



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Efing, C. (2011). Gesprächskompetenz am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 85-100.

<https://doi.org/10.5169/seals-978572>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christian Efing, 2011

Gesprächskompetenz am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung

Christian EFING

Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik
Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg
efing@ph-heidelberg.de

Ce texte présente les résultats d'une enquête empirique portant sur la compétence orale exigée au moment du passage de l'école secondaire à la formation professionnelle. Cette recherche, effectuée auprès d'un grand constructeur allemand de machines, avait pour but de relever les situations de conversation auxquelles un apprenti est confronté pendant sa formation professionnelle et donc auxquelles les cours d'allemand de l'école secondaire (Haupt- und Realschule) devraient le préparer. On peut déduire des exigences orales constatées de quelle compétence orale devrait disposer un jeune en fin de scolarité afin de pouvoir réussir sa formation. De plus, ce texte vise à montrer qu'un enseignement ayant pour but de préparer la formation ne s'oppose pas au but d'enrichir la culture générale et de contribuer à l'épanouissement personnel des élèves.

Keywords:

Ausbildungsfähigkeit, ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht, betriebliche Diskurstypen und Interaktionsmuster, Gesprächskompetenz, kommunikative Anforderungen

1. Einleitung

Kann man arbeiten, ohne zu kommunizieren?¹ Selbst in Berufen, deren Tätigkeiten man sich als wenig oder nicht kommunikativ vorstellt, z.B. in der industriellen Produktion, muss in zunehmendem Umfang regelmässig und komplex kommuniziert werden. Bereits vor zehn Jahren stellte Nothdurft daher fest, dass einer der beiden Diskurse um das Thema 'Gesprächsfähigkeit' sich stark auf die Anforderungen der Arbeitswelt beziehe, die "Gesprächsfähigkeit als Schlüsselqualifikation zukünftiger Berufstätigkeit bestimmt und Arbeitnehmern abverlangt" (Nothdurft, 2000: 251). Nothdurft warnt in diesem Zusammenhang allerdings vor "Funktionalisierungskontexten von Gesprächsfähigkeit" (ebd.: 254); der Begriff führe in solch einem Diskurs möglicherweise in eine "verhängnisvolle Denkfalle: Wird der Begriff nämlich so verwendet, dass er individuelle Fähigkeiten bezeichnet, ermöglicht er es, gesellschaftliche bzw. betriebliche Notwendigkeiten gleichsam bruchlos und unauffällig als individuelle Anforderungen bzw. Fähigkeiten zu formulieren" (ebd.: 253). Es sei "eine Falle", "der Idee aufzusitzen, 'weil Schlüsselqualifikationen erforderlich sind, müssen wir Gesprächsfähigkeit fördern'. Hier würden Gespräche mit Problemen befrachtet, die theorietechnisch und politisch an ganz andere Stelle gehören" (ebd.: 254).

¹ Vgl. Lacoste (2001).

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass es, gerade aus einer didaktischen Perspektive, keine Falle, sondern im Gegenteil sinnvoll und notwendig ist, 'Gesprächsfähigkeit/-kompetenz' *nicht* abzukoppeln von der Realität der Arbeitswelt und ihren Anforderungen. Das Thema sollte auch von der Deutschdidaktik als Herausforderung angenommen werden. Ein reibungsloser Übergang zwischen allgemeinbildender Schule und der Berufsschule/Arbeitswelt und eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung können nur gelingen, wenn eine Integration von Allgemeinbildung und Ausbildungsvorbereitung, eine Verzahnung der schulischen Inhalte und der ausserschulischen Anforderungen an kommunikative Kompetenzen gegeben ist. Diese Position hat sich in der (Berufs-)Pädagogik² und Berufspsychologie sowie in der Bildungspolitik³ längst etabliert; die Germanistik scheint hingegen in Teilen⁴ noch Zeit zu benötigen, um zu einem Konsens darüber zu gelangen, dass auch der Deutschunterricht ausbildungsanbahnend sein muss, und dass Ausbildungsvorbereitung und Bildung/Persönlichkeitsentwicklung keine Gegensätze, sondern zwangsläufig komplementär sind.⁵ Denn in der heutigen Gesellschaft gilt die Integration in die Arbeitswelt als Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration; und inwieweit erstere gelingt, "ist inzwischen nahezu ausschliesslich eine Frage der Sprachkompetenz geworden" (Grundmann, 2007a: 66f.). Das heisst, dass Identität und persönliche Sinnfindung heute aufs Engste von der Sozialisationsinstanz Beruf abhängen,⁶ für junge Menschen also insbesondere von einem Ausbildungsplatz. Dies bedeutet *nicht*, dass der Berufsbezug das Mass aller Dinge für die Wahl der Unterrichtsinhalte und der Unterrichtsmethoden (vgl. Grundmann, 2007b: 11), dass der Deutschunterricht vereinseitigt und zum Dienstleister für die Betriebe wird. Aber es kann auch nicht die Idealvorstellung eines gelungenen Übergangs zwischen allgemeinbildender und Berufsschule sein, dass letztere, unterstützt durch pädagogische und sprachdidaktische Modellversuche (Biedebach, 2006; Becker-Mrotzek, Kusch & Wehnert, 2006; Niederhaus, 2007; Kitzig et al., 2008; Biermann & Piasecki, 2009), Auszubildende kompensatorisch

² Vgl. etwa Schelten (2005: 128), Jürgens (2001: 11f.).

³ Vgl. KMK (2005: 6).

⁴ Es gibt selbstverständlich auch schon seit längerem entgegengesetzte Stimmen, vgl. etwa Brünner (2007: 39): "Sehr berechtigt sind deshalb die bildungspolitischen Tendenzen und Vorgaben, im Deutschunterricht berufsrelevante Qualifikationen und Kompetenzen wichtiger zu nehmen, auch im Bereich Mündlichkeit." Vgl. zur gesamten Diskussion auch Berkemeier (2008).

⁵ "Bildung zielt auf Lebensfähigkeit in der Arbeitswelt, im privaten wie öffentlichen Leben" (Sachverständigenrat Bildung, 1999: 17).

