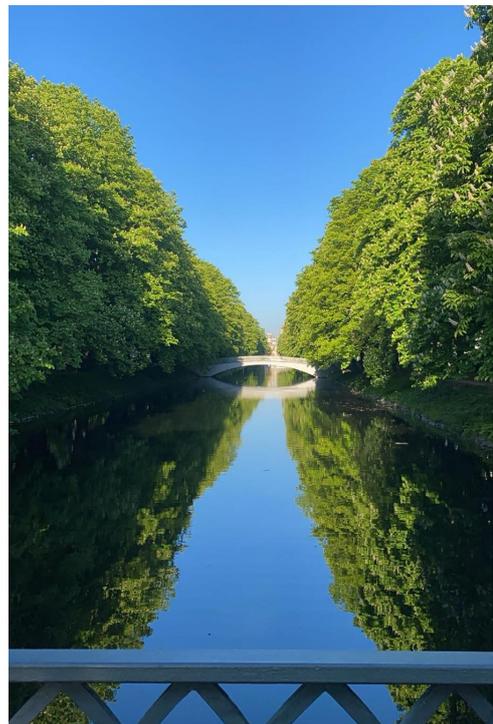




Kölner Zeitschrift
für
»Wirtschaft und Pädagogik«

39. Jahrgang 2024

Heft 77



Herausgeber:
Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e. V.

Impressum

- Herausgeber: Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e. V.
1. Vorsitzender: Prof. Dr. Detlef Buschfeld
- Schriftleitung: Deborah Heck / Helen Altgeld / Dr. Benno Göckede
c/o Institut für Berufs-, Wirtschafts- und
Sozialpädagogik der Universität zu Köln,
Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln
Tel. 0221/470-90301
www.koelner-arbeitskreis.de
E-Mail-Adresse: zeitschrift@koelner-arbeitskreis.de
- Redaktion: Verantwortlich für diese Ausgabe:
Deborah Heck / Helen Altgeld
- Erscheinungsweise: zweimal jährlich
- Bezug: Mitglieder des Kölner Arbeitskreises
Wirtschaft/Pädagogik e. V. erhalten diese Zeitschrift im
Rahmen der Mitgliedschaft. Darüber hinaus stellt der
Verein diese Ausgabe elektronisch zur Verfügung.
www.koelner-arbeitskreis.de
Interessenten können sich direkt an den Kölner
Arbeitskreis für Wirtschaft/Pädagogik e. V. wenden:
E-Mail-Adresse: zeitschrift@koelner-arbeitskreis.de
- Druck: PRE & PRINT GmbH Köln

Die Zeitschrift und alle enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhebergesetzes ist ohne Zustimmung des herausgebenden Vereins unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bibliographische Abkürzung der Zeitschrift: KölnWP

ISSN 0931-2536

<https://doi.org/10.18716/kwp2>

Inhaltsverzeichnis

Editorial	1
HELEN ALTGELD & DEBORAH HECK	
Ein sprachsensibler Kommunikationsleitfaden zur Kundenberatung im Textileinzelhandel	4
RABIA BARLAS	
Prüfungen sprachsensibel organisieren: Entwicklung eines Prozesskettenmodells der Prüfungsorganisation zum Überblicken, Optimieren und sprachsensiblen Gestalten	41
MARTIN BEHLAU	
Die fachsprachliche Überforderung aus Sicht von Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsniveaus im Biologieunterricht an Berufskollegs	97
LUIS DERKSEN	
Konzeption einer Checkliste für sprachensible Kommunikation auf Schulinternetseiten.....	126
KATHARINA NEUFELD	

Editorial

Nachdem die 76. Ausgabe der Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik« erstmals in digitaler Form veröffentlicht und das Ziel formuliert wurde, studentische Arbeiten regelmäßig zu integrieren soll an dieser Vorgehensweise in der vorliegenden Ausgabe festgehalten werden. Anspruch ist es, zentrale Impulse, die aus der Perspektive der Studierenden hervorgehen, angemessen zu berücksichtigen und ihnen den erforderlichen Raum sowie die gebührende Aufmerksamkeit im Diskurs einzuräumen.

Die 77. Ausgabe widmet sich unter Berücksichtigung dieser Konzeption der Entwicklung von praxisbezogenen Handlungsprodukten der Studierenden des Moduls "Deutsch für Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte in der beruflichen Bildung", welche sich mit der Relevanz von Sprachsensibilität im Kontext des Berufskollegs auseinandergesetzt haben. Die Schüler:innenschaft an Berufskollegs ist so divers wie unsere Gesellschaft selbst. Diese setzt sich aus jungen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, sprachlichen Vorkenntnissen und Bildungserfahrungen zusammen, was eine immense Bereicherung darstellt, jedoch auch mit Herausforderungen verbunden ist. Diese Herausforderungen manifestieren sich insbesondere im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen, die sowohl im Unterricht als auch in beruflichen Kontexten bewältigt werden müssen. In diesem Kontext ist Sprachsensibilität nicht nur ein didaktisches Instrument, sondern eine bildungspolitische Notwendigkeit, die als Grundlage für Chancengleichheit dient und es allen Lernenden ermöglicht, unabhängig von ihrer Herkunft, erfolgreich im schulischen und betrieblichen Kontext zu partizipieren. Im Rahmen der entwickelten Handlungsprodukte wurden innovative Ansätze erarbeitet, die darauf abzielen, sprachliche Barrieren abzubauen und Lernprozesse zu fördern. Diese Ansätze werden im Titelbild durch eine Brücke symbolisiert, die die Überwindung sprachlicher Barrieren und die Förderung von Lernprozessen repräsentiert. Die Brücke stellt somit einen Beitrag zur Teilhabe dar und

veranschaulicht die Überwindung der Herausforderungen, die sprachliche Anforderungen an Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache stellen.

