

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 23, Nummer 1 (April 2018)

Selbsterfahrung, Reflexion und Ko-Konstruktion als Eckpfeiler in der Fortbildungsdidaktik – Wie aus Fachlehrkräften „Sprachförderkräfte“ werden (können)

Meta Cehak-Behrmann

FRAP Agentur gGmbH
Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen (Faberis®)
Mainzer Landstr. 405
60326 Frankfurt am Main
E-Mail: cehak-behrmann@faberis.de

Abstract: Der sprachensible Fachunterricht in beruflichen und berufsbildenden Schulen bietet insbesondere für Lernende mit Migrationshintergrund hochwertige Chancen, indem fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft werden. Immer wieder stellt sich jedoch die Frage: Wie können Fachlehrkräfte für die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts so qualifiziert werden, dass der Transfer in die Unterrichtspraxis dauerhaft gelingt? Anhand eines Fortbildungskonzeptes für das berufliche Bildungspersonal, das derzeit in Hessen umgesetzt wird, werden mögliche Erfolgsfaktoren für das Gelingen der „Sensibilisierung für die Sprachsensibilität“ in der beruflichen Bildungspraxis dargestellt.

Connecting vocational learning with language acquisition, linguistically responsive teaching in professional and vocational training offers high quality opportunities for second language learners. Frequently discussed in this context is the question of how subject teachers can be prepared to integrate language promotion as a sustainable component of their everyday teaching. The article describes the concept of a training measure for subject teachers and instructors currently being implemented in Hesse. The focus is set on selected aspects of the training design, which seem particularly relevant to enable participants the acquisition of the necessary attitudes and competencies and to initiate and support the transfer activities.

Schlagwörter: Sprachsensibilisierung, Sprachförderung, sprachsensibler Fachunterricht, integriertes Lernen, Handlungslernen, Erfahrungslernen, Fortbildungsdidaktik; linguistically responsive teaching, work integrated learning, experiential learning, training didactics

1. Einleitung

Im Rahmen einer Projektfinanzierung erhielt die Frankfurter Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen (Faberis®) im Jahre 2015 die Möglichkeit, eine Fortbildung zur „Sprachförderkraft“ für berufliche Lehr- und Ausbildungskräfte zu konzipieren. Die Fortbildung wurde ab Januar 2016 zunächst im Raum Frankfurt am Main angeboten. Nach einer erfolversprechenden Auswertung der Testphase wird sie seit Anfang 2017 im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI) hessenweit an derzeit zehn Standorten regelmäßig durchgeführt, um die integrierte Sprachförderung in der schulischen und praktischen Altenpflegeausbildung¹ sowie in dualen Ausbildungsberufen zu verankern.² Die Umsetzung wird unter der Leitung von Prof. Dr. Jörg Roche vom Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München wissenschaftlich begleitet.

Die berufsintegrierte Sprachförderung folgt dem Grundsatz, dass die fachlichen Inhalte eines Berufs und ihre sprachlichen Formen am sinnvollsten erlernt werden können, wenn sie möglichst eng miteinander verknüpft und in einen möglichst aktuellen Handlungskontext – das heißt in den Arbeits- bzw. Unterrichtsprozess – eingebunden sind (vgl. hierzu u.a. Ohm 2010). In der fachlichen Ausbildung sind somit zwei für das Sprachlernen zentrale Aspekte mitgedacht: Sie ist sprachsensibel, d.h. sie berücksichtigt die Kriterien der Verständlichkeit und öffnet über den Einsatz verständlicher Sprache den Zugang zu den Fachinhalten, und sie ist sprachförderlich, d.h. sie ist so aufgebaut, dass der Erwerb der für die berufliche Tätigkeit erforderlichen Sprachkompetenzen gefördert, unterstützt und begleitet wird (vgl. Cehak-Behrmann 2016). Die Fortbildung zur „Sprachförderkraft für berufsintegriertes Sprachlernen (Faberis®)“ soll Fachlehrenden und Auszubildenden die Möglichkeit bieten, die hierfür erforderlichen Kompetenzen zu erwerben.

Bei der Entwicklung der Fortbildung wurde zunächst ein Kompetenzprofil erstellt, das die Anforderungen an Sprachförderkräfte beschreibt. Es bestimmt wesentlich die inhaltliche und methodische Ausrichtung der Fortbildung. Seine Erarbeitung wird daher im Folgenden kurz skizziert, bevor auf die grundlegenden Gestaltungsprinzipien der Fortbildung und die ersten Auswertungsergebnisse eingegangen wird.

2. Konzeptionelle Vorüberlegungen: Anforderungen an Sprachförderkräfte für berufsintegriertes Sprachlernen

Für die Beschreibung der Anforderungen an Sprachförderkräfte wurde zum einen auf bereits vorliegende Ansätze aus der DaZ-Forschung zurückgegriffen. Mit Blick auf Lehramtsstudierende, CLIL-Lehrkräfte, aber auch berufliches Bildungspersonal sind – wengleich zum Teil konzeptionell – bereits Wissen und Kompetenzen formuliert, die Fachlehr- bzw. Ausbildungskräfte für die sprachförderliche resp. sprachensible Gestaltung von Unterricht und Ausbildung aus Sicht der DaZ-Forschung benötigen: Lehr- und Ausbildungskräfte in der beruflichen Bildung haben in der Regel keine sprachtheoretische Vorbildung, die es ihnen ermöglicht, besondere (fach-)sprachliche Phänomene und Herausforderungen zu identifizieren und lernförderlich zu didaktisieren. Um sprachliche Phänomene erkennen und den Sprachlernenden bei Bedarf erklären zu können, sind grundlegende linguistische Kenntnisse u.a. über Syntax, Lexik, Morphologie sowie Kenntnisse im Bereich des Spracherwerbs und der Sprachdidaktik erforderlich (vgl. z.B. Leisen 2015; Ohm 2009; SpraSiBeQ 2014; Stiftung Mercator 2009).

