

Es fragt sich, ob dies ein bloßer Zufall ist. Immerhin fällt auf, daß die JA-Miniaturfirmen vor allem in Ländern verbreitet sind, die ein duales Berufsbildungssystem nicht oder kaum kennen. Die Projektmethode ist hier Schülern vorbehalten, da es praktisch keine Lehrlinge in unserem Sinne gibt. Bei den Aktivitäten der Junioren-Firmen kann man auch nicht von Berufsbildung im engeren Sinne sprechen, es handelt sich eher um angeleitete Tätigkeiten im Sinne der vorberuflichen Bildung. Erstaunlich ist trotzdem, bis zu welchem hohem Grad von Fertigkeiten diese Junioren offenbar gelangen, auch wenn man berücksichtigt, daß drei erwachsene Berater tätige Hilfe leisten. Man darf wohl den Schluß ziehen, daß die Mitwirkung bei einer JA-Gruppe eine außerordentlich hohe Lernmotivation erzeugt, welche zu unerwarteten Leistungen befähigt.

Gerade die strukturellen Unterschiede zwischen JA-Firmen und den deutschen Anwendungen der Projektmethode in der Berufsbildung könnten auf beiden Seiten neue Anregungen vermitteln, so daß ein systematischer und gesteuerter Erfahrungsaustausch sicherlich nutzbringend wäre. Die Möglichkeiten eines einzelnen Betriebes sind hier aber begrenzt. Trotzdem gehört es zu den Zukunftsperspektiven der projektorientierten Ausbildung in der ZF, einzelne Informationskontakte zu ausländischen JA-Gruppen herzustellen, soweit dies ohne größere Mühe möglich ist. Zusammen mit den Impulsen aus dem eigenen Betrieb werden solche Anregungen dazu beitragen, daß die Ausbildungsverantwortlichen in der ZF innovationsfreudig bleiben.

Anmerkungen

- [1] Kilpatrick, W. H.: Die Projektmethode / Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. In: Dewey, J., und Kilpatrick, W. H.: Der Projektplan / Grundlegung und Praxis; Weimar 1935.
- [2] Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule; München – Düsseldorf – Stuttgart (17) 1969.
- [3] Hierzu Laubis, J.: Vorhaben und Projekte im Unterricht; Ravensburg 1976, S. 8ff.
- [4] Borowski, G.; Hielscher, K.; Schwab, M.: Unterricht: Prinzipien und Modelle – Materialien für die Planungsarbeit des Lehrers; Heidelberg 1976, S. 8ff.
- [5] Laubis, a. a. O., S. 15.
- [6] Siehe Nündel, E.; München 1976; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [7] Siehe Mertens, D.; 1974; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [8] a. a. O., S. 91ff.
- [9] Siehe Wiemann, G. / Projektgruppe Salzgitter; Hannover 1976; ferner Schröder, B. In: Holz, H., u. a.; Hannover 1974; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [10] Ziebart, S., und Müller, A.: Berufsbildung als Grundlage fachlicher und sozialer Qualifikationen am Beispiel des betrieblichen Ausbildungszentrums der Daimler-Benz AG in Gaggenau; Manuskriptdruck 1975.
- [11] Näheres z. B. bei Dörschel, A.: Geschichte der Erziehung im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft; Berlin 1972.
- [12] Siehe hierzu Weisker, D.; Berlin 1980; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [13] Zahnradfabrik Friedrichshafen AG: Modellversuch „Übergang von der beruflichen Grundbildung in die berufliche Fachbildung im Berufsfeld Metall auf der Basis eines kooperativen Berufsbildungsjahres mit projektorientierter methodischer Grundkonzeption ohne Schwerpunktbildung“; Manuskriptdruck 1980.
- [14] Siehe Fix, W.; 1981; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [15] Diese Informationen sind Druckschriften der Junior Achievement Inc. entnommen.

BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –

- FIX, W.: Projektausbildung in der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG; Lehren und Lernen 10/1981
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen / Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. (1974), S. 36ff.
- NÜNDEL, E.: Projektunterricht. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft; München 1976, S. 323ff.
- WEISSKER, D.: Verbesserung der Motivation von Auszubildenden durch Einsatz unterschiedlicher Ausbildungsmethoden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 9. Jg. (1980), Heft 4, S. 20–22
- WIEMANN, G. / PROJEKTGRUPPE SALZGITTER: Dialektische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall); Hannover (2) 1976. Ferner Schröder, B.: Untersuchungsprobleme im Modellversuch zum Berufsbildungsjahr Metall in Salzgitter. In: Holz, H., u. a.: Berufsbildung / Daten – Aspekte – Modellversuche; Hannover 1974

Dagmar Beer / Ursula Wagner

Ausbildungsbegleitender Sprachunterricht für ausländische Jugendliche

Erfahrungen aus Modellversuchen

In der bildungspolitischen Diskussion wird häufig die Auffassung vertreten, daß nur solche ausländischen Jugendlichen die Chance einer erfolgreichen Berufsausbildung haben, die die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland vollständig durchlaufen haben. Da die zahlreichen ausländischen Jugendlichen mit höherem Einreisealter gegenwärtig meist keinen Zugang zur dualen Regelausbildung finden, ziehen solche Diskussionsbeiträge die Ausbildungsfähigkeit von Späteinsteigern überhaupt nicht in Betracht. Eben solche Späteinsteiger nehmen zu 65,7 Prozent an den Modellversuchen zur Ausbildung von ausländischen Jugendlichen [1] teil. Eine vergleichende Analyse [2]

hat ergeben, daß Späteinsteiger mit langjährigem Heimatschulbesuch günstigere Einstiegsbedingungen auch für den ausbildungsbegleitenden Spracherwerb haben als Jugendliche mit längerer Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik Deutschland und weder hier noch im Herkunftsland abgeschlossener Schulbildung.

Grundsätzliche Aufgabe eines in die Berufsausbildung integrieren – ausbildungsbegleitenden – Deutschunterrichts ist es, ausländischen Jugendlichen sprachliche Hilfen zu geben, die es ihnen ermöglichen, die Ausbildungsanforderungen in Praxis und Theorie verstehen zu können, um sie, von diesem Verständnis

ausgehend, erfüllen zu können. Im Mittelpunkt eines solchen Deutschunterrichts stehen somit fachsprachliche Aussagemuster, wobei zu berücksichtigen ist, daß Fachsprache – wie Gemeinsprache [3] auch – über unterschiedliche Sprachebenen mit jeweils spezifischen Aussage-Intentionen (z. B. Handlungsanleitung, Theorieerläuterung) verfügt. Dennoch setzt der ausbildungsbegleitende Sprachunterricht, unabhängig von sonstigen konzeptionellen Varianten, in allen Modellversuchen bei der Gemeinsprache an. Zwar ist den Jugendlichen gerade hier eine vergleichsweise große Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit attestiert worden, was jedoch nicht darüber hinwegtäuschen sollte, daß sie de facto über höchst unterschiedliche Sprachniveaus [4] verfügen. Gemeinsam ist ihnen allen ein grammatisch regelunsicherer Umgang mit der deutschen Sprache, und zwar sowohl bei der Wort- wie auch bei der Satzbildung. In diesem Zusammenhang ist folgende Feststellung zur Vermeidung von Mißverständnissen wichtig: Ausbildungsbegleitender Sprachunterricht kann es sich aus organisatorischen, vor allem aber zeitlichen Gründen [5] nicht erlauben, korrekte Gemeinsprache und korrekte Fachsprache in Wort und Schrift in einer Reihenfolge nacheinander zu vermitteln. Dieser Sprachunterricht muß die Verknüpfung beider Sprachstrukturen leisten, ihre Übergänge, Unterschiede transparent machen und neben vielem anderen, insbesondere Techniken für ein weiterführendes selbständiges Lernen, vermitteln. Bevor didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten einer solchen Verknüpfung nachgegangen wird, sollte zunächst gefragt werden, worin die Gemeinsamkeiten bzw. Abweichungen zwischen Gemein- und Fachsprache liegen und weshalb die Gemeinsprache notwendiger Ausgangs- und ständiger Anknüpfungspunkt für den ausbildungsbegleitenden Deutschunterricht sein muß.