Den Auftakt der Zeitschrift bildet ein Beitrag von Rabia Barlas, der die Herausforderungen thematisiert, denen Lernende im Textileinzelhandel während Beratungsgesprächen begegnen, sowie die Möglichkeiten zur sprachlichen Unterstützung der Schüler:innen beleuchtet. Der von der Autorin entwickelte Leitfaden für den Berufsschulunterricht und die Anwendung im Betrieb beinhaltet praxisorientierte Formulierungen und Strategien für typische Beratungsgespräche mit Kund:innen. Angesichts der in diesen Berufen vorherrschenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt stellt der Leitfaden eine wertvolle Ressource dar, um den Lernenden Sicherheit im beruflichen Alltag zu vermitteln.

Der zweite Beitrag von Martin Behlau analysiert die Prüfungsorganisation in der dualen Ausbildung und identifiziert sprachensible Momente innerhalb des Prüfungsprozesses. Das verwendete Prozesskettenmodell (BPMN) veranschaulicht die Prüfungsorganisation vom ersten Planungsschritt bis hin zur Reflexion. Dieses Modell bietet praktische Ansätze zur Optimierung von Prüfungsstandards und demonstriert, wie sprachliche Barrieren in der Gestaltung von Prüfungen reduziert werden können. Im zweiten Teil des Artikels wird von einem durchgeführten Workshop mit Akteur:innen des Prüfungswesens berichtet, in dem Maßnahmen zur Reduzierung sprachlicher Barrieren diskutiert wurden und wie in diesem Zusammenhang der Prüfungsprozess sprachsensibel gestaltet werden kann.

Einen detaillierten Einblick in die fachsprachlichen Herausforderungen im Biologieunterricht von Schüler:innen am Berufskolleg gewährt die folgende Untersuchung von Luis Derksen. Mittels Interviews mit Lernenden unterschiedlicher Leistungsniveaus analysiert der Autor die im Unterricht auftretenden sprachlichen Hürden und deren Bewältigung. Insbesondere die Vielzahl an Fachtermini und komplexen Satzstrukturen erweisen sich als

problematisch, da diese zu einer Überforderung der Lernenden führen können. Der Autor schlägt in diesem Zusammenhang vor, Schüler:innen schrittweise an die Fachsprache heranzuführen, um ihnen den Erwerb von Fachkompetenz zu erleichtern. Der Beitrag zeigt auf, wie wichtig es ist, fachsprachliche Bildung als integralen Bestandteil des Unterrichts zu verstehen und durch gezielte sprachliche Unterstützung individuelle Lernerfolge zu fördern.

Schließlich widmet sich der letzte Beitrag von Katharina Neufeld der Gestaltung einer Checkliste für die sprachensible Kommunikation auf Schulinternetseiten. Ihr Beitrag betont die Bedeutung Leichter Sprache, um Eltern, Schüler:innen, Betrieben und weiteren Interessierten den Zugang zu wichtigen Informationen zu erleichtern. Die Checkliste präsentiert praktische Kriterien, um Informationen in Leichter Sprache zu formulieren und sprachliche Barrieren abzubauen. Neufeld diskutiert auch die Grenzen solcher Ansätze, wie etwa den Spagat zwischen Einfachheit und inhaltlicher Tiefe. Ihr Beitrag zeigt auf, wie Schulinternetseiten durch eine gezielte sprachensible Gestaltung inklusiver werden und den Zugang zu Informationen erleichtern können.

Die Ausgabe zeigt die Relevanz der Sprachsensibilität in diversen Bildungs- und Berufskontexten eindrücklich auf und präsentiert praktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht im Berufskolleg. Wir laden Sie ein, die vorgestellten Ansätze zu entdecken und mit uns in den Diskurs über die Förderung von Chancengleichheit durch sprachliche Zugänglichkeit zu treten.

Abschließend möchten wir uns bei Imke Schmid für die redaktionelle Überarbeitung der Beiträge bedanken.

Wir wünschen allen Lesenden viel Spaß dabei!