Zum anderen basieren tragende Inhalte der Fortbildung auf eigenen Bedarfsermittlungen und Erfahrungen aus Vorprojekten: So wurden die im Auftrag der Stadt Frankfurt entwickelten Module zur „Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung“ (Sommer & Dimpl 2011) bereits seit 2009 in der Werkstatt Frankfurt e.V. im Rahmen des dort konzipierten „Frankfurter Wegs zum Berufsabschluss“³ erprobt und in den folgenden Jahren in Projekten u.a. des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ sowie im Rahmen von Projekten, die durch den Europäischen Sozialfonds gefördert wurden, beständig weiterentwickelt. In diesen Projekten wurde die berufsintegrierte Sprachförderung zusätzlich in bereits laufende Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen implementiert, die auf Verfahren des Lernens im Arbeitsprozess mit dem Fokus auf Handlungs- und selbstorganisiertem Lernen basieren (vgl. Bauer, Brater, Büchele, Dufter-Weis, Maurus & Munz 2007; Haas 2007). Die so genannte „Sprachsensibilisierung“ des ausbildenden Personals wurde dabei in verschiedenen Formaten (u.a. Workshops, Team-Teaching, Coaching) durchgeführt und ausgewertet. Dabei wurde deutlich, dass das arbeitsintegrierte Lernen – verstanden als eine gezielte lern- und kompetenzerwerbsförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes als Lernort (vgl. Dehnbestel 2008) – durch die eingesetzten Verfahren und Methoden wesentliche Elemente der Sprachförderung bereits in sich trägt. Es bietet somit geeignete Voraussetzungen, den sprachlichen Kompetenzerwerb auch gezielt mit einzubinden (vgl. Maurus 2015). Bislang spielt dieser Aspekt in der einschlägigen Literatur eine eher untergeordnete Rolle und wird allenfalls am Rande erwähnt (vgl. z.B. Bauer, Brater, Büchele, Dahlem, Maurus & Munz 2004: 37).

Für die Fortbildungskonzeption konnten daraus zwei Ansatzpunkte abgeleitet werden:

Sprach(erwerbs)theoretische und sprachdidaktische Kenntnisse allein sind nicht ausreichend, um Unterricht und Ausbildung sprachsensibel durchführen zu können. Sprachliche Bildung mit der beruflichen Bildung zu verknüpfen, bedeutet in der praktischen Umsetzung nichts anderes, als ein bislang zumeist als Belastungsfaktor besetztes und als Lernziel vernachlässigtes bzw. nicht erkanntes Thema in vorhandene schulische und betriebliche Strukturen sowie in z.T. langjährige Unterrichts- und Ausbildungspraktiken zu *integrieren*.

„Sprache“ als Lerngelegenheit ist sowohl im Fachunterricht als auch am Arbeitsplatz per se vorhanden; Sprachhandlungen bestimmen sowohl Unterricht als auch Arbeitsprozesse. Es müssen keine geeigneten Handlungssituationen kreiert und simuliert werden, um die Gelegenheit zu sprachlichem Handeln, mithin zum Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit herzustellen. Vielmehr geht es darum, diese ganz realen, gegebenen sprachlichen Lerngelegenheiten in Unterricht und Ausbildung zu erschließen und sie *systematisch* und *zielführend* zu nutzen. Fachunterricht wie Arbeitsprozesse sind Realsituationen, in denen Sprachlernen stattfinden kann – und zumeist auch stattfindet. Damit dieses jedoch nicht zufällig bleibt, muss der Vorgang des Integrierens sinnvoll und zielführend gestaltet werden. Berufliche Lehr- und Ausbildungskräfte benötigen daher über den Kompetenzbereich „Sprachwissen“ hinaus Kenntnisse darüber, *wie* integrierte Lernprozesse gestaltet werden können, sowie ein geeignetes Instrumentarium und eine entsprechende Methodenkompetenz, um sprachliche Lernprozesse so in die Vermittlung fachlicher Inhalte einzubinden, dass die Lernenden ihre bildungssprachlichen Kompetenzen bis zu dem für eine erfolgreiche berufliche Integration erforderlichen Niveau erweitern können.

Bei der Umsetzung sprachförderlicher Ansätze wird die Heterogenität der Zielgruppe u.a. hinsichtlich der Kriterien Alter, sprachliche und fachliche Vorkenntnisse, Bildungshintergrund, kulturelle Prägung, Selbst(lern)- und Methodenkompetenz sowie Sprachlernmotivation nicht selten als Herausforderung wahrgenommen. Geht man jedoch davon aus, dass jegliche Formen des Lernens individuell vor- und ausgeprägt sind und die Wirksamkeit von Lernangeboten immer auch abhängig ist von „personenbezogenen Dispositionen“ (Jensen-Kamph & Dehnbestel 2007: 151), so kommt hier im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung die grundsätzliche pädagogische Anforderung, individuelle Unterstützungsstrukturen zu gestalten, besonders deutlich zur Geltung. Um diese Anforderung der individuellen Förderung innerhalb der Heterogenität bewältigen zu können, benötigen Fachlehr- und Ausbildungskräfte ein entsprechendes Handlungsrepertoire, das bezogen auf

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

die einzelnen Lernenden eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sprachförderung ermöglicht, Selbstlern- und Handlungskompetenzen anregt und stärkt, Erfolgserfahrungen gestaltet und individuelles Lernverhalten berücksichtigt. Die berufspädagogischen Ansätze der Lernprozessbegleitung (vgl. Bauer et al. 2007) bieten eben für diese Anforderungen ein geeignetes Instrumentarium, mit dem Lehr- und Ausbildungskräfte im beruflichen Bildungsbereich die fachlichen Lern- und Ausbildungsinhalte individuell sprachsensibel und sprachförderlich gestalten und den Lernenden den Erwerb der berufssprachlichen Handlungsfähigkeit ermöglichen können.