⁶ Vgl. Grundmann (2007: 21): "Was ich in der Gesellschaft bin, das bin ich durch meinen Beruf"; vgl. für die Sozialphilosophie Gorz (2000: 80): "Wer seinen Arbeitsplatz verliert, verliert alles." (oder leicht modifiziert: Wer erst gar keinen Ausbildungsplatz bekommt, bekommt gar nichts.).

nachqualifizieren müssen, während sich der Deutschunterricht an den Vorgängerschulen gegenüber einer stärkeren Ausrichtung auf eine Ausbildungsvorbereitung verweigert. Auch hier gilt, dass Prävention besser ist als eine später notwendige Intervention. Und auch für die Persönlichkeit der Schulabgänger ist es vorteilhafter, wenn sie von Beginn an merken, dass sie an den allgemeinbildenden Schulen ausreichend auf eine Ausbildung vorbereitet werden, als wenn sie im Bewerbungsverfahren oder in der Ausbildung erleben, dass sie Defizite kompensieren müssen und sich durch die Anforderungen in der Ausbildung überfordert fühlen. Die Verbesserung der individuellen Chancen der Schulabsolventen auf dem Ausbildungsmarkt, nicht das Bedienen von Wünschen aus der Wirtschaft, muss das Ziel eines Deutschunterrichts sein, der (auch) ausbildungsvorbereitend ist (vgl. Grundmann, 2007: 104). In einer Zeit, in der sich Berufsbilder derart schnell ändern wie in der jetzigen, benötigt jeder Schulabsolvent Kommunikationsfähigkeit dauerhaft als Teil einer 'Selbstlernkompetenz', um mit den Entwicklungen des eigenen Berufsbildes Schritt halten und um die gestiegenen arbeitsorganisatorischen Anforderungen (Teamarbeit etc.) bewältigen zu können.

Der im Folgenden vorgestellten Untersuchung geht es darum, auf Basis einer empirischen Erhebung der kommunikativen Anforderungen an Auszubildende in der Industrie Vorschläge zu erarbeiten, wie ein ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen aussehen müsste.

2. Terminologie und Forschungsstand

2.1 Ausbildungsfähigkeit als 'Begriff des Übergangs'⁷

In der deutschen Bildungsdebatte um den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung/Berufsschule haben sich verschiedene Termini wie *Ausbildungsfähigkeit* oder *Ausbildungsreife* etabliert,⁸ die bei unterschiedlicher Konnotation denotativ gemeinsam haben, dass sie begrifflich die (noch berufsunspezifischen) Fähigkeiten zusammenfassen, über die ein Jugendlicher vor Eintritt in eine Ausbildung verfügen, die er also in der allgemeinbildenden Schule erworben haben sollte, um den Anforderungen der Ausbildung gerecht werden zu können. Ausbildungsfähigkeit wird dabei als ein "Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe" (Schlemmer, 2008: 17) gesehen; zugleich verweist der Begriff "auf die Anschlussfähigkeit von formalen Bildungsprozessen" (ebd.: 19). In diesem Zusammenhang kritisiert Schlem-

⁷ Schlemmer (2008: 22): "*Ausbildungsfähigkeit* erweist sich als ein Begriff des Übergangs; er ist intersystemisch, interstrukturell angesiedelt zwischen dem Allgemeinen und Beruflichen Bildungssystem, zwischen Schule und Arbeitswelt. Er impliziert eine fachliche und normative Erwartung bezüglich der Kompetenzen von Schulabgängern und deren Bewährung in der Beruflichen Bildung."

⁸ Vgl. Schlemmer/Gerstberger (2008), darin insb. Schlemmer (2008).

mer eine mangelnde Vernetzung zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Sektor und fordert daher die "Formulierung von umfassenden Kompetenzen, die selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln in allgemeinen und beruflichen Lebenswelten ermöglichen. Erforderlich ist, Mindeststandards für *Ausbildungsfähigkeit* auf der Seite der allgemeinen Bildung zu formulieren, die komplementär mit der berufsbildenden Seite verbunden werden können" (ebd.: 26). Hieraus folgert sie: "*Ausbildungsfähigkeit* zu erwerben ist Aufgabe des Schülers, *Ausbildungsfähigkeit* zu ermöglichen ist Aufgabe der Schule." (ebd.: 29).

Im Fokus dieses Aufsatzes stehen die sprachlichen Anteile am Konzept *Ausbildungsfähigkeit*, speziell die Gesprächskompetenz, der sich auf empirischer Basis genähert wird.⁹ So werden die Anforderungen einer industriellen Ausbildung an die Gesprächskompetenz analysiert, um daraus die Kompetenzen abzuleiten, über die ein Absolvent einer allgemeinbildenden Schule verfügen müsste, um als ausbildungsfähig zu gelten. Abschliessend werden erste didaktische Konsequenzen gezogen.

2.2 Gesprächskompetenz

Wie für andere (nicht-)sprachliche Teilbereiche des Konzepts 'Ausbildungsfähigkeit', so gibt es auch für die Gesprächskompetenz bereits eine Liste, die die Fähigkeiten versammelt, die einen Schulabsolventen 'ausbildungsfähig' machen. Im 'Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife' der deutschen Bundesagentur für Arbeit heisst es im Bereich "Sprechen (mündliches Ausdrucksvermögen) und Zuhören (Gesprochenes verstehen)": "Die Jugendlichen können sich in deutscher Sprache verständlich und adressatengerecht ausdrücken und mündliche Aussagen verstehen." Als "Indikatoren/Kriterien" hierfür werden angegeben:

- Sie/er kann sich verständlich in der Standardsprache Deutsch äussern.
- Sie/er verfügt über einen für das Bewältigen von Alltagssituationen angemessenen Wortschatz.
- Sie/er kann sich durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen.

⁹ Zum Hintergrund des Projekts, aus dem die hier dargestellten Ergebnisse stammen (vgl. Efin, 2010).

