

Sprachliche Förderung an »bildungsfernen« Arbeitsplätzen



JOACHIM SCHROEDER
Prof. Dr., Professor für
Pädagogik und Didaktik bei
Beeinträchtigungen des
Lernens, Universität
Hamburg

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus einem mehrjährigen Verbundprojekt, dessen Ziel es war, in Hamburger Betrieben arbeitsplatznahe Grundbildungsangebote zu implementieren. Nach einer Erläuterung der spezifischen Merkmale von »Arbeitsprache« in Einfach Tätigkeiten werden erprobte Ansätze zur sprachlichen Förderung beschrieben und an Beispielen veranschaulicht.

Die betrübliche Ausgangslage in der betrieblichen Grundbildung

Vor einigen Jahren haben BAETHGE/BAETHGE-KINSKI (2004) die berufliche Weiterbildung im Segment der Einfach Tätigkeiten als einen »ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen« bezeichnet: Arbeitskräfte mit wenig Grundbildung sind an wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen beschäftigt, und in solchen Betrieben gibt es für diesen Personenkreis zumeist auch keine Weiterbildungsangebote (vgl. auch KRENN 2013).

Die betriebliche Grundbildung spricht an- und ungelernete Beschäftigte in Einfach Tätigkeiten an, die allenfalls über basale Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen. Auch an den Arbeitsplätzen sind die laut- bzw. schriftsprachlichen und die mathematischen Anforderungen oft sehr gering, die meisten Arbeitsvollzüge sind »sprachlos« und »schriftarm« organisiert, man muss lediglich zählen und den Zweisatz anwenden können (vgl. SCHROEDER 2011 a, 2016). Viele Arbeitskräfte meinen deshalb, sie müssten nicht unbedingt dazulernen, und et-

liche Firmen sehen das genauso. Man kann sagen: In Einfach Tätigkeiten sind sowohl die Beschäftigten als auch die Arbeitsplätze und Betriebe »bildungsfern« – eine schwierige Situation für die sprachliche Förderung.

Besonderheiten der Arbeitsprache in einfachen Tätigkeiten

In der betrieblichen Grundbildung ist es ein Konsens, dass sprachliche Förderangebote auf die sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz bezogen sein sollten (vgl. MAURER 2010; ILLERIS 2011; WEISSENBERG 2012). Empirische Untersuchungen zu den laut- bzw. schriftsprachlichen Bedingungen und kommunikativen Anforderungen an einfachen Arbeitsplätzen ergeben »typische« arbeitssprachliche Merkmale in Wortschatz, Satzbau und Grammatik (vgl. Tab. 1; ausführlich SCHROEDER 2011 a, 2011 b, 2016).

Darüber hinaus werden in der Arbeitsprache teilweise exzessiv multimodale Texte verwendet (vgl. Tab. 2): Das sind diskontinuierliche Formate, in denen unterschiedliche