Für die inhaltliche und damit auch für die methodische Ausrichtung der Fortbildung konnten die ermittelten Anforderungen an Sprachförderkräfte somit in drei Kompetenzbereiche gruppiert werden:

- Sprachtheoretische/linguistische Grundlagen
- Methodenkompetenz für die berufsintegrierte Sprachförderung
- Verfahren der Lernprozessbegleitung

3. Handlungslernen in der Fortbildung

Bei der Ausgestaltung der Fortbildung waren letztlich die gleichen Voraussetzungen zu berücksichtigen, wie sie auch für die Umsetzung der berufsintegrierten Sprachförderung gelten: Die Fortbildung richtet sich an unterschiedliche Berufsgruppen, dabei an Lehrkräfte in beruflichen und berufsbildenden Schulen, Auszubildende und Anleitende in der beruflichen Praxis, die jeweils unterschiedliche pädagogische, sprachtheoretische und methodische Vorkenntnisse und individuelle Lerndispositionen mitbringen. Des Weiteren gilt, dass – nicht selten entgegen der Erwartungen der Teilnehmenden – auch für die integrierte Sprachförderung keine Pauschallösungen angeboten werden können: Zwar lassen sich grundlegende Kriterien und Ziele für die sprachensible und sprachförderliche Gestaltung von Unterricht und Ausbildung formulieren. Die konkrete und lerneffektive Umsetzung jedoch ist von vielfältigen Faktoren abhängig; nicht zuletzt muss sie an vorhandene, z.T. nicht veränderbare, schulische und betriebliche Rahmenbedingungen angepasst werden. Ziel der Fortbildung muss es daher sein, den Teilnehmenden den Erwerb der hierfür erforderlichen Handlungskompetenz zu ermöglichen.

Handlungskompetenz lässt sich nicht „vermitteln“, man kann sie – gleich dem pädagogischen Paradox – nur dadurch erwerben, dass man tatsächlich auch handelt, die Handlungserfahrungen auswertet und weiterführt (vgl. Bauer et al. 2007: 43). Nun ist nicht zu erwarten, dass alle Teilnehmenden in einer zeitlich auf ca. 100 UE limitierten Fortbildung umfassende Handlungskompetenzen ausbilden. Wohl aber kann durch Struktur und Aufbau einer Fortbildung ein Rahmen geboten werden, innerhalb dessen entsprechende Lern- und Veränderungsprozesse angestoßen werden, die die Teilnehmenden als Sprachförderkräfte in ihrem beruflichen Alltag selbständig weiterentwickeln können.

Die Fortbildung wurde daher strukturell und methodisch nach eben den Prinzipien des Handlungs- und Erfahrungslernens sowie des arbeitsintegrierten und selbstgesteuerten Lernens konzipiert, die auch Teil der o.g., von den Teilnehmenden zu erwerbenden Kompetenzen sind. Dies kommt nicht nur der heterogenen Zielgruppenstruktur entgegen; die Teilnehmenden erhalten dadurch auch die Möglichkeit, in Form der Selbsterfahrung die Wirkung dieser Prinzipien in ihrem eigenen Lernprozess wahrzunehmen und Wissen, Fach- und Methodenkompetenz mit direktem Bezug zu ihren eigenen Vorkenntnissen und zu ihren individuellen Bedarfen am Arbeitsplatz zu erwerben.

Zudem wurde darauf Wert gelegt, dass die Inhalte der Fortbildung nicht „auf Vorrat“ gelernt werden, sondern bereits während der Fortbildung unmittelbar in der Berufspraxis umgesetzt werden können; ebenso sollten die Teilnehmenden ihre jeweils aktuellen, die Sprachförderung betreffenden Bedarfe von ihrem Arbeitsplatz in der Fortbildung er- und bearbeiten können. Dies erfordert

- a) eine Fortbildungsstruktur, die die Präsenzphasen in den Modulen mit den Praxisphasen am Arbeitsplatz verbindet,
- b) ein entsprechendes Instrumentarium, das diese Verbindung zielgerichtet steuert, lerneffektiv absichert und den Teilnehmenden Kompetenzerwerbsprozesse im o.g. Sinne ermöglicht,
- c) ausgebildete Dozent/-innen, die über sprachwissenschaftliche Kenntnisse hinaus auch über die Kompetenzen verfügen, die Lernprozesse der Teilnehmenden professionell zu begleiten.

Im Folgenden werden diejenigen Gestaltungsprinzipien vorgestellt, mit denen versucht wurde, diese Anforderungen konzeptionell in die Fortbildung einzubinden.