- Sie/er kann Sachverhalte zusammenhängend darstellen: z.B. von einem Praktikum berichten, über einen Arbeitsplatz informieren, eigene Freizeitaktivitäten beschreiben (Bundesagentur für Arbeit, 2006: 26).¹⁰

Diese Liste ist weder empirisch noch sprachwissenschaftlich begründet und wirkt pauschal, zufällig und undifferenziert; z. B. werden für das 'Zuhören' keinerlei Kriterien gegeben (es sei denn, man versteht den "angemessenen Wortschatz" auch als passiven Wortschatz). Dabei spielt das Hörverstehen in der Ausbildung, insbesondere bei Anweisungen, eine wichtige Rolle; doch scheint es bereits "im Unterricht der Hauptschulen [...] wenig berücksichtigt zu werden" (vgl. Knapp, Pfaff & Werner, 2008: 204).

Im Folgenden wird daher zunächst dargelegt, wie Sprachwissenschaft und -didaktik Gesprächskompetenz definieren: Nach einem Schattendasein seit Mitte der 1980er (Neuland, 1995: 9f.) erlebte das Thema 'Gesprächsfähigkeit' hier in den letzten Jahren einen neuen Aufschwung in Form von theoretischen Modellierungen von 'Gesprächskompetenz' (Deppermann, 2004; Grundler, 2008; Holtgraves, 2008; Becker-Mrotzek, 2008; 2009a) sowie von einschlägigen Sammelbänden (Becker-Mrotzek & Brünner, 2004; Becker-Mrotzek, 2009b). Unter Gesprächen versteht die Sprachwissenschaft zum einen dialogische, interaktive Formen des sprachlichen Handelns (Diskurse), zum anderen die monologische Rede (Brünner, 2007: 39); beide dienen der "Realisierung komplexer Zwecke" (Becker-Mrotzek, 2009a: 69). Gesprächskompetenz umfasst neben dem Beherrschen basaler (bspw. phonischer, semantischer) sowie komplexer (diskursiver, pragmatischer¹¹) Fähigkeiten (Becker-Mrotzek, 2009a: 73f.) insbesondere die "Fähigkeit zur Gleichzeitigkeit von Planungs-, Rezeptions- und Produktionsprozessen" sowie die Bewältigung der Flüchtigkeit, Prozesshaftigkeit und Interaktivität mündlicher Kommunikation (Becker-Mrotzek, 2008: 57). Der Sprechkontext bestimmt dabei jeweils, was als kompetente Sprechhandlung gilt. Für die Ausbildung bedeutet dies einerseits relativ hohe semantische Anforderungen, da diese "mit dem fachsprachlichen Anteil an der Kommunikation steigen"; auf der anderen Seite sind die Anforderungen der Ausbildung an die pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten weniger hoch, da die Auszubildenden hauptsächlich in empraktischen, eindeutigen Situationen agieren (Becker-Mrotzek, 2008: 63). Die Forschung betont dabei immer wieder, dass kompetentes Gesprächsverhalten zudem abhängt von dem Wissen um die eigene Interaktionsrolle und den Handlungszweck, vom Wissen um die Existenz und Strukturierung regelmäs-

¹⁰ In Abgleich mit den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen könnte man die genannten Kompetenzen in etwa auf dem Niveau A2/B1 ansiedeln.

¹¹ Hierunter versteht Becker-Mrotzek (2009: 73f.) das Prozessieren a) des thematischen Wissens, b) der Identität, c) der Handlungsmuster, d) der Unterstützungsverfahren.

sig wiederkehrender Diskurstypen und Interaktionsmuster sowie vom Wissen um die institutionell spezifische Präformierung dieser Handlungsschemata. In beruflichen Gesprächen kommt hierzu noch der Bedarf an fachlichem Wissen. Diese Wissensbestände befähigen dann einen kompetenten Sprecher, in einer Gesprächssituation bewusst aus einem "Repertoire von Alternativen" (Deppermann, 2004: 17) die kontext-, ziel- und adressatenangemessene Sprechhandlung auszuwählen.

Die Analyse der "spezifischen Anforderungen, Ziele, Probleme und Möglichkeiten eines Kommunikationsfeldes" ermöglicht dann die Erarbeitung von Vorschlägen "für eine gezielte und tatsächlich praxisrelevante Förderung von Gesprächskompetenzen" (Deppermann, 2004: 24).

Arbeiten zu Diskurstypen und Interaktionsmustern im Deutschunterricht haben dabei in jüngerer Zeit bereits für die Ausbildung relevante Sprechhandlungen in den Blick genommen: etwa das Präsentieren und Moderieren (Berkemeier, 2006) und das Erklären (Spreckels, 2009).

2.3 Gesprächskompetenz im Beruf – der Stand der Forschung

Einen umfassenden Überblick über die verschiedensten Forschungszweige, -methoden und -ergebnisse zum Thema 'Kommunikation im Betrieb' liefert Thörle (2005: 29-43). Nicht nur dieser Überblick belegt indes, dass sich die Forschung mit nur wenigen Ausnahmen (bspw. Brünner, 1987) auf Berufstätige, nicht auf Auszubildende konzentriert hat,¹² und dass unter den Berufen tendenziell eher die für Höherqualifizierte untersucht wurden und damit der Übergang Studium/Beruf. Aufschlussreiche Untersuchungen, die für HauptschülerInnen, die "Hauptverlierer im Übergang von der Schule in den Beruf" (Schlemmer, 2008: 16), relevant sein könnten, gibt es kaum.

Arbeiten, die tatsächlich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von Auszubildenden untersuchen, tun dies erstens oft mit Blick auf den Übergang Berufsschule/Beruf, zweitens stark mit einer diagnostischen Perspektive auf die faktische Kompetenz der Auszubildenden und drittens zumeist zu den Bereichen der Lese- und Schreib-, nicht der Gesprächskompetenz¹³ (vgl. Wyss-Kolb, 1995; Drommler, 2006; Efinger, 2006; 2008; Schiesser & Nodari, 2007). Insbesondere der letzte Punkt verwundert, da Knapp, Pfaff und Werner (2008: 195f., 202f.) plausibel darlegen, dass in der betrieblichen Ausbildung

¹² Das Fehlen von Arbeiten zur Ausbildung ist insofern problematisch, als Interaktionsmuster "in ihrer Ausprägung an spezifische institutionelle Bedingungen wie etwa die der betrieblichen Ausbildung adaptiert sein" können (Thörle, 2005: 24), so dass vorliegende Forschungsergebnisse zu einem Beruf nicht nahtlos auf die Auszubildenden des jeweiligen Berufsbildes übertragbar sind. Die Forschergruppe 'Langage et travail' hingegen möchte explizit auch die Ausbildung mit in den Blick nehmen (vgl. etwa Boutet, Gardin & Lacoste, 1995).