Betrachtet man die Grammatik, d. h. das der Formen- und Satzbildung zugrunde liegende Regelsystem, kann leicht festgestellt werden, daß sie sämtliche deutschsprachlichen Aussagemuster – sei es irgendeiner Fachsprache, sei es in der gebräuchlichen Umgangssprache – strukturiert. Nur muß einschränkend hinzugefügt werden, daß Fachsprachen sich üblicherweise solcher grammatischer Elemente bedienen, die in der Umgangssprache gerade nicht üblich sind. Wenn man demgegenüber den Wortschatz (die Lexik) in Betracht zieht, läßt sich ebenso leicht feststellen, daß zwar vielfältige Überlappungen vorhanden sind – auch ‚Widerstandspreßschweißen‘ ist ein durch und durch deutsches Wort –, daß sich hier aber dennoch, unabhängig von fremdsprachlichen Fachtermini, ein Sprachbereich auftut, zu dem selbst eine hervorragende Beherrschung der Gemeinsprache keinen unmittelbaren Zugang eröffnet.

Fachsprachen sind somit als Sprach(sub)systeme zu charakterisieren, die unter Verwendung prinzipiell gleicher grammatischer und weitgehend verwandter lexikalischer Sprachelemente vor dem Hintergrund spezifischer Aussageinteressen abweichende Aussagestrukturen entwickeln. Als ein solches vorrangiges Aussageinteresse wird immer wieder das zu erreichende Höchstmaß an Präzision und Funktionalität hervorgehoben, weshalb unter dieser Zielvorgabe getätigte Aussagen formal standardisiert sind. Die besondere Eigenart – und damit Schwierigkeitsschwelle – fachsprachlicher Aussagestandards ist dabei, daß komplexe Sachverhalte nicht sprachlich entzerrt dargestellt werden, z. B. durch nähere Bestimmungen von Inhalten in Nebensätzen, sondern in komplexen Aussagemustern fachlich fehlerfrei und eindeutig abgebildet werden sollen. Hierzu gehören, um nur einige der markantesten Merkmale fachsprachlicher Ausdrucksformen zu nennen, z. B. bei der Wortbildung drei- und mehrgliedrig zusammengesetzte Substantive (Widerstand-s-preß-schweißen), wobei besonders häufig substantivierte Verben (Preß-schweißen) als verdinglichte und damit personenunabhängige Tätigkeiten benutzt werden. Dieser Entpersonalisierungstendenz bei der Wortbildung entsprechen nun Satzkonstruktionen, die die tätige Person unerwähnt lassen und im Passiv beschreiben, welche Tätigkeit **ausgeführt werden** muß [6]. Wie bereits erwähnt, tauchen in fachsprachlichen Aussagen im Regelfall keine Neben-

sätze auf, und selbst ein einfaches Satzgefüge nach dem Muster ‚Wenn die Zündung eingeschaltet ist, . . .‘ wird vermieden. Vielmehr geschehen Präzisierungen und Funktionsbestimmungen durch attributive Charakterisierungen. Das Muster würde nun lauten: ‚bei eingeschalteter Zündung‘. Grammatisch bedeutet das: Das Verb ‚einschalten‘ wird in der Form eines verselbständigten Partizips 2 zur Situationsbestimmung benutzt. Noch häufiger wird sogar das in der Gemeinsprache nahezu ungebrauchliche Partizip 1 zur attributiven Charakterisierung herangezogen, z. B. schmierölfördernde Pumpe, zu beachtende Höchstgeschwindigkeit.