3.1. Selbsterfahrung und Reflexion: Strukturelle Verankerung des Handlungslernens

Die Fortbildung erstreckt sich zumeist über ca. drei bis vier Monate. Sie umfasst vier zweitägige Workshop-Module, in denen die theoretischen Grundlagen der o.g. Anforderungen – hier *handlungsorientiert* im berufspädagogischen Sinne (vgl. Bauer et al. 2007: 45) und in einem beständigen Wechsel der Sozialformen – erarbeitet werden. Um die Teilnehmenden effektiv begleiten zu können, werden alle Module grundsätzlich von zwei Dozent/-innen durchgeführt. Zwischen den einzelnen Modulen liegen die praktischen Erprobungsphasen am Arbeitsplatz sowie Reflexionstreffen in Kleingruppen, in

denen die Erprobungsergebnisse ausgetauscht und ausgewertet werden und mögliche weiterführende Ansätze aus der eigenen Erfahrung der Teilnehmenden heraus abgeleitet werden:

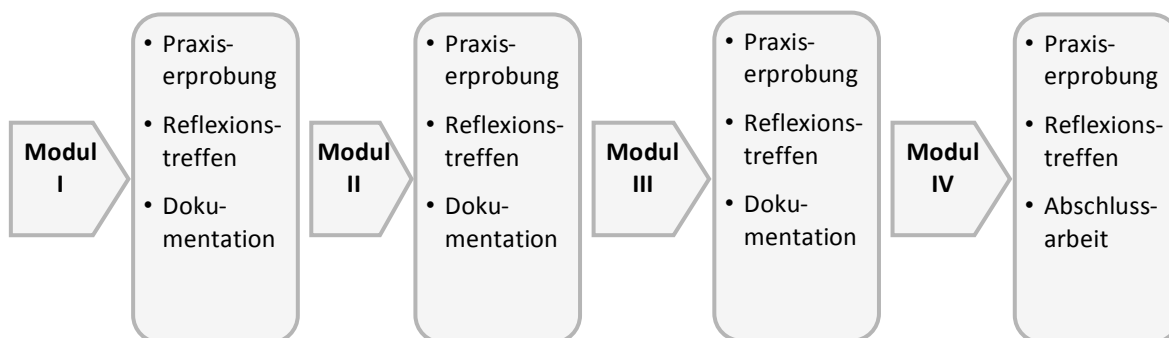


Abb. 1: Aufbau der Fortbildung

Die Vorbereitungszeit für die praktische Erprobung ist in die Struktur der Fortbildung eingebettet: Am Nachmittag des zweiten Modultages planen die Teilnehmenden die konkrete Umsetzung der jeweiligen Modulinhalte für ihren Arbeitsalltag. Ziel dieser Arbeitsphase ist es, den Teilnehmenden bereits innerhalb der Workshops Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, um die Themen der Fortbildung gedanklich mit dem eigenen Arbeitsplatz zu verbinden und um herauszuarbeiten, welche Elemente sie in ihre aktuelle Lehr- oder Ausbildungstätigkeit einbinden können.

Die Teilnehmenden erhalten hierfür einen speziell entwickelten Vorbereitungsbogen, der sie bei der selbständigen Umsetzungsplanung unterstützt. Der „Vorbereitungsbogen für die Praxiserprobung“ führt die Teilnehmenden durch die einzelnen Planungsschritte, die für eine sprachensible und sprachförderliche Gestaltung von Unterricht bzw. Ausbildung erforderlich sind: von der Eingrenzung der fachlichen und sprachlichen Lernziele und des methodischen Ansatzes über die Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten und die Vorbereitung des eigenen Sprechverhaltens inklusive der Verständnissicherung bis zur Planung der Wissenssicherung und des Feedbacks mit den Lernenden. Dabei wird auch die Anwendung des im jeweiligen Modul Gelernten eingefordert sowie die selbständige Übertragung und Anwendung der Modulinhalte auf die eigenen Bedarfe. Der Bogen enthält zudem eine Checkliste zur Selbstkontrolle, die es den Teilnehmenden ermöglicht, ihre eigene Planung auf die Kriterien Sprachsensibilität, integrierte Sprachförderung und lernprozessbegleitende Verfahren hin eigenständig zu überprüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten sowie eine Vorlage für die nachbereitende Selbstreflexion.

Die Teilnehmenden werden während der Vorbereitungszeit von den Dozent/-innen individuell beraten und begleitet. Diese Arbeitsphase gibt den Teilnehmenden nicht nur Gelegenheit, den Transfer in die Praxis vorzubereiten, sondern auch, die Inhalte und Themen des Workshops noch einmal zu rekapitulieren, für sich zu „sortieren“ und das eigene Verständnis zu überprüfen. Offene oder auch weiterführende Fragen, die sich aus den individuellen Bedarfen ergeben, können im gegenseitigen Austausch oder im Gespräch mit den Dozent/-innen bearbeitet werden. Ziel dabei ist es vor allem auch, die bisherigen Abläufe und Vorgehensweisen am Arbeitsplatz zu hinterfragen, wodurch sich die Möglichkeit eröffnet, neue und andere – sprachförderliche – Ansatzpunkte zu finden.