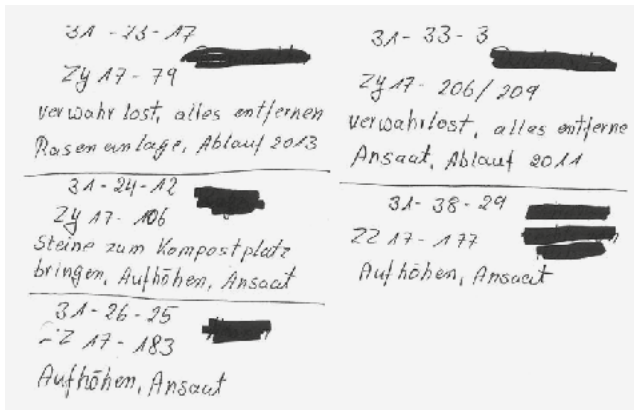
Tabelle 1

Linguistische Merkmale der »Arbeitsprache« in Einfach Tätigkeiten

Merkmal	Beispiele
Sehr wenige kontinuierliche (lineare) Texte (Fließtexte)	vgl. Abb.
Oftmals handschriftlich verfasste Notizen	vgl. Abb.
Bevorzugung von Ein-Wort-Sätzen	<i>Aufhöhen, Ansaat</i>
Einfache Satzbaupläne ohne Interpunktion	Sätze müssen z.B. als SMS verschickt werden können
Bevorzugung von Infinitivsätzen	<i>Geräte abschalten und Stecker ziehen</i>
Häufung von Imperativsätzen	<i>Unbedingt befolgen!</i>
Intensiver Gebrauch imperativer Konstruktionen mit modalen Hilfsverben (haben + zu)	<i>Tuch hat am Handlauf zu liegen</i>
Dominanz substantivischer und adjektivischer Komposita	<i>Gerüstbelagbreite, passgenau</i>
Artikel werden meist weggelassen	<i>Computer starten, Passwort eingeben</i>
Zahlreiche Funktionsverbgefüge	<i>Fenstersims trocken entstauben</i>
Verschmelzung von Präpositionen mit Artikeln	<i>Müllsäcke zum Container bringen</i>
Einsparung gleicher Wortteile	<i>Holz- und Kunststoffplatten</i>
Unvermittelter Gebrauch englischer Wörter	<i>off, on</i>

Abbildung

To-do-Liste aus einer Friedhofsgärtnerei



Zeichenklassen (Modes) wie Buchstaben, Ziffern und Symbole kombiniert sind (vgl. KRESS 2009). So verweist eine gemalte Flamme auf Brandgefahr, der gezeichnete Feuerlöscher auf den Standort des entsprechenden Löschergeräts. Solche Symbolisierungen sind semantisch höchst effektiv, weil sie gewährleisten, dass man das Wort »Feuerlöscher« oder gar den Satz »Warnung vor feuergefährlichen Stoffen« nicht lesen können muss, um sich und andere wirksam zu schützen.

Durch Verknappung, Einsparung und Verbildlichung der Rede- und Schreibmittel werden die arbeitssprachlichen Texte präzise und die Informationen lassen sich schnell dekodieren. Hingegen erschweren der freie Gebrauch der Regeln in Orthografie und Interpunktion sowie ein nicht immer gut lesbares Layout die Verständlichkeit der Arbeitssprache.

Tabelle 2

Multimodale Merkmale der »Arbeitssprache« in Eintätigkeiten

Beispiele	
Sehr viele diskontinuierliche Textformate	Tabellen, Formulare, Listen, Pläne, Karten, Skizzen, Displays, Navigatoren
Mehrebenenstrukturen	Texte wirken wie Puzzles
Textraum muss aktiv erschlossen werden	folgt nicht den konventionellen Leserichtungen
Häufige Verwendung unterschiedlicher typografischer Mittel und bedeutungstragender Farbcodes	Fett- und Sperrdruck, Schrifttypen und -größen, Grautöne, Rahmungen, Spaltensatz, Hervorhebungen
Dominanz ideografischer Zeichen: Ziffern, fachsprachliche Zeichen, Buchstaben-Ziffern-Kombinationen, Abkürzungen und Formeln	%, er, R35, IBAN, 198 x 182 x 61 cm
Bevorzugung ikonischer Zeichen	Bilder, Symbole

Projektverbund »Grund: Bildung«

Der vom BMBF geförderte Verbund (2012–2015) entwickelte u. a. Kurskonzepte für Unterhaltsreinigung, Garten- und Landschaftsbau, Gastronomie und für ein Umzugsunternehmen. Die Evaluierung erfolgte durch eine intensive teilnehmende Beobachtung in allen Sitzungen der Kurse (vgl. GROTHEER/SCHROEDER 2016).

Die Leitung des Verbunds und die wissenschaftliche Begleitung hatte die Universität Hamburg (Lehrstuhl Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens) inne; die Stiftung Berufliche Bildung Hamburg (SBB) sowie die beiden Bildungs- und Beschäftigungsträger KoALA e.V. und passage gGmbH führten gemeinsam die Kurse durch und richteten in mehreren Stadtteilen offene »Lerncafés« ein.

Einige Kurskonzepte sowie Empfehlungen zur Umsetzung sind als Downloads unter »Fakten« auf www.fs-grundbildung.de abrufbar.

Ansätze sprachlicher Förderung in der Grundbildung

Im Projektverbund »Grund-Bildung« wurden branchenspezifische Konzepte für die betriebliche Grundbildung erprobt und validiert (vgl. Infokasten). Im Folgenden werden vier Möglichkeiten beschrieben, wie die sprachliche Förderung ansetzen kann.