Ohne die an dieser Stelle bloß beispielhafte Darstellung fachsprachlicher Aussageformen fortsetzen zu müssen, dürfte hinreichend deutlich sein, daß junge Ausländer, selbst mit keinesfalls schlechten Gemeinsprachkenntnissen und sogar Kenntnissen über fachlich relevante Inhalte, allein in den Fachsprachmustern liegende Zugangsschwierigkeiten haben. Entgegen der noch immer verbreiteten Annahme, daß zweisprachige Fachvokabel-Listen [7] ausreichende Hilfen geben, um ihre Verstehensprobleme zu beseitigen, sind in den Deutschunterricht der Modellversuche zwei grundlegende Mißverständnis-Bereiche festgestellt worden. Dabei handelt es sich zum einen um die Fachterminologie, wobei sich fremdsprachliche Termini nicht als die vorrangige Schwierigkeit erweisen, sondern gerade die deutschsprachlichen Zusammensetzungen [8]. Da sie im Gegensatz zu deutschen Auszubildenden keinen sprachlichen Assoziationshintergrund haben und somit die Bedeutung von Wortteilen nicht aus dem Sprachgebrauch ableiten oder zumindest erraten können, müssen die Wörter unter Anleitung aufgeschlüsselt und dann als Ganzes gelernt werden. Zum anderen ist es der Satzbau, der zwecks Vermeidung fachlicher Fehlerquellen darauf zielt, Information und Informationszweck exakt und interpretationsfrei zu fassen, weshalb die „Informationsstruktur von Fachtexten . . . sich überwiegend in Informationsträger, Bedingungen, Beziehungen und Aussagemodifikationen zergliedern“ läßt [9]. Ebenso wie beim Fachwortschatz müssen sprachliche Aufschlüsselungshilfen zur sinnhaften Zergliederung von Fachtexten gegeben werden, und zwar mit dem längerfristigen Ziel, die Jugendlichen zu „immer selbständigere(n) und eigenständigere(n) komplexe(n) Verstehens- und Formulierungsleistungen“ zu bringen [10]. Dabei sind, wie immer wieder betont wird, sowohl die Verstehens- und Sprachanforderungen der Fachpraxis wie auch der -theorie einzubeziehen.

Die wiederkehrenden Hinweise auf fachliche und fachsprachliche Anforderungen aus Praxis und Theorie weisen auf eine Differenz hin, die sich nicht bloß auf unterschiedliche Lernereignisse, sondern auch auf zu erbringende Lernleistungen sehr unterschiedlicher Art erstreckt [11]. Während es ausländischen Auszubildenden relativ schnell und leicht gelingt, den fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen der praktischen Ausbildung gerecht zu werden, haben sie im fachtheoretischen Unterricht, der in größeren Betrieben erteilt wird, und natürlich in der Berufsschule meist erhebliche Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten. Die Ursache hierfür liegt einmal darin, daß das fachpraktische ‚learning by doing‘ oftmals gekoppelt ist mit reduzierter Fachsprache, dem sich wiederholenden ‚Fach- bzw. Werkstattjargon‘ [12]. Dem Erlernen und Trainieren praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließlich einer mehr oder weniger stereotypen Sprachreproduktion stehen auf der anderen Seite – im betrieblichen Unterricht wie in der Berufsschule – fachtheoretische Lerninhalte gegenüber, die zudem auf der Ebene der standardisierten Fachsprache dargeboten werden, wobei die erfolgreiche Vermittlung dieser Lerninhalte nicht nur an das sprachliche Verstehen geknüpft ist, sondern insbesondere auch an entsprechende produktive Sprachleistungen. Zusätzlich erschwerend wirkt sich die Tatsache aus, daß die Lernorte Betrieb und Schule im Zusammenhang stehende praktische und theoretische Lerninhalte vielfach stark zeitversetzt behandeln, so daß sich die Lernangebote nicht gegenseitig verdeutlichen können [13]. Überspitzt ausgedrückt, stellt sich die Dualität der