Die durchgängige sprachförderliche Gestaltung von Unterricht und Ausbildung kann mit Beginn der Fortbildung schrittweise aufgebaut werden. In der Regel erproben die Teilnehmenden daher zunächst, einzelne fachliche Lernsequenzen aus ihrem aktuellen Lehr- oder Ausbildungsplan im Umfang von 30-60 Minuten sprachförderlich umzugestalten. Die Erprobungsergebnisse, aber auch die Fragen, die sich im Verlauf der Erprobung ergeben haben, werden in den Reflexionstreffen präsentiert. Die Reflexionstreffen finden in Kleingruppen statt, sie sind durch Leitfragen und Methoden, die den gegenseitigen Austausch anregen, leicht vorstrukturiert, um die Teilnehmenden mit transferfähigen Instrumenten und Ansätzen der Reflexion vertraut zu machen. Die moderierten Reflexionstreffen spielen, obgleich sie pro Modul nur knapp drei Stunden umfassen, eine tragende Rolle im Fortbildungskonzept. Durch die praxisbegleitende Reflexion kann der Kompetenzaufbau bewusst gesteuert werden: Handlungen und Erfahrungen allein führen nicht automatisch zu einem bewussten Lernvorgang. Erst durch das „absichtsvolle Reflektieren“ erlebter Erfahrungen, Handlungen und Ereignisse können letztlich neue Einsichten und Informationen gewonnen und zu vorhandenem Wissen hinzugefügt werden (vgl. Kluge 1999: 202). Reflektiert werden die eigenen Lern- und Handlungserfahrungen der Teilnehmenden im Rahmen der Fortbildungsteilnahme, aber auch fachliche – sprachtheoretische und methodische – Fragen mit dem Ziel, eine systematische Wissensarbeit zu etablieren. Der Moderation kommt dabei die Aufgabe zu, über einen reinen Ergebnisaustausch hinaus zu einer bewussten, reflexiven Haltung hinzuführen, die Reflexion auf die jeweiligen Themen hin zu konkretisieren, die Teilnehmenden beim Sichtbarmachen vorhandener Kompetenzen, verdeckter Zusammenhänge oder Erfolgserfahrungen zu unterstützen und in vermeintlichen Selbstverständlichkeiten neue Ansatzpunkte für die Weiterführung der Sprachförderung zu identifizieren.

3.2. Schriftliche Dokumentation und Reflexion: Wissenssicherung und „Sprachbildung“

Während in den Reflexionstreffen die mündliche Reflexion und das mündliche Feedback im Zentrum stehen, haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Praxiserfahrungen in der so genannten Ablaufdokumentation auch schriftlich zu reflektieren. Die Vorlage für die Dokumentation ist durch Leitfragen vorstrukturiert. Sie umfasst Bedarfsermittlung, Planung, Durchführungsbeschreibung, Auswertung und gedankliche Weiterführung des eigenen Vorgehens. Zugleich ist sie so gestaltet, dass sie für alle Berufsfelder, für Unterricht und Ausbildung eingesetzt werden kann, so dass die Transferleistung auf die Gegebenheiten am eigenen Arbeitsplatz eingefordert und sichtbar wird.

Die Ablaufdokumentationen sind in ihrer Funktion für die Teilnehmenden vergleichbar mit einem Portfolio, in dem eigene Lern- und Arbeitsergebnisse entwickelt, gesammelt und ausgewertet werden und der eigene Lernprozess und die zunehmenden Kompetenzen als „Sprachförderkraft“ sichtbar werden können. Sie werden nicht be-, wohl aber ausgewertet: Die Teilnehmenden erhalten zu ihren Dokumentationen ein schriftliches Feedback und haben die Möglichkeit der Weiterentwicklung resp. Überarbeitung bei Bedarf. Dabei erlaubt die thematische Vorstrukturierung der Vorlage den Dozent/-innen Rückschlüsse darauf, wie welche Fortbildungsinhalte rezipiert wurden, welche Methoden in welchem Umfang und in welcher Ausrichtung eingesetzt werden und bei welchen Fortbildungsthemen ggf. methodisch oder inhaltlich nachgesteuert werden muss.

Im Rahmen der Fortbildung erfüllt die Ablaufdokumentation eine Doppelfunktion: Neben der Abschlussarbeit zählt die Abgabe von drei Ablaufdokumentationen im Verlauf der Fortbildung zu den Voraussetzungen für den Erhalt des Zertifikats; der unmittelbare Transfer auf den Arbeitsplatz in Form der Praxiserprobungen erhält dadurch Verbindlichkeit.

Zugleich ist die Ablaufdokumentation auch ein Instrument für das didaktische Prinzip „Selbsterfahrung und Reflexion“: Die schreibende Vergegenwärtigung und Auswertung des eigenen Vorgehens hat einen grundsätzlich lernförderlichen Effekt, den die Teilnehmenden im Verlauf der Fortbildung an sich selbst wahrnehmen. Das neu erworbene (sprach-)fachliche Wissen vertieft und verfestigt sich in der schriftlichen Auseinandersetzung mit der praktischen Erprobung; die Verschriftlichung hilft, fachliche Zusammenhänge für sich selbst und in Bezug auf die eigene Arbeit zu klären. Darüber hinaus stehen die Teilnehmenden beim Verfassen der Ablaufdokumentationen selbst vor der Herausforderung, unterschiedliche Schreibhandlungen auszuführen. Die eigene Arbeit z.B. beim Beschreiben, Berichten, Analysieren, Interpretieren und Begründen, beim Formulieren von Bezugnahmen, Ableitungen und Schlussfolgerungen und nicht zuletzt die schriftliche Auseinandersetzung mit dem Fachvokabular der integrierten Sprachförderung macht nicht nur die Komplexität des Schreibvorgangs erlebbar, sondern trägt – bei entsprechender Auswertung – auch wesentlich dazu bei, das Bewusstsein für die eigene Sprache, ihre Funktionsweisen und Formen zu schärfen und somit die eigene Sprachbildung zu vertiefen.