Analyse und Überarbeitung betrieblicher Texte

Die am Arbeitsplatz verwendeten Materialien sind für Personen mit einem Grundbildungsbedarf oftmals nicht verständlich. Sprachförderung beginnt deshalb häufig mit der Erschließung dieser Texte. Eine Teilnehmerin, die in einer Wäscherei arbeitet, muss anhand einer Preisliste die Rechnungen für den jeweiligen Auftrag schreiben. Im Kurs wird deutlich, dass diese Liste einige sprachliche Tücken hat:

- Die Preisliste enthält viele Fachbegriffe (»Spannbettlaken«, »Bettdecken aus Kunststofffasern«), die Wortbedeutungen waren der Teilnehmerin nicht immer klar. Es hatte ihr auch noch niemand erklärt, dass man Komposita am besten »von hinten« liest, weil das sinngebende Grundwort immer am Schluss steht. In der Liste werden Oberbegriffe (»Arbeitskleidung«) und Unterbegriffe (»Arbeitsschürzen«) verwendet, die Unterscheidung fiel der Teilnehmerin schwer. In der gemeinsamen Überarbeitung der Liste wurden einige Begriffe durch Bildsymbole ersetzt, bei anderen hat die Teilnehmerin die entsprechenden Wörter in ihrer Herkunftssprache dazugeschrieben.
- Die Liste setzt voraus, dass man zur Berechnung des Preises den semantischen Unterschied von Sätzen wie »nur waschen und trocknen« bzw. »nur bügeln oder mangeln« erfassen kann. Die Teilnehmerin konnte die Bedeutung der Verben benennen, auch das »und« im ersten Satz war ihr klar, das »oder« in der zweiten Formulierung aber nicht. In der Preisliste wird auch noch

»außer« und »nicht gebügelt« verwendet, was zu klären eine ganze Kursstunde benötigte.

- Der Preisliste liegen verschiedene mathematische Größen zugrunde: Gewicht (kg), Menge (Stück), Preis (€) und Flächen (»Handtücher jeder Größe«). Die Teilnehmerin kannte weder alle Abkürzungen noch deren mathematische Bedeutung.
- Es verwirrte die Teilnehmerin auch, dass in der Liste mal »2,50 € pro Stück«, mal »per Stück« steht, mal wird »Stück« ausgeschrieben, mal abgekürzt (»Stck.«). All dies ließ sich rasch durch Vereinheitlichungen vereinfachen.
- Im Gespräch mit der Teilnehmerin wurde außerdem deutlich, dass sie die Grundstruktur von Tabellen/Listen nicht sicher durchschaut: Sie konnte weder die vertikale Spalte (Preisgruppen) von der horizontalen Zeile (Wäschesorte) genau unterscheiden, noch deren Funktion, Bedeutung und Aussage erläutern.

Viele betriebliche Texte, insbesondere auch die Schulungsmaterialien, erweisen sich als überarbeitungsbedürftig, um sie an den Lesekompetenzen von Personen mit Grundbildungsbedarf auszurichten.

Annäherung an die Lernausgangslagen

In den Kursen des Projektverbunds werden in einem etwa 30-minütigen Gespräch kurz vor Kursbeginn mit jeder/jedem einzelnen Teilnehmenden die Motivation und die Ziele für den Kurs geklärt, und mit einigen arbeitsplatzbezogenen Aufgaben lässt sich ein erster Eindruck zu den vorhandenen Kompetenzen gewinnen. Das Beispiel 1 bezieht sich auf einen Teilnehmer im Kurs eines Gastronomiebetriebs (vgl. DRECOLL 2016).

Solche Gespräche sind auch wichtig, um eine Übersicht zur gesamten Kursgruppe zu erhalten:

- Ist die Gruppe mehrsprachig und müssen deshalb in das Konzept didaktisch-methodische Elemente zur Förderung der Zielsprache aufgenommen werden?
- Welche individuellen Unterschiede zeigen sich in der Gruppe in den vorhandenen kulturtechnischen Kompetenzen, die es in den Planungen zu berücksichtigen gilt?
- Formulieren die Teilnehmenden eigene Lerninteressen?
- Gibt es Widerstände gegen bestimmte Themen?