Berufsausbildung nicht nur in Form zweier Lernorte, sondern auch in Form zweier Sprachanforderungen dar. Die betriebliche Unterweisung führt nicht automatisch zu einer Erweiterung der sprachlichen Kompetenz; im Gegenteil besteht namentlich für Jugendliche, die vor Eintritt in die Berufsausbildung bereits über eine relativ gute gemeinsprachliche Ausdrucksfähigkeit verfügten, die Gefahr der sprachlichen Retardierung [14]. Auch der Berufsschulunterricht vermag nicht ohne weiteres, die gezielte (Fach-)Spracherweiterung voranzutreiben: Der fachtheoretische Unterricht bezieht die standardisierte Fachsprache nicht als eigenständigen Lerninhalt ein, sondern setzt sprachlichen Zugang zu Fachinhalten als selbstverständlich voraus. Aufgrund dieser Sprachbarriere dringen die ausländischen Auszubildenden – auch in weniger sprachabhängigen Fächern – häufig gar nicht erst zur eigentlichen fachlichen Aufgabenstellung vor. Angesichts dieses Auseinanderklaffens von vorhandener überwiegend gemeinsprachlicher Kompetenz und den Anforderungen an Verstehens- und Ausdrucksfähigkeit der ausländischen Jugendlichen in der Berufsausbildung ist ein ausbildungsbegleitender Deutschunterricht erforderlich, der in seiner Mittlerfunktion zwischen Fachpraxis und Fachtheorie beide Lernprozesse bewußt versprachlicht. Passive und aktive (Fach-)Sprachkompetenz muß so weit vorangetrieben werden, daß fachpraktische Inhalte vor dem Hintergrund des Begreifens fachtheoretischer Zusammenhänge unabhängig vom ‚Fach- und Werkstattjargon‘ mündlich und schriftlich verbalisiert werden können. In Kooperation mit den übrigen Lernangeboten und namentlich der sozialpädagogischen Beratung und Betreuung stellt sich im ausbildungsbegleitenden Deutschunterricht die wichtige Teilaufgabe, die ausländischen Auszubildenden – parallel und flankierend zur fachlichen Qualifikation – zu anerkannten Kommunikations- und Interaktionspartnern in der Arbeitswelt zu qualifizieren.

Im folgenden sollen drei inhaltlich unterschiedliche Vermittlungsformen [15] charakterisiert werden, wobei angemerkt werden muß, daß die tatsächlichen Durchführungsformen nicht dermaßen trennscharf voneinander abweichen:

Form 1:

ist ein sprachliches Förderangebot, das seine vorrangige Aufgabe in der Vermittlung der Informationsstrukturen von Fachtexten sieht: Indem die grammatische Struktur des Fachtextes aufgeschlüsselt wird, werden Informationsträger, Beziehungen und Aussagemodifikationen verdeutlicht. Eingeschlossen sind hierbei Ableitungen komplexer Fachtermini, wie z. B. Meßschieber aus den umgangssprachlichen Wörtern ‚messen‘ und ‚schieben‘. Da Fachtermini und Fachtexte primär fachliche Aussagen enthalten, geht dieser Förderunterricht davon aus, daß Fachinhalte vorab gelernt werden, und verzichtet deshalb auf ihre fachtheoretische Interpretation, um nicht durch eigene Verbalisierung fachtheoretischer Zusammenhänge ausländische Auszubildende zu verunsichern bzw. selbst zur Fehlerquelle zu werden.

Form 2:

ist ein sprachliches Förderangebot, das gleichzeitig den zusätzlichen fachtheoretischen Unterricht enthält, indem es grundsätzlich auf fachtheoretischen Inhalten aufbaut und somit die Verbindung zwischen Fachpraxis im Betrieb und Fachtheorie in der Berufsschule herstellt. Ausgangspunkt hierfür ist die Überlegung, daß ausländische Auszubildende über ein umfangreicheres fachtheoretisches Hintergrundwissen als Deutsche verfügen müssen, um bei sprachlichen Defiziten die erforderlichen fachlichen Inhalte reproduzieren zu können. Im Mittelpunkt steht hierbei die Vermittlung fachtheoretischer Inhalte, überspitzt ausgedrückt, ist es eher Fachunterricht, der über exemplarisches Lernen und Visualisierungen Sprache trainiert.

