und prüfe das mal.“ zu empfehlen. - Dies muss allerdings auch wieder in Abhängigkeit der geltenden hierarchischen Strukturen überlegt und vermittelt werden. - Ein weiteres besonders wichtiges Beispiel für die Bedeutung der Rhetorik sind Beschwerden: Wie kann ich mich situations- und hierarchieangemessen beschweren?

Im Hinblick auf die *Teilnehmerorientierung* ist der Sozialisationsfaktor Migration ganz besonders zu beachten. Migration als Kriterium in Bildungsprozessen ist vor allem als Sozialisationsfaktor einzubeziehen; die Migration bietet für sich betrachtet keine Erklärungsmuster für Verhaltensweisen: Nur weil man einen Ausländer/eine Ausländerin vor sich hat, weiß man noch nichts über die Person. Aber man kann wissen oder zumindest vermuten, dass er oder sie mit ganz bestimmten Sozialisationsfaktoren zu tun hatte und hat, mit denen Deutsche normalerweise nicht konfrontiert werden.

Zu nennen sind hier z.B. die formalen Rahmenbedingungen, wie sie im Ausländerrecht und Arbeitsrecht festgeschrieben sind: Was nützt den ausländischen Arbeitskräften die schönste Fortbildung, wenn sie nicht arbeiten dürfen oder wenn sie im Anschluss an die Fortbildung abgeschoben werden? Solche formalen Aspekte sind noch am ehesten erfragbar und nachvollziehbar. Weitergehende Fragen zu den psychischen Auswirkungen der Migration sind allerdings schon sehr viel schwieriger zu beantworten, wobei ich hier keineswegs einer „Psychologisierung“ des Unterrichts das Wort reden möchte. Es kann aber für alle Beteiligten im Unterricht sehr hilfreich sein, wenn die Erfahrungszusammenhänge bzw. –hintergründe der TeilnehmerInnen für den Unterricht genutzt werden. Um die hierfür nötigen Fragen zu stellen, benötigen die Lehrkräfte Hintergrundwissen oder zumindest die Bereitschaft, sich selbst auf neue Erfahrungen, auf andere Perspektiven einzulassen.

Auch das Konzept des interkulturellen Lernens ist – bezogen auf den Unterricht – Teilnehmerorientierung: Insbesondere im Zweitsprachenunterricht sind die Lehrkräfte gefordert, sich vergewissern, ob *sie* eine Äußerung richtig verstehen, so wie sie vom Kursteilnehmer gemeint war, oder liegt vielleicht bei der Lehrkraft ein Missverständnis vor. – Als SprecherIn der Mehrheitsprache – und insbesondere als Lehrkraft - neigt man dazu, den SprecherInnen der Minderheitensprachen die alleinige Verantwortung für (sprachliche) Missverständnisse zuzuschreiben: „Er/sie hat einen Fehler gemacht“. Die Erklärung: „Ich habe etwas falsch verstanden“ wird erst gar nicht erwogen.

4. Methodik: Deutsch als Zweitsprache

Aus den vorangestellten Überlegungen ergibt sich eine Priorität für Methoden, die der Teilnehmerorientierung – in Abgrenzung zu einer Zielgruppenorientierung - dienen. Vor allen in den siebziger und achtziger Jahren wurden Zielgruppenangebote entwickelt, die bis heute nicht selten mit besonderen pädagogischen Konzepten bedacht werden: Frauen, Ausländer, benachteiligte Gruppen. Inzwischen versuchen Konzepte in der Erwachsenenbildung stärker die Bedürfnisse und Erfahrungen der einzelnen Teilnehmer zu berücksichtigen.

Zu fragen ist demnach, ob und wie die Gestaltung des Deutschunterrichts allen Lernenden den Raum gewährt, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen und Perspektiven produktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Mit dem Konzept des interkulturellen Lernens in der beruflichen Weiterbildung rückt in erster Linie der Unterrichtsdialog Lerner/Lerner und Lehrer/Lerner - die Mikrodidaktik - in das Zentrum der Betrachtung, wobei die Hervorhebung des „Interkulturellen“ die - leider oft vergessene - Überlegung akzentuiert, dass Migration für die Lernende mit einem Migrationshintergrund ein bedeutender Sozialisationsfaktor ist.