3.3. Das Prinzip „Ko-Konstruktion“

Die Durchführung einer so konzipierten Fortbildung erfordert von den Dozent/-innen Kompetenzen, die über den rein sprachlichen Bereich hinausreichen: Neben der sprachwissenschaftlichen Qualifikation, die grundlegend ist für die Durchführung von Fortbildungen zum Thema „Sprachförderung“, kommt den Dozent/-innen vor allem auch die Aufgabe zu, die Fortbildung nach einem Prinzip zu gestalten, das sich im weitesten Sinne mit dem Begriff der Ko-Konstruktion erfassen lässt: Ein sinnvoller Transfer sprachförderlicher Ansätze kann sich letztlich nur im Zusammenwirken der Teilnehmenden und Dozent/-innen entwickeln. Die Dozent/-innen sind zwar Expert/-innen im Themenfeld „Sprache“; die Teilnehmenden jedoch sind die Expert/-innen für ihren Beruf und die zugehörige Fachsprache, für ihren Arbeitsplatz und die dort verankerten Rahmenbedingungen und ebenso für die konkreten Bedarfe ihrer Lernenden. Diese Faktoren sind den Dozent/-innen in der Regel unbekannt; es sind die Teilnehmenden, die die Umsetzungsmöglichkeiten der Sprachförderung in ihrem Umfeld identifizieren und herausarbeiten können. Entsprechend basiert die Fortbildung wesentlich darauf, dass die Teilnehmenden im Aneignungsprozess der theoretischen und methodischen Grundlagen ebenso wie in der praktischen Umsetzung eine aktive Rolle einnehmen. Die Dozent/-innen fungieren dabei als Lernprozessbegleitung, sie moderieren die Erarbeitungsprozesse und den Austausch unter den Teilnehmenden und steuern die lerneffektive Reflexion der Aktivitäten innerhalb der Fortbildung. Erforderlich hierfür ist eine hohe Beratungskompetenz auf der Ebene der Prozessbegleitung ebenso wie auf der sprachfachlichen Ebene. Für die landesweite Umsetzung des Projekts werden daher eine spezielle Weiterbildung, ein Moderationshandbuch und ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch für diejenigen Dozent/-innen angeboten, die die Fortbildung zur Sprachförderkraft durchführen.

4. Erste Erfahrungen und Auswertungsergebnisse

Im Rahmen der Pilotierung wurden die entwickelten Fortbildungseinheiten in zwei Staffeln aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Instrumenten (u.a. Beobachtung, mündliche und schriftliche Befragung, Interview, Nachbefragung) evaluiert. In den seit Anfang 2017 hessenweit durchgeführten Staffeln werden – neben den Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung – im Rahmen des internen Qualitätsmanagements u.a. mündliche und schriftliche Befragungen bezogen auf die einzelnen Module sowie auf die gesamte Fortbildung mit den Teilnehmenden durchgeführt.⁴ In Bezug auf die hier vorgestellten Gestaltungsprinzipien zeigen die bisherigen Auswertungsergebnisse, dass die

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

Teilnehmenden Umfang, Struktur und methodische Ausrichtung der Fortbildung bislang nahezu durchgängig positiv bewerten. Besonders hervorgehoben wird neben dem „Praxisbezug“ und der „praktischen Unterstützungsunterstützung“ in den Präsenzphasen die „Möglichkeit, sich die sprachlichen Inhalte in eigenen Arbeitssituationen zu erarbeiten“.

Entsprechend wird auch die regelmäßig eingebundene Vorbereitungsphase, wenngleich sie jeweils am Ende der einzelnen Module liegt, von den Teilnehmenden sehr gut angenommen und produktiv zur Wissenssicherung und für die Transfervorbereitung genutzt. Geschätzt wird dabei vor allem die Zeit an sich, die allein der individuellen Vorbereitung gewidmet ist, sowie die Möglichkeit der persönlichen Beratung mit den Dozent/-innen.

Insbesondere in dieser beratungsintensiven Phase bietet die Durchführung der Fortbildung von jeweils zwei Dozent/-innen schon allein den organisatorischen Vorteil, dass alle Teilnehmenden individuell begleitet werden können. Die Moderation sowohl der Workshop-Module als auch der Reflexionstreffen durch jeweils zwei Dozent/-innen wird jedoch auch darüber hinaus von allen Seiten als positiv wahrgenommen: Sie schafft in der Regel eine offene Atmosphäre, die Teilnehmenden fühlen sich sowohl in den Präsenzphasen als auch bei den Praxiserprobungen gut begleitet und zielführend unterstützt.