Form 3:

ist ein sprachliches Förderangebot, das über die Vermittlung von Sprachstrukturen hinaus sozialkundliche Themen in den Mittel-

punkt stellt. Hierbei wird das Fach ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘ berufsschulbegleitend aufgearbeitet sowie individuelle Probleme ausländischer Jugendlicher als Minderheit in unserer Gesellschaft angesprochen. Ein so angelegter Sprachunterricht zielt auf Training von Sprachstrukturen, Erweiterung des Wortschatzes, Nachhilfeunterricht zur Berufsschule und motivationale Stützung der Jugendlichen. Aufgrund der Einbeziehung individueller Probleme in den Unterricht muß ein solches Förderangebot auf aktuelle Problemsituationen reagieren können.

Diese drei Ausprägungen von ausbildungsbegleitendem Sprachunterricht begründen sich aus den jeweiligen Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen der Modellversuche:

Während die **Form 1** auf einer vorgeschalteten adäquaten Vermittlung von Fachtheorie und Fachvokabular aufbauen kann und somit in Großbetrieben praktiziert wird, muß die **Form 2**, ausgehend von der Versuchsstruktur ‚Kooperationsverbund‘ den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Fachtheorie unter Einbeziehung ihrer Versprachlichung legen. Voraussetzung für einen solchen Fachtheorie-/Fachsprachunterricht sind relativ homogene Berufsgruppen, zumindest gleiche Berufsfelder.

Die **Form 3** basiert wiederum auf anderen Voraussetzungen: Die an der Kooperation beteiligten Kleinbetriebe bilden in Berufen unterschiedlichster Berufsfelder aus, so daß keine homogenen Lerngruppen eingerichtet werden können und deshalb das gemeinsame Thema ‚Wirtschafts- und Sozialkunde‘ Grundlage des Sprachunterrichts ist.

Im Gegensatz zur Form 1, in der ausschließlich die Qualifikation eines Deutschlehrers benötigt wird, ist in beiden anderen Formen entweder Teamteaching (Deutsch-/Fachtheorielehrer, Deutschlehrer/Sozialpädagoge) oder doppelqualifiziertes Personal erforderlich.

Anmerkungen

- [1] Auf der Grundlage des Modellversuchsprogramms „zur Förderung der Ausbildung von ausländischen Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen“ laufen derzeit 21 Modellversuche (zwei weitere sind inzwischen abgeschlossen), die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziert, vom BIBB betreut und überregional ausgewertet werden. Einbezogen sind mit etwa 80 Prozent (N = 831) fast ausschließlich Türken.
- [2] Grundlage dafür war eine quantitative Erhebung, in der Daten zu den sozioökonomischen und bildungsmäßigen Eingangsvoraussetzungen der beteiligten Jugendlichen zu Beginn der Ausbildung ermittelt wurden.
- [3] Als Gemeinsprache werden hier die derzeit in Wort und Schrift allgemein verbindlich standardisierten Sprachmuster bezeichnet.
- [4] W. Surek weist darauf hin, daß nicht nur verschiedene Lerner, sondern derselbe Lerner „zur gleichen Zeit . . . ganz verschiedene Niveaus der Sprachbeherrschung (repräsentiert)“. Ein Sprecher, der eben noch etwas richtig gesprochen hat, macht im nächsten Moment etwas falsch. Richtige und falsche Variante benutzt er mit derselben Häufigkeit und Spontaneität“ und in dem Bemühen, möglichst schnell alles auszudrücken. Vgl. hierzu: Surek, W. In: Bergerhoff, P.; Dahms, W.; Schäffner, L.; Hannover 1982; vgl.: **BIBLIOGRAPHIE** – Literatur zum Thema –.
- [5] Um der in der Berufsschule benutzten formalisierten Fachsprache von Anfang an zumindest ansatzweise folgen zu können, müssen ausbildungsbegleitende Förderangebote beide Sprachebenen gleichzeitig einbeziehen.
- [6] Zum unpersönlichen Passiv führt der Grammatik-Duden aus: Es „hat vielfach keine eigentliche passivische Bedeutung. Es drückt dann ein aktivisches Verhalten oder gar eine energische Aufforderung aus.“ Der Große Duden, Bd. 4, S. 116, Mannheim, 1959.
- [7] Ohne die zum Teil äußerst kritische Diskussion ausbildungsorientierter bilingualer Materialien aufgreifen zu wollen, soll an dieser Stelle lediglich der Auffassung begegnet werden, bloße Übersetzungen von Fachtermini seien unter Verzicht auf die grammatische, d. h. sinngebende Textstruktur als ‚sprachlich vorentlastende Verstehenshilfen‘ geeignet.
- [8] Dabei handelt es sich nicht, wie häufig angenommen, ausschließlich um zusammengesetzte Substantive. Ein sprachliches Problem gleichen Umfangs bilden die durch Affixe (Vor- und Nachsilben) in Bedeutung und Form zu verändernden Verben, wie z. B. ziehen-abziehen, nachziehen, überziehen, ziehbar.
- [9] Surek, W. In: Bergerhoff, P.; Dahms, W.; Schäffner, L.: Förderung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbil-