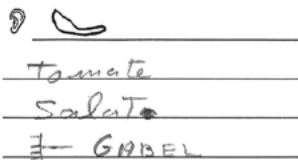
Mikrolernen

»Charakteristisch für das Mikrolernen ist das – meist über eine Handy- oder PC-Software gestützte – Lernen in kleinen Portionen. Die Lerneinheiten beziehen sich oft nur auf ein Wort, eine Zahl oder einen Kurztext mit nur wenigen Zeilen. [...] Allerdings geht das Mikrolernen von sehr kurzen Lernzeiten (wenige Sekunden bis maximal 15 Minuten) aus. Die Lernenden gucken quasi auf den zu lernenden Inhalt und erfassen ihn sofort. Das ist nur möglich, wenn sie über gute Lese-, Schreib- oder Rechenkenntnisse verfügen. Lernende mit geringen Grundbildungskennntnissen benötigen oft sehr viel Zeit, um sich – aus bildungsbürgerlicher Sicht – »kleinste« Inhalte anzueignen. [...] Es ist notwendig, diesen Sichtwechsel zu vollziehen, um zu verstehen [...]«, dass in Grundbildungsangeboten »nicht »schnell ein bisschen gelernt«, sondern zeitintensiv in den jeweils größtmöglichen Schritten auf das eigene »große« Lernziel – z. B. eine Arbeitsanweisung lesen können – hingearbeitet« wird (MEYER/KELLNER 2016, S. 44; vgl. auch Beispiel 2).

Beispiel 1

Aufgabe 8:

Bitte schreiben Sie:



Herr M. ist 1960 in Portugal geboren. Er hat dort sechs Jahre die Schule besucht. Erst vor dreieinhalb Jahren ist er nach Hamburg gekommen und hat eine Stelle als Küchenhelfer in der Salatvorbereitung in einem Restaurant angenommen. Herr M. nutzt zunächst die logografische Strategie und malt eine Banane, statt das Wort zu schreiben (vgl. Aufgabe 8). Erst das Wort »Tomate« schreibt er nach Diktat mit der alphabetischen Strategie. Bei »Gabel« greift er wieder auf die logografische Strategie zurück, setzt dann aber das Wort in Buchstaben daneben. Die »Kann-Analyse« auch weiterer bearbeiteter Aufgaben ergibt, dass Herr M. Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden, ebenso seltene Buchstaben, Wörter mit offenen Silben und auch das Datum schreiben sowie Wortgrenzen setzen kann. Er kann aber beispielsweise nicht in Stichpunkten Daten und Fakten aufschreiben, die sich auf alltägliche Aufgaben beziehen (DRECOLL 2016, S. 115).

Beispiel 2

»Frau B., serbischer Herkunft, seit mehr als 20 Jahren in Deutschland und beinahe ebenso lange als Reinigungskraft in einer Kindertagesstätte beschäftigt, wollte lernen, die SMS ihrer Vorgesetzten zu beantworten. Da Frau B. in ihrer Kindheit nur vier Jahre eine Schule besuchen konnte, fiel ihr das Schreiben sowohl auf Serbisch als auch auf Deutsch sehr schwer. Sie übte über viele Wochen am Handy einzelne Wörter und kurze deutsche Sätze zu schreiben. [...] Innerhalb weniger Wochen gelangte Frau B. vom Einwortsatz »Hallo« zum Satz »Hallo i kan hojite nich kom.« Dieser Erfolg motivierte Frau B., weiter an ihren (Recht-)Schreibkenntnissen zu arbeiten. Einige Monate später schickte sie folgende SMS an ihre Lernbegleiterin: »Hast du meine sms bekommen. Ich kan nich kommen.« (MEYER/KELLNER 2016, S. 46f.).

Sensibilisierung und Schulung der Vorgesetzten

In Betrieben ist zu beobachten, dass Vorarbeiter/-innen – selbst mit Deutschen – im Gastarbeiterdeutsch kommunizieren («Du putzen da!«). Eine Personalverantwortliche lobte im Gespräch die Fortschritte in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, die die Teilnehmenden im Kurs gemacht hätten, beispielsweise würden diese nun viel häufiger vollständige Sätze formulieren. Beim Rundgang durch den Betrieb sprach sie dann aber mit den Kursteilnehmenden weiter in »Pidgin-Deutsch«, statt die Rolle des sprachlichen Vorbilds einzunehmen. Unter dem Titel »Mitarbeiter leichter einarbeiten, Arbeitssprache aufbauen« wurden im Projektverbund daher Fortbildungen angeboten, in denen die direkten Vorgesetzten zur Reflexion über solche Beobachtungen angeregt und unterstützende Maßnahmen gezeigt werden, die das Lernen der Teilnehmenden im Arbeitsalltag voranbringen können.