¹³ Generell gilt die Untersuchung mündlicher Fachkommunikation als Desiderat (Thörle, 2005: 20).

mündliche Informationen zu den praktischen Tätigkeiten dominieren, dass Auszubildende bereits Kunden- und Telefongespräche führen müssen, dass auch die Kommunikation zwischen Meister und Auszubildenden mündlich stattfindet und dass schliesslich bereits beim Einstellungstest Mängel beim Schreiben eher geduldet werden als Mängel im mündlichen Sprachgebrauch. Dennoch hat sich bislang lediglich die berufsschulbezogene Deutschdidaktik ansatzweise auch mit der Förderung der Gesprächskompetenz auseinandergesetzt (vgl. Weber, i.V.; Grundmann, 2007: 97-159).

Die vorliegenden Untersuchungen haben insbesondere folgende, z.T. auch bereits in der Ausbildung relevante, typische Interaktionsmuster bearbeitet: Reklamieren, Beraten, Verhandeln, Aufgabe-Lösung-Sequenz, Informieren, Dissens austragen, Konfliktbearbeitung, Aufgaben festlegen, Datenaustausch, Ergebnispräsentation (vgl. Thörle, 2005: 24). Als Diskurstypen sind etwa die innerbetriebliche (Arbeits-)Besprechung (Meier, 1997; Dannerer, 1999), Verkaufs-, Reklamations- und Verhandlungsgespräche (Brünner, 2000) oder auch das Übernahmegespräch (Grusenmeyer & Trognon, 1995) untersucht worden.

3. Diskurstypen und Interaktionsmuster in der Ausbildung

Ziel der hier vorgestellten Untersuchung war es nicht, eine detaillierte Beschreibung einzelner Diskurstypen und Interaktionsmuster vorzulegen, sondern im Sinne eines "Kommunikationsprofils" (Janich, 2007) eine Übersicht über die gesamte "diskursive Praxis" (Müller, 2006: 144 nach Fairclough) eines Ausbildungsberufes zu geben, d.h., alle in einem Kommunikationsfeld vorkommenden kommunikativen Gattungen und Muster zu erheben und zu klassifizieren (vgl. beispielhaft Müller, 2006).

Hierfür wurden bei einem grossen deutschen Maschinenbauer (Heidelberger Druckmaschinen AG (HDM)) über eine Dauer von drei Monaten Ausbilder und Auszubildende der ersten beiden Lehrjahre in den Berufsfeldern Industriemechaniker, Mechatroniker, Elektroniker und Technische Zeichner teilnehmend beobachtet (inkl. a) der Dokumentation aller vorkommenden Textsorten; b) des Audio-Mitschnitts sich als repräsentativ erweisender Diskurstypen; c) der Auswertung der Lehrpläne und Berichtshefte der Auszubildenden); abschliessend wurden halb standardisierte Interviews mit einzelnen Auszubildenden und Ausbildern geführt (Mitschnitte im Umfang von ca. 7 Stunden).¹⁴ Ziel war es, herauszufinden, welche prototypischen Gesprächssituationen Auszubildende in der betrieblichen Ausbildung zu bewältigen ha-

¹⁴ Die systematische gesprächs- und textlinguistische Detailauswertung aller erhobenen Daten ist noch nicht abgeschlossen.

ben, auf die die Vorgängerschulen sie mit dem Ziel der Vermittlung von Ausbildungsfähigkeit demnach vorzubereiten hätten.¹⁵

3.1 Kommunikative Gattungen und Formen im Überblick

Die hier vorgelegte Klassifikation fusst auf einer ersten Auswertung der Protokolle zur teilnehmenden Beobachtung sowie auf den aufgezeichneten Gesprächen und kann sich im Laufe der noch ausstehenden gesprächsanalytischen Detailanalysen ggf. verändern. Hauptklassifikationskriterium war zunächst die kommunikative Funktion.

Monologische Rede	
Hörverstehen	Sprechkompetenz
▪ Sicherheitsunterweisungen ▪ Schulungsvorträge ▪ Firmen- oder Projektpräsentationen von Ausbildern und/oder Mit-Azubis ▪ Instruktionen¹⁶ (Ausbilder/Auszubildender) ▪ Ansprachen der Ausbilder (organisatorische Informationen, Appelle...)	▪ Bericht (Projektstand, ...) ▪ Präsentation, Vortrag ▪ Instruktionen (Auszubildender/Auszubildender, Auszubildender/Praktikant)

Interaktive Diskurse ¹⁷
▪ Organisatorisch bedingte Einzelgespräche mit dem Ausbilder (Entwicklungs-, Disziplinar-, Krankenrückkehrgespräch) ▪ Organisatorisch bedingte Gruppenbesprechungen (oft von den Azubis moderiert; Urlaubsplanung, soziale Themen etc.) ▪ Fachliche Projektbesprechungen (Planung/Organisation, Handlungskoordination, fachlicher Austausch...) mit dem Ausbilder und/oder Mit-Azubis ▪ Analyse-/Problemlöse-Gespräche mit dem Ausbilder, wenn bei der Arbeit Probleme auftreten oder wenn ein Werkstück/Arbeitsschritt bewertet wird ▪ Besprechen von bearbeiteten Schulungsunterlagen (Ergebnisvergleich, Klärung von Unverstandenen, ergänzender fachlicher Input...) ▪ Absprachen mit Facharbeitern und fachfremden Kollegen (z.B. aus dem 'Einkauf') aus anderen Betriebsabteilungen (Materialauftrag, Abklären von Zuarbeiten ...) ¹⁸

¹⁵ Auch Grundmann (2007: 106f.) erklärt die Frage nach den "kommunikative Herausforderungen" zur "wichtigsten Frage" in Hinblick auf eine gezielte Förderung der Gesprächskompetenz; er geht die Anforderungsanalyse aber nicht empirisch, sondern auf dem Weg der Lehrplananalyse an.

