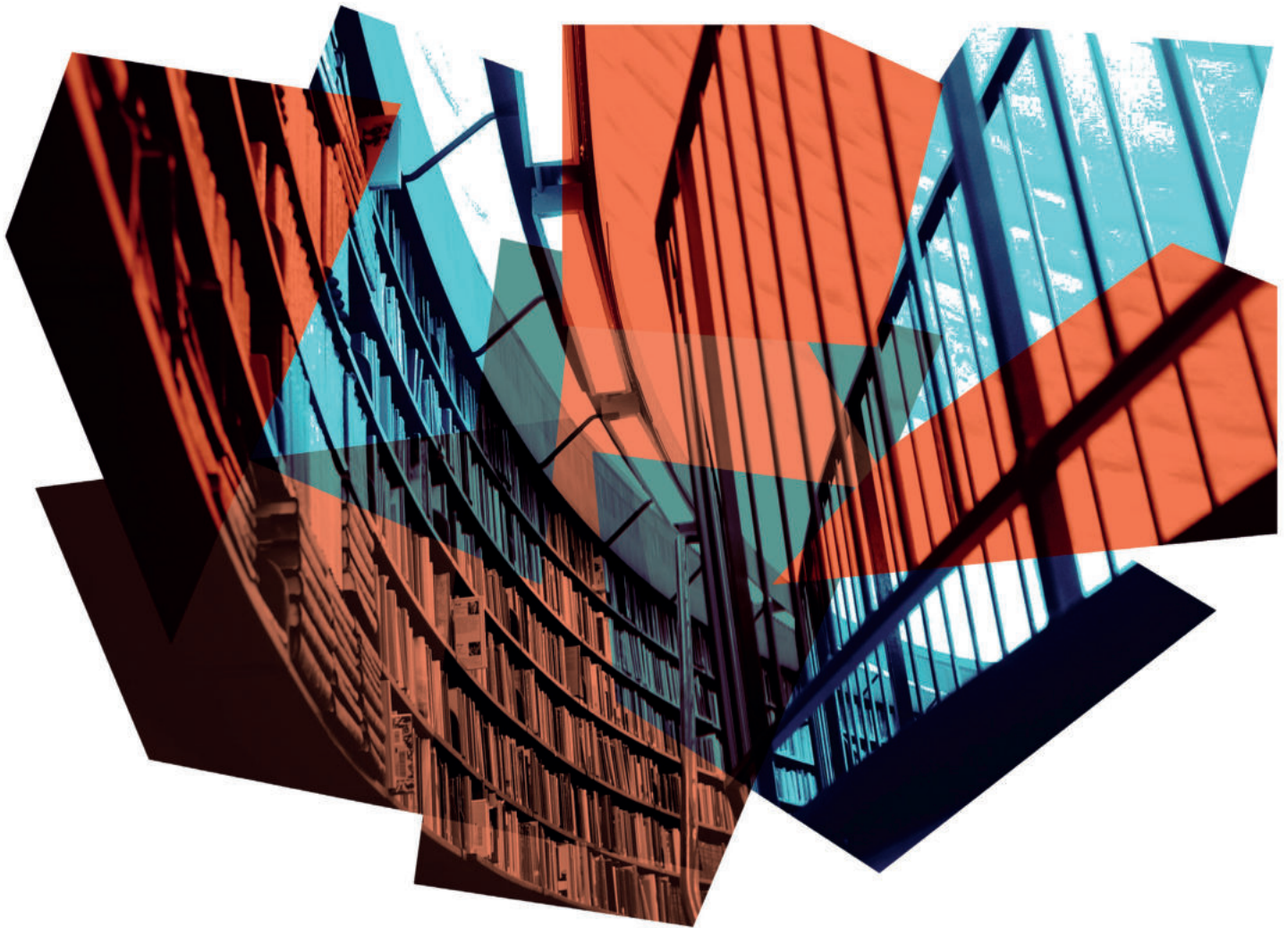


BAG-Report

Bau | Holz | Farbe

Ausgabe 1/2020 (22. Jahrgang)
Juni 2020



Sprachsensibilität in der beruflichen Bildung

Sprachsensibler Unterricht im berufsschulischen Kontext – Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der vollständigen Handlung