dungsberufen bei der Volkswagenwerk AG und der WABCO Fahrzeugbremsen GmbH, Hannover. 3. Fachbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Hannover 1983, S. 46.

- [10] a. a. O., S. 32.
- [11] Solche Zugangsschwierigkeiten zur Fachtheorie haben allerdings nicht nur ausländische, sondern auch deutsche benachteiligte Jugendliche, insbesondere ohne Hauptschulabschluß. In Modellversuchen zeigt sich, daß die Stütz- und Förderangebote vielfach auch für deutsche Auszubildende erforderlich wären und sie in Einzelfällen einbezogen werden.
- [12] Fach- bzw. Werkstattjargon bedient sich oftmals einer bildhaften Sprache („Werkstattlyrik“). So wird z.B. im Einzelhandel „zu Weihnachten verstärkt Schokolade gefahren“ und im Metallbereich die „Spannpratze“ anstelle des Spanneisens benutzt.
- [13] Um diesen Mißstand zu beheben, erarbeiten in den Modellversuchen bei VW und WABCO in Hannover Ausbilder und Werklehrer aus beiden Betrieben gemeinsam mit den Unterricht erteilenden Berufsschullehrern ein Vermittlungskonzept für die zeitgleiche, zumindest aber zeitnahe Behandlung von Ausbildungsthemen in Betrieb und Schule. Das Abstimmungs-/Verzahnungskonzept wird für die Berufe Betriebschlosser, Dreher, Rohrinstallateur erarbeitet.
- [14] Die Aussage einer türkischen Auszubildenden im Modellversuch der Mannheimer Abendakademie verdeutlicht diese Situation:

„Seit ich nicht mehr zur Schule gehe, verlerne ich die Sprache. Im Geschäft wird nicht viel geredet, außerdem immer das gleiche ...“

- [15] Der derzeitige Durchführungsstand der Modellversuche gestattet keine differenziertere Darstellung der Sprachvermittlungsformen. Sobald weitergehende Sprachmaterialien entwickelt und erprobt vorliegen, werden Empfehlungen zur Umsetzung in die Ausbildungspraxis gegeben werden können.

BIBLIOGRAPHIE – Literatur zum Thema –

BERGERHOFF, P.; DAHMS, W.; SCHÄFFNER, L.: Förderung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen bei der Volkswagenwerk AG und der WABCO Fahrzeugbremsen GmbH, Hannover. 2. Fachbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Teil 1: Theoretischer Ansatz, Konzepte und empirische Ergebnisse. Hannover 1982, S. 109

Christine Lissel / Ilse G. Lemke / Dietmar Zielke

Sozialpädagogische Arbeit in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher *)