¹⁶ Instruktionsgespräche müssten eigentlich den interaktiven Diskursen zugeordnet werden, da sie idealerweise so ablaufen sollten, dass der Instruierte Nachfragen stellt. Die teilnehmende Beobachtung hat aber gezeigt, dass das Verhalten des Instruierten sich in der Realität zumeist auf 'stummes' Zuhören beschränkt.

¹⁷ Hier sind Hörverstehen und Sprechkompetenz angesichts der wechselseitigen Interaktion nicht sinnvoll trennbar, auch wenn die Sprech-Aktivität und die Verantwortung der Auszubildenden für die aktive Gesprächsgestaltung je nach Diskurstyp natürlich variiert.

¹⁸ Da die Auszubildenden von HDM als einem Grossbetrieb in den ersten zwei Lehrjahren noch nicht in die Produktion und die 'reale Arbeitswelt' eingebunden sind, sondern in einer reinen Ausbildungswerkstatt arbeiten, sind noch keine Kundengespräche o.ä. zu verzeichnen.

Überblicksartig lassen sich die Diskurstypen nach den Kriterien von Janich (2007: 322) folgendermassen beschreiben: Die Gespräche verlaufen ausnahmslos auf Deutsch und fast ausschliesslich zwischen den drei Parteien 'Ausbilder', 'Auszubildende' und 'Fachabteilungen HDM', so dass, bei allem Wissensgefälle zwischen Ausbildern und Auszubildenden, ansatzweise von intrafachlichen Experten-Experten-Gesprächen gesprochen werden kann; nur selten müssen die Auszubildenden als Experten gegenüber Laien (z.B. Praktikanten oder fachfremden KollegInnen) auftreten.

Da die vorrangigen Zwecke beschrieben werden können als 'Wissensvermittlung/-erwerb (Instruktion)', 'Problemlösung' und 'Handlungskoordination', sind es vor allem die Interaktionsmuster 'Instruieren', 'Erklären', 'Präsentieren', 'Aushandeln' und 'Kordinieren', die zu verzeichnen sind. Der Fachbezug der Gespräche ist jeweils sehr hoch, der Fachsprachlichkeits-, Formalitäts- und Standardisierungsgrad jedoch relativ gering; die Ansprüche an die (produktive) mündliche Fachkommunikation sind weitgehend reduziert auf die Verwendung fachsprachlicher Lexik.

Insgesamt fällt auf, dass es angesichts der Rahmenbedingungen der Ausbildung (vor allem Projektarbeit in Kleingruppen) nur selten Situationen einer monologischen Instruktion durch den Ausbilder gibt. Fachlicher Input sowie Aufgabenstellungen werden zumeist in schriftlicher Form gegeben; erst durch das gemeinsame Bearbeiten der Aufgabenstellungen im Team oder beim Auftreten von Komplikationen kommt es zum mündlichen Austausch. Dies bedeutet, dass es längere monologische Gesprächssequenzen nur selten gibt und sich insbesondere der mündliche Austausch mit dem Ausbilder oft auf den Austausch von wenigen Aussagen und/oder Fragen beschränkt. Mit zunehmender Ausbildungsdauer verlagern sich jedoch die kommunikativen Anforderungen stärker vom schriftlichen in den mündlichen Bereich, wobei durchgehend eine recht enge Vernetzung von Gesprächs-/Textsorten und damit eine enge Verzahnung der Gesprächskompetenz mit der Lese- (Lernmodule) und Schreibkompetenz (Koordination der Textproduktion) zu beobachten ist.

Grundsätzlich sind zwei Gesprächskonstellationen zu unterscheiden: a) Gespräche, die empraktisch eingebettet sind, sprachlich sehr implizit verlaufen und viele (v.a. Lokal-)Deiktika aufweisen; b) apraktische Gespräche, die zumeist im Büro des Ausbilders oder im Gruppenbesprechungsraum stattfinden. Im zweiten Fall sind die Anforderungen an die Auszubildenden ebenso wie die Ambiguitätsgefahr der Äusserungen höher, da Abwesendes dargestellt werden muss, was eine höhere Abstraktion, eine präzisere, explizitere und ggf. detailliertere Darstellung/Schilderung und Benennung von vorgängigen Handlungen und/oder (daraus resultierenden) Problemen erforderlich macht.

Zentral erscheinen insbesondere vier prototypische Diskurstypen:

- 1) *Instruktionsgespräch*: Bei der Einweisung etwa in den Umgang mit neuen Maschinen erklärt der Ausbilder oft nur einem Projektteam die Bedienung einer Maschine; im Folgenden müssen sich die Auszubildenden dann untereinander *instruieren*. Ebenso ist es üblich, dass Auszubildende für die *Unterweisung* von (Schul-)Praktikanten in die elementaren Aufgaben und Handgriffe eines Berufsbildes verantwortlich sind. Hierfür muss ein Auszubildender jeweils v.a. empraktisch (d.h. hier: in Kombination mit Zeigen, Demonstrieren/Vormachen) *erklären* können, wie man etwas macht; dabei sollte er möglichst zunächst das *Vorwissen* des Anzulernenden *eruieren*, um dann adressatenbezogen erklären zu können. Der Instruierte sollte durch *Rückkopplung(ssignale)* und *Nachfragen* am Prozess mitarbeiten.
- 2) *Analyse-/Problemlöse-Gespräche*: Stellt sich den Auszubildenden bei der Projektbearbeitung ein Problem, das sie nicht alleine lösen können, wenden sie sich an den Ausbilder. Ihm gegenüber müssen sie das Problem möglichst pointiert *benennen* und dabei *darstellen*, wie sie bei der Bearbeitung vorgegangen sind, bevor das Problem auftrat. Durch *Nachfragen* wird dann die *Problemursache* gemeinsam *eruirt*, wobei verschiedene *Hypothesen aufgestellt* und evtl. wieder *verworfen* werden können. Eingebettet in diese Gespräche finden sich bisweilen Phasen der ergänzenden *fachlichen Wissensvermittlung* durch den Ausbilder.
- 3) *Projektbesprechung im Team*: Hier *diskutiert* ein Team – idealerweise *moderiert* durch einen Auszubildenden – die organisatorischen Voraussetzungen, die fachlichen Grundlagen und die Erfordernisse eines Projektauftrags und *plant/bespricht*, wie es das Projekt angeht und die einzelnen Aufgaben koordiniert. Unterschiedliche Vorschläge für das Vorgehen müssen *dargestellt* und *begründet* sowie *ausgehandelt* werden; evtl. muss zuvor noch verbal ein gemeinsames *Verständnis* des Projektauftrages *gesichert* werden; sodann wird ein Arbeits- und Zeitplan *abgestimmt*. Im weiteren Verlauf des Projekts werden (z.T. auch dem Ausbilder gegenüber) Zwischenergebnisse *dargestellt*, *bewertet* und mit dem Arbeits- und Zeitplan *abgeglichen* und es wird abschliessend gemeinsam die geforderte Präsentation und/oder schriftliche Dokumentation mündlich erarbeitet.
- 4) *Präsentation/Vortrag*: Am Ende eines Projekts *präsentiert* das Team den Mit-Azubis das Projekt in Prozess und Endprodukt in einem *Vortrag*, der visuell entweder durch ein Plakat oder eine PowerPoint-Präsentation gestützt wird. Hierfür muss der jeweils Vortragende über fach(sprach)liches Wissen sowie ein Repertoire an variablen Adressierungsstrategien verfügen. Die Zuhörer sollten idealerweise schriftli-