- Helen Altgeld & Deborah Heck

Ein sprachsensibler Kommunikationsleitfaden zur Kundenberatung im Textileinzelhandel

Abstract

Dieser Artikel widmet sich der Entwicklung eines sprachsensiblen Kommunikationsleitfadens für die Kundenberatung im Textileinzelhandel. Ziel ist es, Auszubildenden mit Zuwanderungsgeschichte eine sprachliche Grundlage bereitzustellen, die ihnen hilft, die Herausforderungen der mündlichen Kommunikation im Beratungsgespräch zu bewältigen. Der Leitfaden deckt alle Phasen der Kundenberatung ab – von der Begrüßung über die Bedarfsanalyse bis hin zum Kaufabschluss – und enthält praktische Formulierungen, Tipps zur Höflichkeit sowie Strategien zum Umgang mit Einwänden. Der Leitfaden versteht sich als praxisnahe Unterstützung und möchte die mündliche Kommunikationskompetenz der Lernenden stärken, um sprachliche Barrieren im beruflichen Alltag abzubauen.

1 Die Rolle der Sprache in der kundenorientierten Beratung im Textileinzelhandel

Kommunikation ist ein essenzieller Bestandteil aller Lebensbereiche. Insbesondere in Berufen mit direktem Kundenkontakt ist die Fähigkeit, adäquat und situationsgerecht zu kommunizieren, eine wichtige Voraussetzung. In kundenorientierten Branchen wie dem Einzelhandel hat sie eine strategische Funktion und ist ein zentraler Erfolgsfaktor. Der wirtschaftliche Erfolg hängt hier maßgeblich von einer wirkungsvollen Kundenberatung ab (Stiller, 2006, S. 1). Ein Bereich, der eine besonders intensive und persönliche Kundenberatung erfordert, ist der Textileinzelhandel. Sie reicht von der Größen- und Stilberatung bis hin zu Empfehlungen passender Artikel. Dies setzt ein gewisses Sprachrepertoire voraus, welches besonders für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache herausfordernd sein kann. Anders als im Schriftverkehr ist die mündliche Interaktion oft durch spontanes Reagieren auf Kundenwünsche und -fragen geprägt. So verlangt eine effektive Kundenberatung nicht nur spezifische sprachliche Kenntnisse, sondern auch ein hohes Maß an Spontanität und Flexibilität, die für neue Lerner:innen eine zusätzliche Schwierigkeit darstellen können (Settelmeyer & Widera, 2016, S. 32).

1.1 Ein sprachsensibler Kommunikationsleitfadens für Lernende mit Zuwanderungsgeschichte

Aufgrund der zuvor genannten potenziellen Herausforderungen in der Kundenberatung, mit denen Deutschlernende konfrontiert sein können, verfolgt dieser Artikel ein klares Ziel. Er zielt darauf ab, einen sprachsensiblen Kommunikationsleitfaden speziell für die Kundenberatung im Textileinzelhandel zu entwickeln. Dieser soll die verschiedenen Phasen eines Kundenberatungsgesprächs von der Begrüßung bis hin zum Kaufabschluss abdecken und dabei situationstypische Fragen und Phrasen abbilden. Dabei soll besonders auf Sprachsensibilität geachtet werden, da sich der Leitfaden an Lernende der deutschen Sprache bzw. neu zugewanderte in der beruflichen

Ausbildung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau sowie zum/zur Verkäufer/-in richtet. Ziel ist es, der genannten Zielgruppe eine sprachliche Grundlage für ein adäquates Beratungsgespräch zu bieten, die zu einer sicheren und situationsgerechten Kommunikation mit den Kund:innen verhelfen soll.

1.2 Relevanz für die Zielgruppe

Die dreijährige Ausbildung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau gehört zu den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen in Deutschland. Im Jahre 2022 verzeichnete das BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) insgesamt 22.830 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in diesem Bereich. Darunter befanden sich laut Berufsbildungsstatistik 2.031 Auszubildende ohne deutsche Staatsangehörigkeit, darunter 510 Personen aus nichteuropäischen Asylherkunftsländern (DAZUBI, 2022). Auch die zweijährige Ausbildung zum/zur Verkäufer/-in ist mit 18.003 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen stark besetzt. Hier beträgt die Anzahl der Auszubildenden ohne deutsche Staatsangehörigkeit 2.586, davon 852 aus nicht-europäischen Asylherkunftsländern (DAZUBI, 2022). Die Zahlen verdeutlichen die Notwendigkeit sprachlicher Lernhilfen für Auszubildende, die nicht über die gleichen sprachlichen Voraussetzungen wie ihre Mitschüler:innen mit Deutsch als Erstsprache verfügen, jedoch dieselbe Ausbildung absolvieren. Konkrete Zahlen zu Ausbildungsanfänger:innen im Textileinzelhandel liegen zwar nicht vor, doch die allgemeinen Daten zu Ausbildungsanfänger:innen im Einzelhandel lassen darauf schließen, dass die Zielgruppe des Leitfadens ausreichend groß ist. Der KMK-Lehrplan für die Berufe „Kauffrau im Einzelhandel/ Kaufmann im Einzelhandel“ sowie „Verkäuferin/Verkäufer“ beinhalten zudem hochrelevante Lernfelder, die das vorliegende Projekt legitimieren. Der entwickelte Kommunikationsleitfaden orientiert sich an diesen Inhalten, ist jedoch praxisnah konzipiert, um ihn unmittelbar in Beratungssituationen im Betrieb anwenden zu können.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Sprachliche Anforderungen in der Kundenberatung im Textileinzelhandel