Für einen dreistündigen Workshop mit Anleitenden aus einer Hamburger Reinigungsfirma wurde »vorbereitend bei Team- und Objektleitungen schriftlich abgefragt, in welchen Situationen sprachliche Herausforderungen vorkommen bzw. welche Weiterbildungbedarfe im Unternehmen gesehen werden. Die Schwerpunkte dieser Beratung bestanden demzufolge in Übungen, wie man Wegbeschreibungen und Arbeitsanweisungen einfacher und klarer geben kann, sowie in der schrittweisen Überarbeitung der sogenannten Leistungsverzeichnisse (d. h. einer Übersicht, welche Reinigungsarbeiten wo in welchem Rhythmus zu erledigen sind). Da die hierin verwendeten Piktogramme aufgrund des begrenzten Raums des Dokuments kaum zu erkennen waren, wurden exemplarisch großformatige Lernkarten mit Piktogrammen, einer kurzen Beschreibung

der dazugehörigen Tätigkeiten sowie des Reinigungsrythmus in leichter Sprache entwickelt. Um den Beschäftigten mit geringen Deutschkenntnissen zu ermöglichen, ihre Kenntnisse zu festigen und zu erweitern, wurden zusätzlich kleine Hefte zu Zeitangaben, Ortsbezeichnungen und zum Basiswissen der Reinigungsbranche entworfen« (LEINECKE 2016, S. 223).

Über den Kurs hinaus

Solche Grundbildungsangebote sind für die Teilnehmenden zumeist nur ein Einstieg in die arbeitsweltbezogene Weiterbildung, es ist jedoch schwierig, die erforderlichen Anschlüsse zu schaffen. Manchmal ist die Fortführung des Bildungsprozesses in den regulären Angeboten der Volkshochschulen möglich und es ist zu klären, ob der Betrieb sich an den Kosten beteiligt. Mancherorts kann in offenen Lernangeboten (z. B. in Lerncafés) selbstständig weitergelernt werden oder Mentorinnen und Mentoren bieten eine intensive Lernunterstützung an. Insgesamt bestehen aber große Angebotslücken.

In solchen Projekten zeigt sich auch, dass die Verstetigung von Grundbildungsangeboten als selbstverständlicher Bestandteil betrieblicher Personalentwicklung am ehesten in großen Unternehmen gelingt (vgl. ABRAHAM 2010). Insbesondere Kleinstfirmen haben wirtschaftlich kaum Spielräume für Weiterbildungsmaßnahmen. Sie benötigen sowohl finanzielle Unterstützung als auch spezielle Organisationsformen, weil es manchmal im Betrieb nicht einmal einen geeigneten Kursraum gibt. Lernkooperationen und Bildungsverbände zwischen mehreren Betrieben haben sich ebenfalls bewährt. ◀

Literatur

- ABRAHAM, E.: Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler. Bielefeld 2010
- BAETHGE M.; BAETHGE-KINSKI, V.: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004
- DRECOLL, F.: Lernstandserhebung in der arbeitsplatzorientierten Grundbildung. Entwicklung eines Instruments als Lernprozess. In: GROTHEER, A.; SCHROEDER, J. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 99–136
- GROTHEER, A.; SCHROEDER, J.: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Konzepte und Erfahrungen aus Hamburg. Bad Heilbrunn 2016
- ILLERIS, K.: The Fundamentals of Workplace Learning. London 2011
- KRENN, M.: Aus dem Schatten des »Bildungsdünkels«: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien 2013
- KRESS, G.: Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London 2009
- LEINECKE, R.: Vom Grundbildungskurs zur Sensibilisierung der Anleiter. Ein Beispiel aus der Reinigungsbranche. In: GROTHEER, A.; SCHROEDER, J. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 217–226
- MAURER, E.: Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen. Zug 2010
- MEYER, F.; KELLNER, A.: Arbeitsweltorientierte Grundbildung im ComCafé. In: GROTHEER, A.; SCHROEDER, J. (Hrsg.): a.a.O. 2016, S. 27–52
- SCHROEDER, J.: Gar nicht so einfach! Arbeitsplatzanalysen zum Gebrauch der Kulturtechniken in einfachen Tätigkeiten im Niedriglohnssektor. In: BINDL, A.; SCHROEDER, J.; THIELEN, M.: Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn 2011 a, S. 159–208
- SCHROEDER, J.: Elaborierte Codes. Semiotische Überlegungen zur Textualität in Einfacharbeitsplätzen. In: BINDL, A.; SCHROEDER, J.; THIELEN, M.: Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn 2011 b, S. 209–236
- SCHROEDER, J.: Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. In: LÖFFLER, C.; KORFKAMP, J. (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2016, S. 237–249
- WEISSENBERG, J.: Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg 2012