Es geht darum, die vorliegenden Konzepte zum Unterricht mit Erwachsenen konsequent in bezug auf die Migrationsbedingungen zu präzisieren bzw. zu konkretisieren. Hervorzuheben sind diesbezüglich für die hier interessierenden Fragestellungen die Konzepte der Erwachsenenbildung (ausführlicher hierzu Szablewski-Çavuş 2007):

- Teilnehmerorientierung
- Methodenkompetenz
- Interaktion und Identität
- Sozialisation und Lernen

5. Ausblick

Die Arbeit an einem Konzept für ein Konzept des berufsbezogenen Deutschunterrichts steckt in Deutschland noch in den Anfängen. Dies gilt insbesondere für die Forschung, während die Praxis – wie ja so oft im Weiterbildungsbereich – bereits gegenwärtig gefordert ist, notfalls eben auch ohne eine theoretische Fundierung, einen auf den Arbeitsplatz, auf die Berufstätigkeit ausgerichteten Deutschunterricht durchzuführen. Die Wissenschaft ist aufgefordert, sich an dieser Diskussion nachhaltig zu beteiligen und dabei die vorhandenen Diskurse und Konzepte aus der Praxis zu analysieren und zu nutzen. Eine vordringliche Forschungsaufgabe ist zunächst auch in der empirischen Erhebung und in der Analyse des Sprachgebrauchs am Arbeitsplatz zu sehen. Einzubeziehen dabei ist die Qualität und der Umfang des Sprachkontakts an den verschiedenen Arbeitsplätzen, die analytische Erhebung und Auswertung von Textsorten und Gesprächsthemen sowie die Beschreibung der Kommunikationsbeteiligten und der äußeren Rahmenbedingungen von kommunikativen Abläufen. – Dieser Ansatz wird gegenwärtig von der Studiengruppe „Deutsch am Arbeitsplatz“ verfolgt (gefördert von der VolkswagenStiftung, näheres unter:

<http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=171>)

Immerhin bieten die Erfahrungen der Praxis inzwischen zahlreiche Ansätze für die Umsetzung von Unterrichtskonzepten. Eine systematische Auswertung und Fortentwicklung der Praxismodelle befindet sich aber noch im Anfangsstadium: In der Folge eines EQUAL-Projekts wurde in Deutschland die „Koordinierungsstelle berufsbezogenes Deutsch“ entwickelt, die u.a. einen bundesweit agierenden Facharbeitskreis installiert, ein Portal zum Thema betreibt (<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de>) und die gegenwärtig einen Schwerpunkt auf die Entwicklung und Erprobung von Konzepten und Umsetzungsstrategien für innerbetriebliche Deutschkursangebote in Kooperation mit den Betrieben setzt.

Hervorzuheben ist schließlich, dass der „berufsorientierte“ oder „berufsbezogene“ Zweitsprachenunterricht sich in allen Industrieländern zu einem Unterrichtsgegenstand herausbildet. Aufgrund der weltweiten Migrationsbewegungen, aber auch aufgrund des Zusammenwachsens von Europa wird die Wahrscheinlichkeit für immer mehr Arbeitnehmer zunehmend größer, dass sie zumindest einen Teil ihres Arbeitslebens in einer anderen „Landessprache“ bewältigen müssen, sich also nicht allein auf die Muttersprache verlassen können. Und auch die Arbeitnehmer, die in den Grenzen ihrer Muttersprache bleiben, werden sich zunehmend grenzüberschreitend verständigen müssen.

Literatur:

Dannerer, Monika (1999): *Besprechungen im Betrieb. Empirische Analysen und didaktische Perspektiven*. München: Iudicium

Grünhage-Monetti, Matilde; Halewijn, Elwine; Holland, Chris (2003): *ODYSSEUS – Second language at the workplace: Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context* (Book + CD-Rom) Strasbourg

Grünhage-Monetti, Matilde; Holland, Chris; Szablewski-Çavuş Petra (eds) (2005.): *TRIM - Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community*, Vardø Norwegen

Katari, Asker (1997): *Deutsch-türkische Kommunikation am Arbeitsplatz. Zur interkulturellen Kommunikation zwischen Mitarbeitern und deutschen Vorgesetzten in einem deutschen Industriebetrieb* (Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation 2). Münster u.a.: Waxmann

Koordinierungsstelle berufsbezogenes Deutsch: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de>

Leisen, Josef (Hrsg.) (2003): Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU), Bonn: Varus-Verlag,

Meier, Christoph (1997): Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form (Studien zur Sozialwissenschaft Bd. 187) Opladen: Leske und Budrich

Müller, Andreas P. (1997): ‚Reden ist Chefsache‘. Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer ‚Kontrolle‘ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen (Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, Band 6) Tübingen: Gunter Narr

Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten, Münster e. a.: Waxmann (förmig edition 2) und <http://www.sprachtraining-beruf.de>.

Schwandt, Bernd: „Erzähl mir nix“. Gesprächsverlauf und Regelaushandlung in den Besprechungen von Industriemeistern. (Schriftenreihe Organisation und Personal Bd. 8). München und Mering: Rainer Hampp 1995

Studiengruppe Deutsch am Arbeitsplatz:
<http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=171> (23.01.08)

Szablewski-Çavuş, Petra (1997): „Ich habe da ganz andere Erfahrungen ...“. Perspektivenwechsel, Gesprächsstile und vorgefasste Meinungen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In : Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 3, S. 11 - 19

Szablewski-Çavuş, Petra (2007): Merkmale des DaZ-Unterrichts. In: Migration, Interkulturalität, DaZ (Fortbildung für Kursleitende DaZ Bd. 1), Ismaning: Hueber Verlag, S. 1 - 29