Für einen Großteil der Teilnehmenden neu ist die Arbeit mit den beiden Instrumenten, die zur Verbindung der Präsenz- und der Praxisphasen eingesetzt werden: Sowohl der Vorbereitungsbogen als auch die Vorlage für die Ablaufdokumentationen stellen „Gerüste“ dar und unterstützen die Teilnehmenden bei der selbständigen Umsetzung und Weiterentwicklung sprachförderlicher Ansätze. Beide Instrumente signalisieren deutlich die Anforderung der aktiven und selbständigen Mitwirkung, entsprechend werden sie von den Teilnehmenden zu Fortbildungsbeginn meist unterschiedlich bewertet; insbesondere die verpflichtenden Ablaufdokumentationen werden im Rahmen der eigenen Arbeitsbelastung vereinzelt durchaus auch als „lästig“ betrachtet. Im weiteren Verlauf – in der Regel bereits ab dem ersten Reflexionstreffen – formulieren die Teilnehmenden zunehmend die Erfahrung, dass die Vorlagen „als didaktisches Instrument wirken“, den „bewussten Lernprozess befördern“ und helfen, das „selbständige Urteilsvermögen“ in Bezug auf das eigene – sprachförderliche – Vorgehen zu stärken. Erfahrungsgemäß werden die Teilnehmenden im Verlauf der Fortbildung mit beiden Instrumenten so vertraut, dass sie zielführend für die weitere Arbeit genutzt werden können. Der Vorbereitungsbogen wird von den meisten Teilnehmenden als hilfreich wahrgenommen für ein gezieltes vorbereitendes Durchdenken der geplanten Lern- bzw. Arbeitssituationen; seine Vorteile werden v.a. darin gesehen, dass er die Selbststeuerung im Rahmen der angestrebten Veränderungsprozesse unterstützt. Darüber hinaus erhält die Planung durch die eigene Verschriftlichung eine gewisse Verbindlichkeit, die die anschließende Umsetzung wesentlich erleichtert. Die eigene Schreiberfahrung durch die Ablaufdokumentationen wiederum veranlasst die Teilnehmenden nicht selten dazu, das häufig vermiedene Schreiben wieder vermehrt in ihre pädagogische Arbeit einzubinden, wobei zumeist die in den Präsenzphasen angebotenen Ansätze und Methoden angepasst und genutzt werden. Aus Sicht der Fortbildungsorganisation darf in diesem Zusammenhang der Zeitaufwand nicht unterschätzt werden, der für die Formulierung der Feedbacks zu den Ablaufdokumentationen benötigt wird; sie spielen eine wichtige Rolle für die Begleitung der Teilnehmenden bei der selbständigen Erarbeitung und Auswertung der Erprobungen, so dass insbesondere zu den Abgabeterminen die entsprechenden Ressourcen hierfür mit einkalkuliert werden müssen.

Sehr deutlich zeigt sich in der Auswertung die tragende Rolle, die die Reflexionstreffen für die Teilnehmenden einnehmen: Das Vorstellen der eigenen Arbeitsergebnisse, der gegenseitige Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Reflexion werden als „motivierend für das Weitermachen“ erkannt. Sie eröffnen den Teilnehmenden „immer wieder neue Möglichkeiten“ für die eigene Vorgehensweise und nicht zuletzt bieten sie die für nachhaltige Veränderungsprozesse notwendige Anerkennung und Bestätigung dafür, „dass wir auf dem richtigen Weg sind“.

Insgesamt wird in der Verlaufsbetrachtung deutlich erkennbar, dass die Anforderungen der aktiven Mitwirkung und der selbständigen Setzung von Lern- und Arbeitszielen sowie die unmittelbare Umsetzung der Inhalte in der Arbeitspraxis zu Beginn der Fortbildung für die meisten Teilnehmenden durchaus ungewohnt sind. Gleichwohl schätzen die Teilnehmenden im weiteren Verlauf sowie im Rückblick die aktive Rolle, die ihnen durch die Ausrichtung der Fortbildung auf das Handlungs- und Erfahrungslernen zukommt, als sehr wertvoll und lerneffektiv auf mehreren Ebenen ein. Begründet wird dies nicht zuletzt damit, dass Wirkung und Konsequenzen des autonomen resp. selbständigen Lernens am eigenen Lernprozess durchlebt werden können; die Teilnehmenden erfahren dadurch einerseits, was diese Anforderung auch für ihre eigenen Auszubildenden im Lern- und Arbeitsalltag bedeutet, andererseits welche Unterstützungsangebote in diesem Zusammenhang tatsächlich sinnvoll sind, um Kompetenzerwerbsprozesse zu ermöglichen.

Die aktuelle Auswertung bezieht sich ausschließlich auf den Verlauf der Fortbildungsstaffeln. Rückschlüsse auf eine über die Fortbildungsphase hinausreichende nachhaltige Wirkung können daraus nicht gezogen werden. Erwähnenswert erscheint gleichwohl der von den Teilnehmenden in vielfältiger Weise geäußerte Wunsch nach einer Verstärkung der berufsintegrierten Sprachförderung: So wird bezogen auf die eigene Tätigkeit vielfach das Anliegen formuliert, weiterhin regelmäßige Reflexions- oder Arbeitstreffen zu veranstalten und die Auffrischkurse nicht erst, wie vorgesehen, nach drei, sondern bereits nach einem Jahr anzubieten; daneben wird der Bedarf schulischer und betrieblicher Konzepte für die integrierte Sprachförderung erkannt, und nahezu ebenso häufig findet sich auch aus einer übergeordneten Perspektive heraus der Gedanke, die „Methodik (sic) der integrierten Sprachförderung“ müsse „in die Ausbildung von Lehrern und Ausbildern“ aufgenommen, die berufssprachliche Bildung „Teil der Ausbildungs- und Lehrpläne“ werden.