1. Einleitung

Gemäß einer aktuellen Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) soll ein sprachsensibler Unterricht im Sinne „Durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Lange/Gogolin 2010) auch in der Berufsschule umgesetzt werden. Dies bedeutet, sprachsensiblen Unterricht „als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche und somit als Querschnittsaufgabe von Schule [zu verstehen; d. Verf.]“ (KMK 2019, 5). Für die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts wird von der KMK ein integrativer Ansatz als erforderlich erachtet, der das Lehren und Lernen von Sprache und Fachinhalten gleichzeitig ermöglicht (ebd.). Solche Konzepte sind in der Berufspädagogik bislang kaum etabliert und stellen ein wichtiges Forschungsdesiderat dar. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb das didaktische Potenzial eines integrativen Ansatzes für eine ressourcenorientierte Sprachförderung aufgezeigt. Hierfür werden die kommunikativen Bedingungen im Rahmen einer vollständigen Handlung unter linguistischer Perspektive betrachtet. Als Beispiel wird ein authentischer Arbeitszusammenhang aus dem Berufsfeld Holztechnik angeführt.

2. Alltags- vs. Bildungs- und Fachsprache

In allen auf Arbeitsteilung beruhenden, komplex organisierten Gesellschaften bilden sich unterschiedliche kommunikative Bezugsbereiche heraus. Diese erfüllen spezifische kommunikative Funktionen und weisen getrennte semantische Systeme aus (Becker/Hundt 1998, 126). Relevante

Bereiche, denen Sprachregister zugeordnet werden können, sind zum einen der Alltag und zum anderen formelle Kontexte, z. B. gesellschaftliche Institutionen und Bildungsinstitutionen. Mit Maas (2008, 23) lassen sich in einer ersten Annäherung drei Registerstufen unterscheiden, die verschiedenen gesellschaftlichen Domänen entsprechen: „ein intimes (familiales), ein informell-öffentliches und ein formelles Register“. Im familialen Register findet die Kommunikation mit vertrauten Personen (Familienmitglieder, Freund*innen, Arbeitskolleg*innen) in einer gemeinsam erfahrenen situativen Konstellation statt. Für die Verständigung sind formal nur gering ausgebaute sprachliche Äußerungen erforderlich, da man bei Verständnisschwierigkeiten auf den gemeinsam erfahrenen Kontext verweisen kann. Im informell-öffentlichen Register findet die Kommunikation mit nicht bekannten Personen statt. Hierfür müssen sich die Sprecher*innen eines gemeinsamen Interpretationsrahmens versichern. Dies erfordert die Verwendung von sprachlich bereits elaborierteren Formen. In einer vereinfachten Betrachtung umfasst die Alltagssprache das familiäre und das informell-öffentliche Register. Als ‚Sprache der Nähe‘ (Koch/Oesterreicher 1985, 19 ff.) ist die Alltagssprache „vor allem durch die Kopplung von Sprachproduktion und -rezeption (Dialogizität, raumzeitliche Nähe) und die Referenz auf Elemente des situativen Kontexts (niedriger Grad der Versprachlichung, Implizitheit) geprägt“ (Riebling 2013, 120). Der Alltag ist soziokulturell unterschiedlich ausgeprägt (ebd., 115). Dementsprechend ist die Alltagssprache nicht standardisiert, sondern sie variiert je nach

Bildungshintergrund und sozialer Umwelt der Sprechenden (Günther/Trömer 2013, 17). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass alle Menschen über alltagssprachliche Kompetenzen verfügen, die in Bildungsprozessen als Ressourcen für den Spracherwerb genutzt werden können.

Im formellen Register, das durch eine institutionelle Domäne definiert ist und dem die Bildungssprache zuzuordnen ist, müssen sprachliche Äußerungen so ausdifferenziert werden, dass eine kontextfreie Interpretation möglich wird, d. h. sprachliche Formen müssen weitestgehend unabhängig von funktionalen kommunikativen Anforderungen verwendet werden (Maas 2008, 43 f.). Eng mit dem Register der Bildungssprache verbunden sind die Fachsprachen verschiedener wissenschaftlicher Domänen und Berufsfelder. Diese differenzieren sich insbesondere in ihrem jeweiligen Fachwortschatz aus. Für Bildungs- und Fachsprache ist es charakteristisch, dass sowohl im Medium des mündlichen als auch im Medium des schriftlichen Sprachgebrauchs die Kommunikationsbedingungen der konzeptionellen Schriftlichkeit zum Tragen kommen. Deren Kennzeichen sind „eine Entkopplung von Sprachproduktion und -rezeption (Monologizität) sowie eine weitgehende Unabhängigkeit von paralinguistischen Elementen des situativen Kontexts (hoher Grad der Versprachlichung, Explizitheit)“ (Riebling 2013, 120). Deshalb werden diese Register auch als ‚Sprachen der Distanz‘ bezeichnet (Koch/Oesterreicher 1985, 19 ff.). Bildungs- und Fachsprache haben sich in verschiedenen Studien als eine kritische Barriere in der schulischen Sozialisation – vor allem