Die Ausbildung im Textileinzelhandel fordert alle Kompetenzbereiche der (deutschen) Sprache: Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören (KMK, 2004, S. 12) gleichzeitig heraus, etwa „bei warenbezogenen Tätigkeiten, bei der Kommunikation mit Kundinnen und Kunden im Verkauf und an der Kasse, der innerbetrieblichen Kommunikation sowie bei Fortbildungen und betriebsspezifischen Maßnahmen der Ausbildung“ (Settemeyer & Widera, 2016, S. 31). Zentral ist jedoch die „mündlich geführte Kommunikation mit Kundinnen und Kunden“ (Settemeyer & Widera, 2016, S. 31), in der die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen ausschlaggebend sind. Die Inhalte der Kommunikation reichen von der Begrüßung bis hin zur Bedarfsanalyse (Settemeyer & Widera, 2016, S. 31). Dabei sind folgende Aspekte seitens der Auszubildenden zu beachten:

- Kund:innen aufmerksam zuhören;
- Kund:innen adressatengerecht ansprechen [...];
- sich durch fachsprachliche Ausdrücke und Warenkenntnis als Expert:in ausweisen;
- Kund:innen ehrlich beraten [...]
- sich authentisch äußern;
- auch durch ihre Wortwahl Freundlichkeit, Höflichkeit und Verständnis vermitteln (Settemeyer & Widera, 2016, S. 31).

Die oben genannten Kompetenzen sind klarer Bestandteil des Lehrplans für die Ausbildungsberufe im Einzelhandel. In Lernfeld zwei „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ (KMK, 2016, S. 9) lernen die Schüler:innen, wie sie fachkundige Verkaufsgespräche führen und die dazu notwendigen Elemente der Kommunikations- und Verkaufstechnik anwenden (KMK, 2016, S. 9). Dabei liegt ein starker Fokus auf der Integration von Warenkenntnissen in das Verkaufsgespräch.

Ein sprachsensibler Kommunikationsleitfaden für die Kundenberatung

Ein Projekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat mittels leitfadengestützter Interviews mit verschiedenen Akteur:innen (Berufsschullehrkräfte, Auszubildende, Ausbildende) die sprachlich-kommunikativen Anforderungen von drei verschiedenen beruflichen Ausbildungen untersucht, darunter auch die der Einzelhandelskaufleute. Die Ergebnisse zeigen, dass das Sprechen als wichtigste Kompetenz in diesem Beruf eingeschätzt wurde, gefolgt vom Hören, welches in diesem Fall die Voraussetzung zum Sprechen darstellt (Settenmeyer et al., 2016):



Abbildung 1: Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Bereich Einzelhandel (Eigene Darstellung).

Sprechen erfolgt meist im Kontext der Kundenberatung. Beratung kann im Allgemeinen definiert werden als „eine zielgerichtete, kompetenzfördernde Unterstützung, die ein Berater einem Ratsuchenden mittels Interaktion zur Lösung eines vom Ratsuchenden aufgezeigten Problems zu kommen lässt“ (Schwan et al., 2000 zitiert nach Stiller, 2006, S. 6). Folglich ist Kundenberatung eine Art von Interaktion und somit ein „Prozess wechselseitiger Einwirkung durch verbale oder nonverbale Kommunikation zweier oder mehrerer Personen“ (Stiller, 2006, S. 7). Im Einzelhandel geschieht dies durch den persönlichen Verkauf, welcher *face-to-face* zwischen Verkäufer:innen und Kund:innen stattfindet (Stiller, 2006, S. 10). Verkäufer:innen können während des Beratungsprozesses „sprachliche und nicht sprachliche Impulse senden und wirken lassen“ (Bänsch, 2013, S. 3). Verkaufspsycholog:innen weisen auf die Sprachmenge als einen entscheidenden Faktor zum erfolgreichen Kaufabschluss hin. Verkäufer:innen sollen ihren Kund:innen möglichst viel Redeanteil bieten, um ihnen „Gefühle des Herrschens und der Überlegenheit im Verkaufsgespräch zu vermitteln“ (Bänsch, 2013, S. 8). Zudem soll die Kommunikation von

Einfachheit, Ordnung und Prägnanz geprägt sein, da Sprachwissenschaftler:innen nachgewiesen haben, dass die „Verständlichkeit von Texten“ (Bänsch, 2013, S. 5) von diesen Dimensionen abhängt. Folgende Einzelaspekte sind für die jeweiligen Dimensionen relevant (Bänsch, 2013, S. 6):

Einfachheit	Kürze/Prägnanz	Gliederung/Ordnung
<ul style="list-style-type: none">• einfache Darstellung• kurze, einfache Sätze• geläufige Wörter• Fachwörter erklärt• konkret• anschaulich	<ul style="list-style-type: none">• kurz• aufs Wesentliche beschränkt• gedrängt• aufs Lehrziel konzentriert• knapp• jedes Wort ist notwendig	<ul style="list-style-type: none">• gegliedert• folgerichtig• übersichtlich• Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem• sichtbarer roter Faden• klare Reihenfolge

Abbildung 2: Dimensionen der Textverständlichkeit nach Bänsch (Eigene Darstellung).