che Notizen anfertigen, um das Gehörte nach dem Vortrag besser behalten, aber auch um gezielte Verständnis- und inhaltliche Nachfragen stellen zu können, da nur so eine Verknüpfung des Gehörten mit dem Vorwissen wahrscheinlich wird.

3.2 'Printing Horse' – ein Projektbeispiel

Beispielhaft soll das die Ausbildung prägende Arbeiten in Teams an Projekten mit ihren kommunikativen Anforderungen dargestellt werden.

Ein Team aus fünf Auszubildenden (Industriemechaniker, 2. Lehrjahr) bekam den Auftrag, 20 Miniaturen der Skulptur 'Printing Horse', die im Original in Heidelberg vor der Print Media Academy von HDM steht, zusammenzubauen und jeweils auf einer Buchattrappe aus Plexiglas zu befestigen, die noch hergestellt und graviert werden musste¹⁹. Zu Projektbeginn lagen ein Musterexemplar der Miniatur sowie alle (jeweils ca. 20 pro Miniatur) Einzelteile des 'Printing Horse' vor, jedoch nicht die Plexiglasbücher. Das Team bekam ausser einem Zeitpunkt für das Projektende keine weiteren Instruktionen oder Hilfen durch den Ausbilder.

Die fünf Auszubildenden begaben sich nach der Auftragstellung in einen Gruppenraum und begannen – ohne Wahl eines Diskussionsleiters – die Projektorganisation mit der Zeitplanung, indem sie abklärten, wer aus der Gruppe im Projektzeitraum wann aus berufsschulischen oder Urlaubsgründen abwesend sein würde. Diese Phase ging über in die Planung und Erörterung der zeitlichen Priorität der Arbeitsschritte: Da z.B. die Gravur der Plexiglasbücher als Auftrag ausser Haus gegeben werden musste, wollte man die Materialbestellung des Plexiglases als ersten Schritt angehen. Hierzu wurde mündlich der Mengenbedarf erörtert. Nach einer Rückversicherung beim Ausbilder (Bestellung von Einzelstücken oder Meterware?) wurde gemeinsam geklärt, wie man das Bestellformular auszufüllen habe (Was ist die 'Bestellnummer'? Wer ist der 'Anforderer'? Wie lautet die korrekte 'Materialbezeichnung'?).

Als einer der Auszubildenden sich erinnerte, dass es eine Montagevorrichtung zum Zusammenbau der Miniaturen gebe, machte er sich auf die Suche hiernach. Währenddessen probierten die anderen Auszubildende ohne Montageanleitung und -vorrichtung aus, wie man die Einzelteile des 'Printing Horse' zusammenbauen und ausrichten könne. Dies führte zu einer Diskussion, wie (mit welcher [Klebe-, Steck-, ...]Technik) und in welcher Reihenfolge man die Einzelteile verbinden müsse. Dies mündete erneut in der Zeitplanung, da die mit Kleber zu verbindenden Teile lange trocknen müssen, so dass erörtert wurde, mit welchem Kleber und mit welchen Unterstützungsverfahren zur Trocknung (bspw. Heissluftfön) man arbeiten könne. Die Argumente wurden in Hinblick auf Zeitplanung und Ergebnisqualität ausgetauscht.

Zwischenzeitlich wurde ein Auszubildender gefunden, der an der Entwicklung der Montagevorrichtung beteiligt war, so dass sich eine monologische Instruktionsphase anschloss, in der besagter Auszubildender dem Projektteam die

¹⁹ Mit diesen Miniaturen ehrt HDM jedes Jahr seine besten Auszubildenden.

Handhabung der Montagevorrichtung erklärte und vorführte. Danach rekapitulierte die Projektgruppe den Montagevorgang mithilfe der Vorrichtung insbesondere in Hinblick auf eine arbeits- wie zeittechnisch sinnvolle Reihenfolge der einzelnen Montageschritte. Abschliessend wurde gemeinsam ein Arbeits- und Zeitplan abgesprochen und schriftlich fixiert, der alle Diskussionspunkte berücksichtigte. Dieser musste dann dem Ausbilder vorgestellt werden.

Als Fazit lässt sich ziehen, dass die geforderte Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit in der Teamarbeit den Auszubildenden die Bewältigung von sehr anspruchsvollen, komplexen kommunikativen Aufgaben (man könnte von 'epistemischen Gesprächen' sprechen) zumutet.

Ein oberflächlicher Blick auf die kommunikativen Anforderungen dieses für die Ausbildung prototypischen Diskurstyps zeigt, dass die geforderte Gesprächskompetenz kaum berufs- oder fachspezifisch, sondern sehr allgemeingültig ist: Diskutieren, Argumentieren, Erklären, aktiv und konzentriert Zuhören etc. sind Fähigkeiten, über die jeder kompetente Sprecher verfügen sollte und die ihm auch ausserhalb der Ausbildung für seine Persönlichkeitsentfaltung nützen.