in den naturwissenschaftlichen Fächern und insbesondere für Jugendliche aus sozial schwachen Schichten und/oder mit nicht-deutscher Herkunftssprache – herausgestellt. Deshalb sind besondere Anstrengungen in Bildungssystemen erforderlich, um allen gesellschaftlichen Gruppen einen Zugang zu diesen Sprachvarietäten zu ermöglichen (Bickes/Steuber 2017, 72).

Sprachregister stellen jedoch keine hermetischen Systeme dar, sondern sie kennen vielfältige Übergangsformen in der Form unterschiedlicher sprachlicher Varietäten (Riebling 2013, 121). Dem entsprechend können die Sprachkompetenzen von Lernenden durch eine zunehmend explizite Beschreibung des in einem beruflichen Kontext erworbenen Erfahrungswissens mithilfe von bildungs- und fachsprachlichen Begriffen sowie Strukturen sukzessi-

ve erweitert werden (Bickes/Steuber 2017, 78).

3. Handlungsorientierung und Sprache

In der beruflichen Bildung ist das Konzept der Handlungsorientierung orientierungstiftend für die Gestaltung von Unterricht und Bildungsmaßnahmen. Das Modell der vollständigen Handlung bietet einen geeigneten Rahmenkontext für die Gestaltung eines berufsbezogenen sprachsensiblen Unterrichts. Ein handlungsorientierter Unterricht in einem ‚klassischen‘ Verständnis geht jedoch mit hohen Sprachanforderungen an Lernende einher, da die im berufsschulischen Kontext auszuführenden Handlungen meist auf einer hohen sprachlich-abstrakten Ebene angesiedelt sind. Die im Handlungszyklus enthaltenen Sprech- und

Schreibanlässe (z. B. Leittext, Arbeitsplan, Fachgespräch) sind überwiegend dem formellen Register zuzuordnen. Wenn Schüler*innen in einer Lernsituation ein gegenstands- und tätigkeitsbezogener Zugang zum Lernen ermöglicht wird, können sich kommunikative Bedingungen der ‚Nähe‘ ergeben, die ihnen ein Anknüpfen an alltagssprachliche Ressourcen ermöglichen. Dies verdeutlicht das nachfolgende Beispiel aus der Holzwerkstatt einer Produktionsschule, das dem Werkstattbericht eines pädagogischen Mitarbeiters entnommen ist (Thiel 2008, 55 ff.). Zudem wird deutlich, dass alle Phasen der vollständigen Handlung und damit auch jegliche Situationen sprachlichen Handelns in der beruflichen Bildung als sprachbildungsrelevant anzusehen sind.

	Nähe ←————→ Distanz			Sprech- und Schreibanlässe
	konzeptionelle Mündlichkeit	informell-öffentliches Register	konzeptionelle Schriftlichkeit	
Authentischer Arbeitszusammenhang	familiales Register	informell-öffentliches Register	formelles Register	
1. Auftragsannahme				Verkaufsgespräch, Beratung des Kunden
2. Planung				Arbeitsplanung, Erstellen einer Materialliste
3. Produktion				kooperativer Arbeitsprozess, Praktische Unterweisungen, Führen des Berichtsheftes
4. Abnahme durch den Pädagogen				Diskussion zur Fehlerauswertung (Fachgespräch), Unterweisung
5. Lieferung, Verkauf				Reklamationsgespräch mit dem Kunden, Verhandlung über einen Preisnachlass
6. Dokumentation				Produktionsbericht, Führen des Kassenbuchs
7. Bewertung				Gruppendiskussion zur Fehlerauswertung

Abb. 1: Kommunikative Bedingungen in einem authentischen Arbeitszusammenhang (Quelle: Steuber 2019, 23; eigene Darstellung auf Grundlage von Thiel 2008, 55 ff.)