Die Dimension der Einfachheit deutet darauf hin, dass Inhalte leicht und verständlich sein sollten. Zudem sollten Informationen auf das Wesentliche beschränkt sein, um Überforderung zu vermeiden (Kürze/Prägnanz). Eine klare Struktur hilft, Inhalte logisch und nachvollziehbar darzustellen (Gliederung/Ordnung). Die Einhaltung dieser Prinzipien kann sowohl für die Kund:innenperspektive als auch für die Berater:innenperspektive von Vorteil sein, da einerseits der Inhalt des Gesprächs dargestellt wird und andererseits - insbesondere im Hinblick auf Einfachheit und Kürze - kein großes Repertoire an sprachlicher Komplexität erforderlich ist.

Neben der Form ist auch das Sprachregister in allen beruflichen Kontexten ein wichtiger Faktor. Das Sprachregister weist auf die „situative, soziale und funktionale Angemessenheit des sprachlichen Handelns“ (Settemeyer et al., 2016, S. 12) hin. Die Auswahl des korrekten Sprachregisters fordert demnach nicht nur grammatikalische oder lexikalische Fähigkeiten, sondern eine Einordnung in „soziolinguistische, pragmatische und strategische“ (Settemeyer et al., 2016, S. 12) Zusammenhänge. Eine Übersicht berufsrelevanter Register verdeutlicht die Vielfalt und gleichzeitig dessen Spannungsfeld (Efing, 2014, S. 420):

Ein sprachsensibler Kommunikationsleitfaden für die Kundenberatung

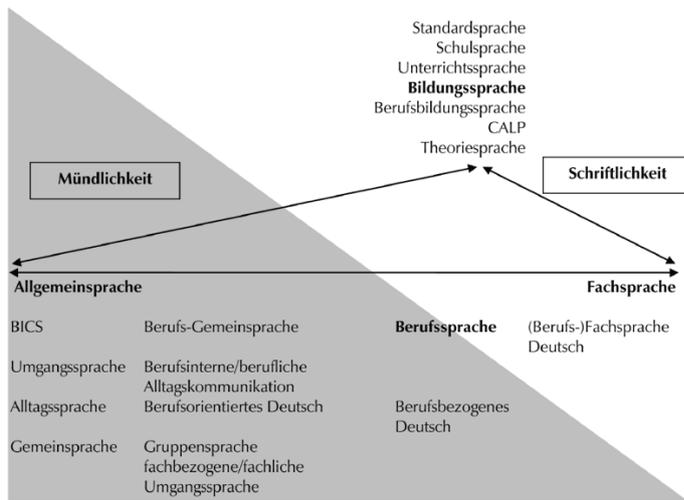


Abbildung 3: Spannungsfeld berufsrelevanter Register (Efing, 2014, S. 420).

Überträgt man die Grafik in den Kontext der Kundenberatung im Textileinzelhandel, ist die Mündlichkeit ausschlaggebend. Wie die Grafik zeigt, bewegt sich die Sprache in der beruflichen Kommunikation in einem Spannungsfeld zwischen Allgemeinsprache und Fachsprache sowie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Im direkten Umgang mit Kund:innen dominiert die Alltagssprache (Allgemeinsprache, links in der Grafik). Diese Sprachebene ermöglicht eine Kommunikation auf Augenhöhe und erfüllt somit die Dimension der Einfachheit nach Bänsch (siehe Abbildung 2). Gleichzeitig verdeutlicht das Spannungsfeld die Tatsache, dass Fachsprache (rechts) in bestimmten beruflichen Kontexten unverzichtbar ist. Besonders im Textileinzelhandel ist sie essenziell, wenn es um Materialbeschreibungen (Stoffe), Funktionalitäten (z. B. atmungsaktiv) und Pflegehinweise geht. Hier ist ein Wechsel auf das Fachregister notwendig, um einerseits die Kund:innen über die Eigenschaften und Vorteile der Produkte informieren zu können und andererseits eine gewisse Fachkompetenz zu signalisieren, die wiederum das Vertrauen der Kund:innen stärkt. Zusammenfassend lässt sich die Grafik von Efing (2014, S. 420) auf beliebige Berufsfelder wie den Einzelhandel übertragen, um das oben genannte Spannungsfeld zwischen verschiedenen Sprachregistern zu verdeutlichen.

Das Verkaufsgespräch hat zudem einen gewissen Aufbau, welchen die Auszubildenden verinnerlichen sollten. Dieser unterliegt branchenabhängigen Veränderungen. Der allgemeine Aufbau lautet: „Anbahnung des Geschäftes (Kontaktphase), Geschäftsverhandlungen (Aufbau- und Hinstimmungsphase) und Geschäftsabschluss (Abschluss- und Weiterführungsphase)“ (Bänsch, 2013, S. 44). Übertragen auf das Verkaufsgespräch in der Bekleidungsbranche kann der folgende Ablauf hergeleitet werden:

1. Kontaktphase (Begrüßung)
2. Bedarfsanalyse (Aufbauphase)
3. Produktpräsentation (Hinstimmungsphase)
4. Kaufabschluss (Abschlussphase)
5. Verabschiedung