4. Didaktische Diskussion

Die Förderung einer allgemeinen wie auch einer ausbildungsspezifischen Gesprächskompetenz ist demnach kein Gegensatz. Die Aufgabe des Deutschunterrichts in der Haupt- und Realschule müsste es in logischer Konsequenz aus den Projektbeobachtungen sein, ein explizites Wissen über Gesprächsführung und Gesprächsmuster generell sowie speziell über institutionell präformierte Gespräche, insbesondere über konventionalisierte Diskurstypen und Interaktionsmuster in der Ausbildung sowie über die Kriterien der Situations- und Zielangemessenheit, der Adressatenorientierung und der rollenadäquaten Registerwahl, zu vermitteln (vgl. Hartung, 2004: 50):

Kenntnisse über die Bedingungen und Formen institutioneller Kommunikation sind eine wichtige Voraussetzung, um die SchülerInnen auf ihre spätere Kommunikationspraxis in Alltag und Beruf vorzubereiten. Gerade für den Deutschunterricht bietet es sich an, je nach Jahrgangsstufe bestimmte kommunikative Praxen zu analysieren, beispielsweise [...] die Kommunikation in Werkstätten oder der beruflichen Ausbildung. (Becker-Mrotzek, 1995: 22)

Während die nationalen wie die bundeslandspezifischen Bildungsstandards für Haupt- und Realschulen Aspekte einer allgemeinen Gesprächskompetenz mit Relevanz für die Ausbildung zahlreich erwähnen (bspw. 'an Diskussionen aktiv mitwirken und Gespräche leiten', 'Informationen in angemessener und ansprechender Form weitergeben', 'über Vorgänge und Ereignisse berichten', 'in kurzer freier Rede Sachverhalte darstellen (Referat)', 'Präsentieren', MKJS BW, 2004), fehlt hier unverständlicherweise das für Auszubildende einschlägige, aktiv wie passiv zu beherrschende Interaktionsmuster 'Erklären' im Bereich 'Sprechen (und Zuhören)'. Weitere Diskurstypen mit einem konkreten

Berufs-/Ausbildungsbezug fehlen fast gänzlich; lediglich das 'Vorstellungs-/Bewerbungsgespräch' (KMK, 2004/05; MKJS BW, 2004) wird als nennenswert erachtet. Weitere Verweise auf ausbildungsspezifische Diskurstypen bleiben sehr vage ('Arbeitsgespräch', 'Bewältigung beruflicher Sprechsituationen', KMK, 2004/05). Dies steht in einem deutlichen Gegensatz zu den gymnasialen Bildungsplänen, in denen explizit "Inhalte wie Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräche, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer Arbeitsbesprechung, Regelung von Gruppenarbeitsprozessen, [...] Kundenberatung, Verhandlung" (Weber, 2009: 199) aufgenommen sind.

Auch jenseits der Bildungsstandards konstatiert Brünner (2007: 39) einen generellen Mangel an "ausgearbeiteten Konzepten sowie an Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung beruflicher mündlicher Fähigkeiten"; vorhandene Konzepte zielen eher auf die Weiter- als auf die Ausbildung.

Bezüglich der Verortung der Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts wird hier mit Neuland (1995: 13) eine "enge Verzahnung [...] mit dem Lernbereich Reflexion über Sprache" als sinnvoll erachtet: Der Deutschunterricht sollte Bewusstheit über die Existenz institutionenspezifischer Muster, "Aufmerksamkeit auf dadurch verursachte Missverständnisse und Probleme" sowie die Kompetenz zur analytischen Betrachtung von Gesprächen insbesondere unter dem Aspekt der institutionellen Prägung beruflicher Gespräche vermitteln (Brünner, 2007: 45f.). Hierzu bieten sich Methoden wie die Analyse (ggf. von den SchülerInnen erhobener) authentischer beruflicher Gespräche (in Transkriptform oder als Ton-/Videoaufzeichnung) (Brünner, 2007: 46-48) oder das Rollenspiel an.

Die für die Entwicklung der produktiven Fähigkeiten sinnvolle Schaffung von authentischen Kommunikationsanlässen in Hinblick auf Ausbildung und Beruf (Berkemeier, 2008: 205; Vosskamp, 2009: 169) könnte darin bestehen, die SchülerInnen bereits in der Haupt- und Realschule in Kooperation von Deutsch- und Fachunterricht stärker in Teams an inhaltlichen Projekten arbeiten zu lassen, in denen sie ihr Vorgehen verbal planen, aushandeln und koordinieren müssen. Darüber hinaus kann die Lehrkraft "unterrichtliche Gesprächssituationen als 'Ernstfall' nutzen, Referate, Besprechungen oder Diskussionen auch mit Blick auf berufliche Anforderungen gestalten und beurteilen" (Brünner, 2007: 47).

5. Fazit

Die empirische Analyse der Anforderungen an die Gesprächskompetenz von Auszubildenden in der Industrie hat gezeigt, dass ein ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht in keinem Gegensatz zu dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung steht. Wer Gesprächsfähigkeiten wie Informieren, (ein Problem, einen Sachverhalt) Darstellen, Erklären, Anleiten, Diskutieren, Begründen, Moderieren etc. fördert, fördert komplementär die Ausbildungsvorberei-

tung und die individuelle Persönlichkeitsentfaltung. Warum sollte das dann nicht schon an Diskurstypen und mit inhaltlichen Schwerpunkten geschehen, die in weitgehend jeder Ausbildung relevant werden? Die im engeren Sinne berufs- und fachspezifischen Anteile an der Gesprächskompetenz, also bspw. die korrekte Verwendung von Fachtermini, müssen ohnehin im Ausbildungsbetrieb oder in der Berufsschule vermittelt werden, da die berufsfeldspezifischen Anforderungen je nach Ausbildungsberuf und -betrieb stark variieren können. Da 'Ausbildungsfähigkeit' jedoch ein berufsunspezifisches Konzept ist, kann und sollte ein ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht *die* Teilfähigkeiten der Gesprächskompetenz ins Visier nehmen, die für jede Ausbildung grundlegend sind. Die hier vorgestellte Untersuchung konnte zeigen, dass zumindest für die vier analysierten Ausbildungsberufe eine breite Schnittmenge an identischen kommunikativen Anforderungen gegeben ist, die offenbar ausbildungs-, aber nicht berufsabhängig sind.