3.1 Auftragsannahme

Mitarbeitende der Einrichtung haben auf dem örtlichen Stadtfest eine Mitmachwerkstatt aufgebaut. Das Handlungsprodukt, das auf dem Stand ebenfalls vermarktet wird, ist eine rustikale Holzbank aus Lärchenholz. Ein Jugendlicher nimmt in der Mitmachwerkstatt einen Kundenauftrag entgegen. Zuvor hat er den Kunden am Stand ausführlich beraten. Da er die Holzbank schon mehrfach gebaut hat, verfügt er bereits über eine entsprechende Expertise in Bezug auf das Material, die Herstellung und die zukünftige Pflege der Bank. Der Pädagoge ist ebenfalls anwesend, hält sich aber im Hintergrund und greift nur bei fehlerhaften Aussagen des Jugendlichen ein (Thiel 2008, 55).

Anders als beim ‚klassischen‘, schulförmig verfassten handlungsorientierten Lernen erfolgt der Einstieg in den Arbeits- und Lernprozess im Rahmen einer authentischen Kommunikationssituation. Die Holzbank ist Gegenstand des Beratungs- und Verkaufsgesprächs mit dem Kunden. In authentischen mündlichen Diskursen wird das individuelle Gesprächsverhalten wesentlich durch die Situation gesteuert und an die Adressatin bzw. den Adressaten angepasst. Dies gelingt in solchen Gesprächen im Allgemeinen besser als in Telefongesprächen oder schriftlichen Texten (Brünner 2000, 66). Dem Jugendlichen wird das Bewältigen der Kommunikationssituation zum einen durch den Gegenstandsbezug erleichtert und zum anderen durch die Anwesenheit des Pädagogen, der sich im Hintergrund bereithält, um ggf. bei sprachlichen Schwierigkeiten eingreifen zu können.

3.2 Planung

Etwa vier Wochen nach der Auftragsannahme auf dem Stadtfest wird in der Produktionsschule mit der Herstellung der Holzbank begonnen. Zuvor erfolgt die Produktplanung durch zwei Produktionsschüler. Die Jugendlichen suchen sich das passende Holz heraus, berechnen die Zuschnittlisten und fertigen eine Produktskizze an (Thiel 2008, 56). Da die Produktplanung in der Produktionsschule in einem mehrwöchigen Abstand zur Auftragsannahme erfolgt, ist diese Handlungsphase durch eine räumliche und zeitliche Entbindung vom ursprünglichen situativen Kontext gekennzeichnet. Das Bewältigen dieser Handlungsphase verlangt daher von den Lernenden vor allem fachsprachliche Kompetenzen.

3.3 Produktion der Holzbank und Führen des Berichtsheftes

Weil die Einzelteile der Holzbank schwer und unhandlich sind, findet die Herstellung im Arbeitsteam statt. Der Jugendliche, der den Auftrag entgegengenommen hat, wird durch einen weiteren Produktionsschüler, der noch nicht auf dem gleichen Lernstand ist, unterstützt. Die Jugendlichen fertigen die Holzbank weitestgehend selbstständig, d. h. sie ziehen den Pädagogen nicht als Berater hinzu. Die einzelnen Arbeitsschritte werden im Berichtsheft täglich schriftlich festgehalten. Der Pädagoge achtet dabei auf fachliche Korrektheit, sprachlichen Ausdruck und Rechtschreibung (Thiel 2008, 56 ff.).

In dieser Phase führen die Lernenden eine aktive, praktische und kooperative Tätigkeit an einem materiellen Lerngegenstand durch. Dies entspricht einem gegenstands- und tätigkeitsbezogenen Zugang zum Lernen (Koch 2007, 101 f.). Durch Beobachten und Nachahmen können soziale Kompetenzen, Sprachkompetenzen und kognitive Fertigkeiten erlernt werden. Bei darbietenden Vermittlungsformen ist es entscheidend, dass die Lernenden durch Zuhören und Mitdenken weiterführende kognitive Aktivität entwickeln. Zunächst sollen sie dazu befähigt werden, eine bestimmte Handlung oder Tätigkeit nachvollziehen zu können. Dabei sollen Bewegungsabläufe nicht rein mechanistisch eingeübt werden, sondern den Lernenden müssen Regeln und Strategien zur Problemlösung vermittelt werden. Dies soll ihnen ein innerliches Nachvollziehen und eigenständiges Regulieren von Bewegungen und Tätigkeiten ermöglichen (Pätzold 2006, 182). Aufgrund der Vertrautheit der Jugendlichen und der Kontextbindung ist in dieser Situation die Verwendung alltagssprachlicher Formulierungen möglich. Die Verständigung der Lernenden untereinander kann auch mithilfe von formal nur gering ausgebauten Äußerungen bzw. Gestik und Mimik gelingen (Maas 2008, 44 f.). Das Führen des Berichtsheftes hingegen erfordert die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache, die dem formellen Register zuzuordnen sind. Das Bewältigen der Schreibforderung wird in dem hier betrachteten Beispiel durch eine gewisse raum-zeitliche Nähe des Schreibprozesses zum täglichen erfahrenen Produktionsablauf erleichtert.