5. Fazit

Wenngleich die (lern-)theoretischen Grundlagen der hier vorgestellten Fortbildung keineswegs neu sind, so scheinen sie sich doch in der praktischen Umsetzung als bedarfsgerecht zu erweisen. Die Fortbildung basiert auf den Prinzipien des Handlungs- und Erfahrungslernens mit reflektierender Auswertung; sie zielt darauf, dass die Teilnehmenden als Sprachförderkräfte das erworbene theoretische und sprachdidaktische Wissen methodisch flexibel einsetzen und Sprachlernprozesse im Fachunterricht resp. in der Ausbildung situationsbezogen und teilnehmerorientiert begleiten und fördern können. Durch die Einbindung des Arbeitsplatzes in die Fortbildungsstruktur wird den Teilnehmenden zum einen der Erwerb sprachförderlicher Kompetenzen im eigenen – realen – pädagogischen Handeln ermöglicht. Zum anderen bietet diese Struktur den Vorteil, dass der Transfer der Fortbildungsinhalte nicht ausschließlich nachgelagert ist, sondern bereits im Verlauf der Fortbildung stattfinden und bedarfsgerecht begleitet werden kann. Inwieweit sich daraus tatsächlich eine Verstetigung der integrierten Sprachförderung in Unterricht und Ausbildung der teilnehmenden Betriebe und Schulen entwickelt, müssen weitere Untersuchungen im Projektverlauf zeigen.

Literatur

- Bauer, Hans, G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dahlem, Hilmar; Maurus, Anna & Munz, Claudia (2004), *Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bauer, Hans, G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dufter-Weis, Angelika; Maurus, Anna & Munz, Claudia (2007), *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann*. Ein Handbuch. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Cehak-Behrmann, Meta (2016), *AiS-Hessen Fortbildungskonzept für die Umsetzung der Teilprojekte II und III: Integrierte Sprachförderung in der Altenpflege (TP II), Integrierte Sprachförderung in der dualen Ausbildung (TP III)*. Fachstelle FaberiS der FRAP-Agentur gGmbH, Frankfurt am Main (unveröff.).
- Dehnbostel, Peter (2007), *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, Peter (2008), Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 2, 5-8.
- Haas, Ulrich (2007), Der systemische Ansatz SOL (Selbstorganisiertes Lernen) in berufsbildenden Schulen. In: Dehnbostel, Peter; Lindemann, Hans-Jürgen & Ludwig, Christoph (Hrsg.), *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Münster: Waxmann, 87-108.
- Jensen-Kamph, Katja & Dehnbostel, Peter (2007), Lernförderliche Arbeitsgestaltung – theoretische Grundlagen und erste Erkenntnisse für die Lehrerausbildung. In: Dehnbostel, Peter; Lindemann, Hans-Jürgen & Ludwig, Christoph (Hrsg.), *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Münster: Waxmann, 147-162.
- Kluge, Annette (1999), *Erfahrungsmanagement in lernenden Organisationen*. Göttingen: Hofgrefe.
- Leisen, Josef (2015), Lehrerkompetenzen für den CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 29-37 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/760/762>. 19.02.2018].
- Maurus, Anna (2015), *Fachkräftemangel? Das können wir tun!* Unter Mitarbeit von Alt, Ute; Bychowski, Ute; Cehak-Behrmann, Meta; Dehnbostel, Peter; Henninger, Ruth; Hepting, Sigrid; Heynen, Ida; von Keitz-Kalisch, Marliese & Skerutsch, Conrad. Norderstedt: BoD.
- Ohm, Udo (2009), Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 28-36 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/216/209>. 27.07.2017].
- Ohm, Udo (2010), Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein? In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias & Semmler, Stephan (Hrsg.), *DaF integriert: Literatur - Medien - Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen: Universitätsverlag, 271-284.
- Sommer, Barbara & Dimpl, Ulrike (2011), *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung. Eine Dokumentation von drei Fortbildungsmodulen für Ausbilder/-innen, Fachlehrer/-innen und Teilnehmer/-innen*. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- SpraSiBeQ (2014), *Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung*. Vorläufige Version 2/2014 [Online unter http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf. 27.07.2017].
- Stiftung Mercator (Hrsg.) (2009), Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen [Online unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf. 12.02.2018].

Anmerkungen

¹ Die „ausbildungsintegrierte Vermittlung berufsbezogener fachsprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten (Sprachförderung)“ ist seit Oktober 2016 Bestandteil der hessischen Altenpflegeverordnung (§16, Abs. 4, Siebte Verordnung zur Änderung der Altenpflegeverordnung, GVBl, S. 174); die FaberiS[®]-Fortbildung wird hierfür als flankierende Maßnahme angeboten. Sie ist akkreditiert durch die Hessische Lehrkräfteakademie und seit Juli 2017 für die Nachqualifizierung der Praxisanleiter/-innen in der Altenpflege im Sinne des Pflegeberufereformgesetzes (PflBG) anerkannt (Schreiben HMSI II5-50q2000-0002/2009/003 vom 19.7.2017).

² Der Auftrag wird im Rahmen des ESF-geförderten Projekts „AiS-Hessen (Arbeits- und ausbildungsintegrierte Sprachförderung in Hessen)“ mit dreijähriger Laufzeit bis Ende 2019 umgesetzt (vgl. <http://www.ais-hessen.de>, 27.07.2017).

³ Werkstatt Frankfurt e.V. hat mit dem „Frankfurter Weg zum Berufsabschluss“ eine bundesweit anerkannte modularisierte Qualifizierung für verschiedene Berufe entwickelt, über die erwachsene An- und Ungelernte einen anerkannten Berufsabschluss (§ 45 BBiG – Externenprüfung) erwerben können. Die Qualifizierung basiert auf dem Konzept des arbeitsintegrierten Lernens (Lernen im Arbeitsprozess).

⁴ Ausgewertet wurden bislang 10 Staffeln (Stand Oktober 2017); die im Folgenden zitierten Aussagen entstammen den mündlichen und schriftlichen Befragungen von insgesamt 143 Teilnehmenden.