2.2 Potenzielle Sprachbarrieren in der mündlichen Kommunikation für Lernende mit Zuwanderungsgeschichte

Kundenberatung ist ein stark interaktiver Prozess und erfolgt im Normalfall mittels mündlicher Kommunikation. Dies kann für die Zielgruppe eine mögliche Herausforderung darstellen, da im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation die Zeitressourcen beim Sprechen begrenzter sind. Während des Schreibprozesses existiert beispielsweise mehr Zeit zum Überlegen und Ausformulieren der Sätze (Wagner, 2006, S. 38). Ein anderer wesentlicher Unterschied zur schriftlichen Kommunikation ist der multimodale Charakter der mündlichen Kommunikation. Während dieses Prozesses sind „verschiedene Sinne gleichzeitig beteiligt“ (Fiehler, 2020, S. 27). Zudem reagieren Gesprächsteilnehmer:innen direkt aufeinander. Diese Kopräsenz ermöglicht zwar eine unmittelbare Klärung von Verständnisproblemen (Ballstadt, 2019, S. 46), kann jedoch für neue Sprachlernende überfordernd sein, da sie zunächst das Gesprochene verarbeiten, verstehen und im Anschluss zusätzlich auf das Gesagte reagieren müssen. Dabei erfordert der Hörprozess eine hohe Konzentration, da hier im Gegensatz zum Lesen keine Wiederholung möglich ist (Ballstadt, 2019, S. 46). Folglich ist die

hörende Person von einem klaren Artikulationsvermögen abhängig (Ballstadt, 2019, S. 46), welches in der Umwelt des Einzelhandels durch die Kund:innenvielfalt nicht immer garantiert ist.

2.3 Sprachsensibilität

In der heutigen, durch kulturelle und sprachliche Diversität geprägten Gesellschaft gewinnt der Begriff Sprachsensibilität zunehmend an Bedeutung. In der Fachliteratur existiert keine einheitliche Definition für den Begriff, jedoch wird Sprachsensibilität häufig als ein bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache beschrieben, der darauf abzielt, Kommunikation so zu gestalten, dass sie für verschiedene Zielgruppen zugänglich ist (Hyperkulturell, o. J.).

Besonders häufig wird der Begriff im Zusammenhang mit sprachsensiblen Unterricht verwendet. Dieser wird auch als „sprachbewusster bzw. sprachaufmerksamer Unterricht bezeichnet und gilt als eine wichtige Strategie, didaktisch auf die unterschiedlichen sprachlichen Lernvoraussetzungen zu reagieren“ (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 250). Ein solcher Unterricht vereint fachliches und sprachliches Lernen (Kalkavan-Aydin & Balzer, 2022, S. 4) und zielt auf die Förderung von sprachlichen Fähigkeiten im jeweiligen Fachgebiet (Kalkavan-Aydin & Balzer, 2022, S. 8). Ziel ist es vor allem, Lernenden den Übergang von der Alltagssprache zur Fachsprache zu erleichtern (Kalkavan-Aydin & Balzer, 2022, S. 8).

Auch in der beruflichen Bildung ist der Ansatz der Sprachsensibilität ein bedeutender. Der Arbeitsplatz gilt zum einen als (Sprach-)Lernort, und zum anderen als sprachliches Handlungsfeld (Sommer, 2011, S. 114). Im beruflichen Kontext sind Auszubildende mit unterschiedlichen Kommunikationspartner:innen konfrontiert, die jeweils unterschiedliche Sprachregister erfordern, wie beispielsweise eine Gesprächssituation mit Kolleg:innen oder Führungskräften. Diese sollten auf einen sprachsensiblen Umgang mit ihren Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache Acht geben, um

sie fachgerecht in den Berufsalltag einzuarbeiten. Die Möglichkeiten und Formen sprachsensibler Hilfestellungen im Betrieb sind vielfältig und berufsspezifisch. In handwerklichen Berufen gibt es beispielsweise die Möglichkeit, Maschinen und Handwerkzeuge zu beschriften. In Berufen, wie des:der Verkäufer:in, in denen die Kommunikation im Vordergrund steht, gibt es begrenztere Möglichkeiten Hilfestellungen am Arbeitsplatz zu bieten, da Gespräche stark individuell und situationsabhängig ablaufen. Dennoch gibt es Kommunikationsleitfäden, die verschiedenen Zielgruppen eine erste Einführung in bestimmte Gesprächsmuster geben. Beispiele hierfür sind von Unternehmen bereitgestellte Leitfäden für die Kommunikation mit Kund:innen (Marilla Bax, o. J.) oder spezifisch für medizinische Zwecke (Geibel & Beschoner, 2024).