3.4 Abnahme des Handlungsprodukts durch den Pädagogen

Den beiden Jugendlichen unterläuft bei der Produktion der Holzbank ein Fehler. Auf der Sitzfläche sind im Bereich des Splintholzrandes Wurmlöcher sichtbar. Die Jugendlichen montieren die Bank trotzdem, ohne den Pädagogen als Berater hinzuzuziehen. Nachdem der Pädagoge dies bemerkt, wertet er den Fehler mit den Lernenden im Rahmen einer Gruppendiskussion aus und führt zudem eine Unterweisung zu relevanten Themenbereichen durch, z. B. Eigenschaften des Holzes, Beständigkeit gegen Witterung und Holzschädlinge (Thiel 2008, 56 f.).

In dieser Situation führen die Jugendlichen keine praktische Handlung am Gegenstand selbst durch, sondern das zuvor (fehlerhaft) erstellte Produkt ist Gegenstand einer nachträglichen Reflexion in der Lerngruppe. Im Rahmen der darauffolgenden Unterweisung werden die Lerninhalte vom Pädagogen sprachlich direkt vermittelt. Die Jugendlichen werden während der Diskussion zur Reflexion des Herstellungsprozesses und der Fehlerursachen angeregt. Die Reflexion erfordert eine Distanzierung von der Ursprungssituation und einen hohen Grad an sprachlicher Explizitheit. Dennoch erleichtert das kommunikative Setting der Diskussion den Lernenden die Reflexion der Fachinhalte. Die vom Pädagogen durchgeführte Unterweisung bezieht sich explizit auf fachtheoretische Inhalte. Sie hat Instruktionsscharakter und ersetzt die Lektüre eines Schul- bzw. Fachbuchttextes. Hierbei werden hohe Anforderungen an die Lernenden im Bereich des Sprachverständnisses gestellt.

3.5 Lieferung und Verkauf

Nach der Abnahme durch den Pädagogen und die daran anschließende Diskussion wird die Holzbank beim Kunden angeliefert. Beim Untersuchen der Bank entdeckt der Kunde die Wurmlöcher auf der Sitzfläche. Dies nimmt er zum Anlass, um über den Preis zu verhandeln. Die Jugendlichen versuchen dennoch, ihr Produkt ohne Preisnachlass zu verkaufen. Der Pädagoge interveniert und klärt den Kunden über die Eigenschaften des Holzes auf. Die Jugendlichen und der Pädagoge beraten sich untereinander und führen eine Nachberechnung durch. Anschließend erklären sie dem Kunden, dass ein Preisnachlass nicht möglich ist. Nach langer Diskussion mit dem Kunden, der letztendlich die Annahme des Produktes verweigert, nehmen die Jugendlichen und der Pädagoge die Holzbank wieder mit in die Werkstatt (Thiel 2008, 57).

In dieser Phase ist das zuvor hergestellte Produkt Gegenstand des Reklamationsgesprächs bzw. der Preisverhandlung zwischen dem Kunden, den Jugendlichen und dem Pädagogen. Die Kommunikationspartner sind einander bereits bekannt. Zudem ist in der Situation ein konkreter Gegenstandsbezug gegeben. Das Gespräch verläuft konflikthaft aufgrund des vom Kunden festgestellten Produktionsfehlers. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die Kommunikation durch Spontaneität und durch ein hohes Maß an Affektivität gekennzeichnet ist. Das Beratungsgespräch zwischen den Jugendlichen und dem Pädagogen ist eine durch Vertrautheit gekennzeichnete Situation, in der allerdings über Fachinhalte kommuniziert wird. Die im Rahmen