1 Einleitung

„Sozialpädagogik“ wird man als Stichwort auch in neueren Werken der „Ausbilderliteratur“ vergeblich suchen. Dies muß um so mehr verwundern, als jugendspezifische Fragen in den Ausbildereignungsverordnungen enthalten sind und dementsprechend Themen, wie z.B. „die Jugend als gesellschaftliche Gruppe“, fester Bestandteil von Handbüchern zur Qualifizierung der Ausbilder sind. Ein Rückgriff der Ausbilderliteratur auf die Sozialpädagogik, deren zentraler Untersuchungs- und Arbeitsgegenstand die Probleme des Hineinwachsens der jungen Generation in die industrialisierte Gesellschaft ist, unterbleibt jedoch [1]. Erklärlich wird dies allerdings vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung. Danach fußt das pädagogische Rüstzeug der Ausbilder traditionellerweise auf Erkenntnissen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Bezugswissenschaften, während die Sozialpädagogik bisher primär pädagogische Aktivitäten außerhalb des schulischen Bildungswesens wahrgenommen hat und damit speziell auch auf Zielgruppen ausgerichtet war, die den Anforderungen des Bildungssystems nicht entsprechen [2]. Erst in jüngster Zeit, ausgehend von dem bildungspolitischen Postulat „Ausbildung für alle“ einerseits und der Erfahrung andererseits, daß es Jugendliche gibt, die der betrieblichen Ausbildung offensichtlich nicht gewachsen sind, wurde verstärkt nach Möglichkeiten gesucht, die Eingliederungsschwierigkeiten dieser Jugendlichen zu beheben, und es entstand der Gedanke, ob nicht auch die Sozialpädagogik hierzu einen Beitrag leisten könne.

Um dieser Frage systematisch nachzugehen, lag es nahe, sich des für pädagogische Feldforschung entwickelten Instruments des

„wissenschaftlich begleiteten Modellversuchs“ zu bedienen. Seit 1977 wurden bzw. werden insgesamt 15 solcher Modellversuche, unter dem Rahmenthema „Berufsvorbereitung und Berufsausbildung jugendlicher Problemgruppen (Lernschwache und Lernbeeinträchtigte)“ [3], durchgeführt, die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert und vom Bundesinstitut für Berufsbildung fachlich betreut werden. Ein wesentliches Element dieser Modellversuche, die in den meisten Fällen in außerbetrieblichen Einrichtungen durchgeführt werden, ist die Einbeziehung der Sozialpädagogik in die Ausbildungspraxis. Der folgende Beitrag stützt sich auf die dort gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen und versucht, konzentriert auf den speziellen Aspekt der sozialpädagogischen Arbeit, daraus ein erstes Resümee zu ziehen.

2 Sozialpädagogik und Berufsausbildung

2.1 Sozialpädagogik und ihre traditionellen Aufgabenfelder

Sozialpädagogik ist, wie die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, eine pädagogische Spezialdisziplin. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich schwerpunktmäßig auf den heranwachsenden jungen Menschen unter den Bedingungen der modernen Industriegesellschaft. Sie unterscheidet sich von Sozialisationsforschung (HURRELMANN/ULICH 1980, S. 7ff. und WENZEL/GRIEGER 1977, S. 114) und von jugendsoziologischer Auftragsforschung (KREUTZ 1974, S. 11) darin, daß sie nicht auf einer Beschreibung und Erklärung bestehender Sozialisationsbedingungen stehen bleibt. Vielmehr liegt ihr Beitrag darin, theoretisch Erkanntes in pädagogisch begründete Handlungsvollzüge umzusetzen. Sie ist also, wie die Schulpädagogik, eine grundsätzlich anwendungsorientierte Disziplin.

Ihren historischen Ausgangspunkt hat die Sozialpädagogik im 19. Jahrhundert als Reaktion auf soziale Mißstände (MOTTEK 1971, S. 231), zunächst in Form von karitativer Hilfe und schließlich als staatliches Handeln (JOHANSEN 1978, S. 112f.). Eine über diesen vom Schutz- und Versorgungsdenken geprägten Ansatz hinausgehende Begründung für sozialpädagogisches Han-

*) Bei diesem Aufsatz handelt es sich um eine gekürzte Fassung des Beitrags Zielke; Lissel; Lemke „Sozialpädagogische Arbeit und ihr Beitrag zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“. In: Lissel, C.; Lemke, Ilse G.; Zielke, D. (Hrsg.): Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeptionen und Erfahrungen aus Modellversuchen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 20).