3 Entwicklung des Kommunikationsleitfadens

3.1 Aufbau und Inhalt

Der vorliegende Kommunikationsleitfaden richtet sich an Auszubildende mit Zuwanderungsgeschichte im Bereich des Textileinzelhandels und soll einen Überblick über die verschiedenen Phasen der Kundenberatung bieten und gleichzeitig eine sprachliche Grundlage bereitstellen. Zusätzlich werden Informationen zu Aspekten geboten, die während des Beratungsgesprächs essenziell sind (Umgang mit Einwänden, Höflichkeit und Fachbegriffe). Der Leitfaden umfasst dreizehn Seiten (inkl. Deckblatt, Vorwort und Inhaltsverzeichnis) und beinhaltet fünf Kapitel:

1. Was ist Kundenberatung?
2. Schritte der Kundenberatung
3. Umgang mit Einwänden
4. Wie bin ich höflich?
5. Wichtige Vokabeln

Den Kern bilden die fünf Phasen der Kundenberatung (im Leitfaden: *2. Schritte der Kundenberatung*), die den typischen Verlauf abbilden und zusätzliche Formulierungen und Tipps zu den einzelnen Phasen beinhalten. Die übrigen Kapitel dienen als Stütze und ergänzen wichtige Aspekte und Fähigkeiten, die im Zuge der Kundenberatung zum Tragen kommen.

Begonnen wird mit einer allgemeinen Einführung in die Kundenberatung (*1. Was ist Kundenberatung?*). Hier wird zunächst eine allgemeine Definition des Begriffs bereitgestellt und anschließend auf den Textileinzelhandel übertragen: „In unserem Fall [...]“ (S. 4). Zudem wird auf das Ziel der Kundenberatung verwiesen, da es für Lernende motivierend wirkt, wenn sie wissen für welchen Zweck sie etwas lernen (Grell & Grell, 2010). Danach erfolgt der Übergang zu Kapitel 2 (*Schritte der Kundenberatung*). Auf Seite 5 wird eine Übersicht dargestellt, die die verschiedenen Phasen der Kundenberatung auflistet. Zudem wird auf die Wichtigkeit der einzelnen Schritte verwiesen. Anschließend werden auf inhaltlicher Ebene die darauffolgenden Seiten und dessen Funktion erklärt: „Nun stellen wir diese Schritte vor und geben dir anschließend nützliche Formulierungen, die du während der Kundenberatung nutzen kannst“ (S. 5). Pro Phase wird eine Seite bereitgestellt (S. 5-10). Alle beinhalten Beispielsätze, die während der jeweiligen Phase typisch in ihrer Anwendung sind. Der umfangreichste Schritt ist die Bedarfsanalyse. Diese ist in fünf Kategorien eingeteilt (S. 7). Sie stellen feste Bestandteile der Analyse dar und können wie eine Checkliste abgearbeitet werden. So entsteht eine gewisse Struktur, die gleichzeitig als Orientierungshilfe fungiert und die Beispielsätze wirken nicht willkürlich zusammengestellt. Einige Phasen beinhalten zusätzliche Tipps, die auf die Möglichkeit der Nutzung nonverbaler Kommunikation hinweisen. Kapitel 3 (*Umgang mit Einwänden*) ist essenziell, da Einwände Lernende verunsichern können. Es ist wichtig zu verstehen, dass Einwände seitens der Kund:innen nicht unbedingt auf etwas Negatives hindeuten. Der richtige Umgang ist wichtig für eine angenehme Fortführung des Gesprächs. Kapitel 4 (*Wie bin ich höflich?*)

behandelt das Thema Höflichkeit und ist ebenfalls von großer Bedeutung für den Kommunikationsleitfaden. Dieses Kapitel berücksichtigt interkulturelles Verständnis, da Höflichkeit in ihrer Natur stark kulturabhängig ist (Kotthoff, 2003). Um dies zu vermitteln, werden verschiedene Sätze in höflicher und unhöflicher Form gegenübergestellt, die typisch in ihrer Anwendung in der Modeberatung sind. Die Möglichkeit zur Übertragung auf andere Sätze, wird durch den Hinweis auf die Verwendung von Modalverben, wie *dürfen und können* deutlich gemacht. Kapitel 5 (*Wichtige Vokabeln*) ist das letzte Kapitel im Leitfaden und dient als zusätzliches Werkzeug für die Kundenberatung. Die Begriffe sind ein fester Bestandteil des Beratungsgesprächs im Textileinzelhandel (Gröner-Schulze GmbH, o. J.) Das Fachvokabular sollte verinnerlicht werden und auf Nachfrage der Kundschaft erklärt werden.

3.2 Visuelle Darstellung

„If it’s hard to read, it’s hard to do“ (Song & Schwarz 2008) – dieses Zitat stammt aus einer Studie, die die Auswirkungen der Gestaltung von Kochrezepten auf den Kochprozess der Probanden untersuchte. Die Ergebnisse zeigen, dass eine komplexe Darstellung die Ausführung signifikant erschwerte. Diese Erkenntnis lässt sich auch auf Lernmaterialien übertragen. Eine klar strukturierte und ansprechende Gestaltung erleichtert das Verständnis und steigert die Motivation, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Mariacher, 2021, S. 17).