dieser Situation durchzuführenden Sprachhandlungen (Verhandeln, fachliche Erklärungen, Argumentieren, Durchführen von Berechnungen) erfordern die Verwendung der Bildungs- und Fachsprache, die dem formellen Register zuzuordnen sind. Reklamationsgespräche und Verhandlungen sind darüber hinaus eine anspruchsvolle Diskursart. Verhandeln ist ein komplexes sprachliches Handlungsmuster. Der Zweck des Verhandeln besteht im Erzielen einer kommunikativen Übereinkunft für das Handeln, welche die Ziele beider Parteien berücksichtigt und den bestehenden Interessenkonflikt tendenziell ausgleicht. Verhandlungen enthalten mehrere miteinander verknüpfte Aspekte, z. B. Preis, Ausstattung, Lieferbedingungen. Diese Aspekte müssen gegeneinander abgewogen und ausgeglichen werden (Brünner 2000, 147 f.).

3.6 Dokumentation

Nach der Auslieferung der Holzbank haben die Jugendlichen die Aufgabe einen abschließenden Produktionsbericht zu schreiben. Zudem wird das Kassenbuch geführt und der Kassenbestand wird kontrolliert (Thiel 2008, 60).

In dieser Phase sind das zuvor erstellte Produkt und die Erfahrungen der vorangegangenen Arbeitsphasen Gegenstand einer nachträglichen Reflexion. Beim Verfassen des Berichts ist kein Bezug mehr zum ursprünglichen raum-zeitlichen Kontext gegeben. Die Schreibprodukte müssen für eine*n unbekannte*n Adressat*in verständlich sein. Dies erfordert ein hohes Maß an Reflektivität und Explizitheit beim Verfassen

der schriftlichen Dokumentationen. Hierfür müssen die Register Bildungs- und Fachsprache verwendet werden. Zudem müssen bestimmte Textsortenkonventionen eingehalten werden. Während es sich bei einem ausführlichen Produktionsbericht um einen kohärenten Fließtext handelt, der eher schulischen Konventionen entspricht, liegt beim Kassenbuch eine typische betriebliche Textsorte vor. Das Kassenbuch besteht aus Formularen bzw. Listen, in die bestimmte Symbole (Zahlen) und/oder fachspezifische Abkürzungen eingetragen werden müssen (Efing 2012, 9). Zwar ist es beim Schreiben dieser Texte nicht erforderlich, vollständige und grammatikalisch korrekte Sätze zu formulieren. Dennoch ist die für diese Textsorten charakteristische komprimierte Versprachlichung nicht als eine Erleichterung der Textproduktion zu betrachten. Um die wesentlichen Aspekte komplexer Arbeitsvorgänge beschreiben zu können, sind eine Abstraktion vom konkreten Erfahrungszusammenhang und die Fähigkeit zur begrifflich expliziten Darstellung der Inhalte erforderlich (Ohm et al. 2007, 93 ff.; Efing 2012, 9.).

3.7 Bewertung

Nach der missglückten Auslieferung der Holzbank wertet der Pädagoge den Fall am nächsten Tag mit allen Teilnehmenden der Holzwerkstatt aus. Die Auswertung erfolgt im Rahmen einer Diskussionsrunde, in der über Fehlerursachen und Möglichkeiten der Vermeidung gemeinsam reflektiert wird (Thiel 2008, 57).

In dieser Situation ist das zuvor von zwei Teilnehmenden hergestellte

Handlungsprodukt Gegenstand einer nachträglichen Reflexion im Plenum. Es nehmen auch Jugendliche an der Diskussion teil, die nicht direkt am Arbeitsprozess beteiligt waren und daher ggf. keinen Bezug zum Gegenstand des Gesprächs haben. Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um eine nicht-öffentliche und dialogische Situation in einem vertrauten Rahmen. Das Gespräch zwischen den Lernenden und dem Pädagogen ist zeitlich vom ursprünglichen situativen Kontext entbunden: Die Reflexion im Arbeitsteam bezieht sich auf in der Vergangenheit liegende Fehlerursachen im Arbeitsprozess sowie auf zukünftige Möglichkeiten deren Vermeidung. Im Rahmen der Kommunikation im ‚vertrauten Kreis‘ wäre eine Verständigung prinzipiell auch mithilfe der Alltagssprache möglich. Allerdings sind in dieser Situation ein hohes Maß an sprachlicher Explizitheit und die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache erforderlich, um den nicht direkt am Arbeitsprozess beteiligten Jugendlichen das Verständnis der Lerninhalte zu ermöglichen.