LITERATUR

- Becker-Mrotzek, M. (1995): Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. In: Der Deutschunterricht, 1, 16-24.
- Becker-Mrotzek, M. (2008): Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. Gute Aufgaben im Bereich "Sprechen und Zuhören". In: A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel (Beltz), 52-77.
- Becker-Mrotzek, M. (2009a): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek (Hg.), 66-83.
- Becker-Mrotzek, M. (Hg.) (2009b): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (Hg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a.M. et al. (Peter Lang).
- Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & Wehnert, B. (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg (Gilles & Francke).
- Berkemeier, A. (2008): "Bildung" oder "Kompetenz": Vom Unbehagen zur Herausforderung. In: G. Härle & B. Rank (Hg.), "Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren), 199-210.
- Berkemeier, A. (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Biedebach, W. (2006): Der Modellversuch "Vocational Literacy (VOLI) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung". Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse. In: C. Efinig & N. Janich (Hg.), Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn (Eusl), 15-31.
- Biermann, H. & Piasecki, P. (Hg.): Berufsbezogene Kommunikationsförderung. Dortmunder Fachgespräche. Bochum (Winkler).
- Boutet, J., Gardin, B. & Lacoste, M. (1995): Discours en situation de travail. In: Langages, 117, 12-31.

- Brünner, G. [1987] (2005): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Radolfzell (Verlag für Gesprächsforschung).
- Brünner, G. (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen (Niemeyer).
- Brünner, G. (2007): Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In: Der Deutschunterricht, 1, 39-48.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. o.O.
- Dannerer, M. (1999): Besprechungen im Betrieb. Empirische Analysen und didaktische Perspektiven. München (Iudicium).
- Deppermann, A. (2004): Gesprächskompetenz. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek & Brünner (Hg.), 15-27.
- Drommler, R. et al. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Handbuch. Duisburg (Gilles & Francke).
- Efing, C. (2006): "Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen." – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: C. Efing, & N. Janich (Hg.), Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven. Paderborn (Eusl), 33-68.
- Efing, C. (2008): "Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten." – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hg.), Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt a.M. (Peter Lang), 17-34.
- Efing, C. (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: Fachsprache 1-2, 2-17.
- Gorz, A. (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Grundler, E. (2008): Gesprächskompetenz. Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen. In: Didaktik Deutsch, 24, 48-69.
- Grundmann, H. (2007a): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Grundmann, H. (2007b): Bildungsergebnis vor Bildungserlebnis. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen PISA und der Forderung der Arbeitswelt nach kommunikativen Höchstleistungen. In: Der Deutschunterricht, 1, 10-18.
- Grusenmeyer, C. & Trognon, A. (1995): L'analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif. L'exemple de la relève de poste. In : Connexions 65, 1, 43-62.
- Hartung, M. (2004): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Becker-Mrotzek & Brünner (Hg.), 47-66.
- Holtgraves, T. (2008): Speaking and listening. In: G. Rickheit & H. Strohner (Hg.), Handbook of Communication Competence. Berlin (de Gruyter), 207-224.
- Janich, N. (2007): Kommunikationsprofile in der Unternehmenskommunikation. Eine interdisziplinäre Forschungsaufgabe. In: S. Reimann & K. Kessel (Hg.), Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft. Tübingen (Narr), 317-330.
- Jürgens, E. (2001): Alle reden von Qualität und Leistung. Was soll Bildungsqualität sein und was kann Schule leisten? In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 1, 3-10.
- Kitzig, R. et al. (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Bochum/Freiburg (Projektverlag).

- KMK 2004/05: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004/05): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jgst. 10)/Hauptschulabschluss (Jgst. 9). München/Neuwied (Luchterhand).
- Knapp, W., Pfaff, H. & Werner, S. (2008): Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von Handwerksmeistern. In: Schlemmer & Gerstberger (Hg.), 191-206.
- Lacoste, M. (2001): Peut-on travailler sans communiquer? In: A. Borzeix & B. Fraenkel (Hg.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris (CNRS Éditions), 21-53.
- Meier, C. [1997] (2002): Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form. Radolfzell (Verlag für Gesprächsforschung).
- MKJS BW (2004): Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2004): Realschule bzw. Hauptschule. Werkrealschule. Bildungsplan 2004. o.O.
- Müller, A. (2006): Sprache und Arbeit. Aspekte einer Ethnographie der Unternehmenskommunikation. Tübingen (Narr).
- Neuland, E. (1995): Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen, Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht*, 1, 3-16.
- Niederhaus, C. (2007): Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Qualifizierungsmaßnahme. In: J. van Buer & S. Badel (Hg.), *Endbericht zum Modellversuch "Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme" (MDQM)*. Berlin (Humboldt-Universität).
- Nothdurft, W. (2000): Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In: H. Witte et al. (Hg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren), 251-269.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1999): Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft. Anregungen zur Bildungsdiskussion. Düsseldorf (o. V.).
- Schelten, A. (2005): Berufsbildung ist Allgemeinbildung – Allgemeinbildung ist Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 57, 10, 127f.
- Schiesser, D. & Nodari, C. (2007): Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule. Bern (h.e.p.).
- Schlemmer, E. (2008): Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung. In: E. Schlemmer & H. Gerstberger (Hg.), 13-33.
- Schlemmer, E. & Gerstberger, H. (Hg.) (2008): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden (DVU).
- Spreckels, J. (Hg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Thörle, B. (2005): Fachkommunikation im Betrieb. Interaktionsmuster und berufliche Identität in französischen Arbeitsbesprechungen. Tübingen (Narr).
- Voskamp, P. (2009): Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. In: Becker-Mrotzek (Hg.), 160-178.
- Weber, P. (2009): Bildungsstandards für den berufsbildenden Bereich. In: Becker-Mrotzek (Hg.), 191-201.
- Weber, P. (i.V.): Verkaufsgespräche üben im Unterricht. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Köln (Diss. Uni Köln).
- Wyss Kolb, M. (1995): Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II für Personen aus Schule und Sprachwissenschaft. Aarau (Sauerländer).