4. Zusammenfassung

Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts im berufsschulischen Kontext erfordert einen integrativen Ansatz, der fachliches und sprachliches Lernen eng miteinander verzahnt. Dies lässt sich durch die Einbettung des Sprachlernens in einen handlungsorientiert strukturierten Rahmenkontext umsetzen. Die Betrachtung der kommunikativen Bedingungen in einem authentischen Arbeitsprozess zeigt, dass sich Lernende im Kontext einer vollständigen Handlung mit vielfältigen sprach-

lich-kommunikativen Anforderungen auseinandersetzen müssen. In einer vereinfachenden Betrachtung können vor allem durch das praxisorientierte Lernen aufgrund der konkret erfahrbaren Kontext- und Gegenstandsbezüge kommunikative Bedingungen der ‚Nähe‘ geschaffen werden. Dies ermöglicht Lernenden ein Anknüpfen an alltagsprachliche Ressourcen. Durch das sprachliche Begleiten des Tuns (Koch 2007, 102) durch Lernpartner*innen und Pädagog*innen im Rahmen der Interaktion und Kommunikation während des Lern- bzw. Arbeitsprozesses können die bei den Lernenden vorhandenen alltagsprachlichen Ressourcen kleinschrittig zu bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten ausgebaut werden (Bickes/Steuber 2017, 78). Hierfür ist es erforderlich, alle Situationen sprachlichen Handelns in der beruflichen Bildung als sprachbildungsrelevant anzusehen. Für Berufsschullehrkräfte bedeutet dies, dass sie in allen Lernsituationen an der Sprachförderung der Lernenden beteiligt sind und diese Situationen sprachdidaktisch bewusst gestalten müssen (Steuber/Gillen 2016, 19 f.). Die Betrachtung des authentischen Arbeitszusammenhangs unter linguistischer Perspektive spricht für eine vermehrte Etablierung von integrativen und praxisorientierten Sprachbildungskonzepten in der beruflichen Bildung, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen niedrigschwelligen Zugang zum Sprachlernen zu ermöglichen.

Literatur

Becker, A./Hundt, M. (1998): Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Hoffmann,

- L./Kalverkämper, H./Wiegand, H. E. (Hg.): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin. 118–133.
- Bickes, H./Steuber, A. (2017): Überlegungen zur ressourcenorientierten sprachlichen Bildung junger Geflüchteter im beruflichen Kontext. In: Sievers, I./Grawan, F. (Hg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 62–83.
- Brünner, G. (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen.
- Efing, C. (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 2. 6–9.
- Günther, H./Trömer, W. (2013): Lexikon Sprachliche Bildung. Berlin.
- KMK (2019): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019): Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (13.02.2020).
- Koch, K. (2007): Handlungsorientierter Unterricht. In: Heimlich, U./Wember, F. B. (Hg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. 99–111.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36. 15–43.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster.
- Maas, U. (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen.
- Ohm, U./Kuhn, C./Funk, H. (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Unter Mitarbeit von Martin Döpel, Theresa Förster, Magdalena Obergfell und Ina Schiller. Münster.
- Pätzold, G. (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden. 174–190.
- Riebling, L. (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster. 106–153.
- Steuber, A. (2019): Sprachlernen im authentischen Arbeitszusammenhang – ein Ansatz zur ressourcenorientierten Förderung von Lernenden. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. Heft 179. 21–23.
- Steuber, A./Gillen, J. (2016): Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Ein tätigkeitsbezogener Ansatz. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 158. 17–20.
- Thiel, R. (2008): Produzieren und Lernen als Herausforderung im Werkstattalltag. In: Gentner, C./Bojanowski, A./Wergin, C. (Hg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster. 53–63.

Dr. des.

Ariane Steuber

Leibniz Universität Hannover
Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung (IfBE)
ariane.steuber@ifbe.uni-hannover.de

Prof. Dr.

Julia Gillen

Leibniz Universität Hannover/Leibniz School of Education (LSE)
Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung (IfBE)
julia.gillen@ifbe.uni-hannover.de