Dementsprechend wurde auch in diesem Leitfaden ein großer Wert auf visuelle Elemente gelegt. Dies dient einerseits dazu, die Greifbarkeit von Inhalten zu erhöhen und andererseits das Lernmaterial attraktiver zu gestalten, um so die Bereitschaft der Nutzung zu erhöhen (Leisen, 2013, S. 2ff.). Beispiele hierfür sind Icons, die in der Nähe von Wörtern oder Absätzen platziert sind, welche als zusätzliche Hilfe zum Textverständnis dienen. Bereits in der Inhaltsübersicht wurden diese angewandt, um Wörter wie „Einwand“ oder „Vokabeln“ verständlich zu machen. Weitere Beispiele finden sich hier:

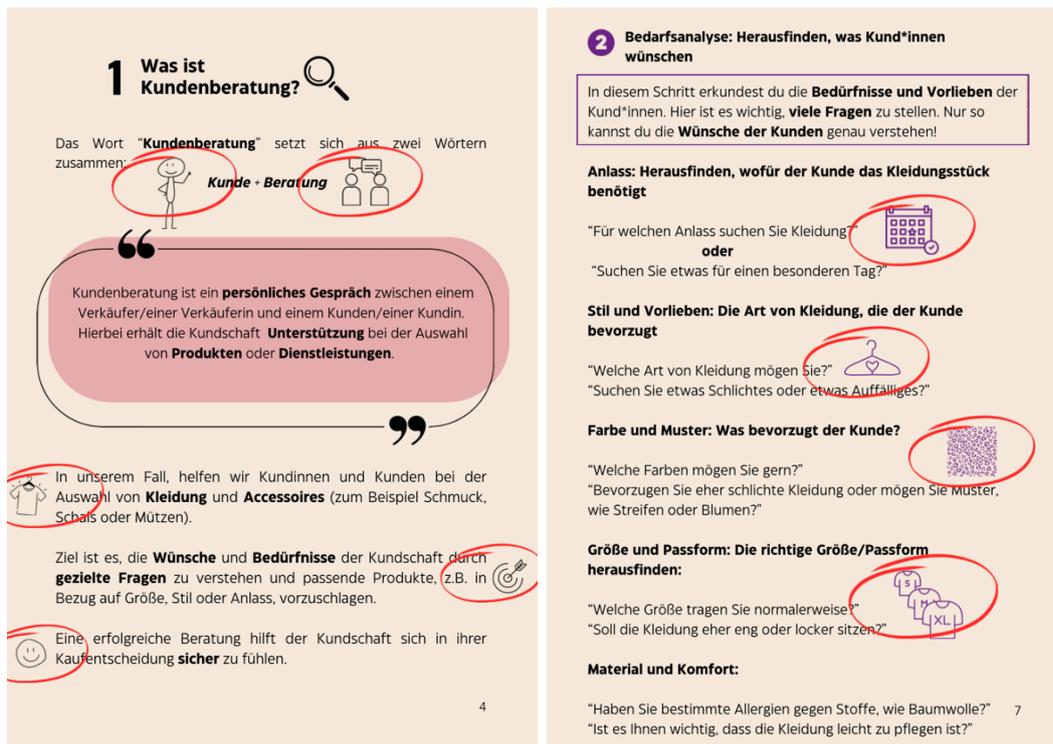


Abbildung 4 und 5: Beispiele für die Verwendung von Icons aus dem Leitfaden (Eigene Darstellung).

Im gesamten Leitfaden wurden zudem Schlüsselwörter durch den fettgedruckten Stil hervorgehoben. Dies ermöglicht eine Konzentration auf jene informationstragenden Begriffe, die zum Schlüsselverständnis des Satzes beitragen (Mariacher, 2021, S. 53ff.):

Bei der **Begrüßung** geht es darum, Kunden **freundlich zu empfangen** und eine **angenehme Stimmung** zu schaffen.

Abbildung 6: Beispiel für Hervorhebungen aus dem Leitfaden (Eigene Darstellung).

Die Phasen der Kundenberatung wurden in Form eines Prozessdiagramms (S. 5) dargestellt, um die Lerninhalte sichtbar zu machen (Mariacher, 2021, S. 78). Es trägt zum Verständnis bei, dass Kundenberatung ein Prozess ist und eine feste Reihenfolge hat, deren Abweichung den Prozess verfälschen würde. Für die Erläuterung der einzelnen Phasen wurde jeweils eine Seite verwendet (S. 5-10). Zu Beginn jeder Phase wurde ein Kästchen eingebaut, das die Phase kurz erklärt. Dies wurde bei allen Phasen durchgehend eingesetzt. Diese Kontinuität im Design trägt zu einer besseren Übersicht bei.

Der Umgang mit Einwänden wurde in Form einer Tabelle dargestellt, die typische Kund:innenaussagen mit den dazugehörigen Antwortmöglichkeiten gegenüberstellt (S. 11). Ein ähnlicher Ansatz wurde im darauffolgenden Kapitel zur Höflichkeit verfolgt (S. 12). Die tabellarische Darstellung bietet mehrere Vorteile. Zum einen spart sie im Vergleich zu einer bloßen Auflistung Platz, zum anderen wird ein besseres Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Aussagen und den empfohlenen Reaktionen gefördert. Die Reihung von Beispielsätzen (siehe Kapitel 2), könnte diesen Zusammenhang nicht in gleicher Weise verdeutlichen.

3.3 Sprachliche Anpassungen an die Zielgruppe

In der Didaktik erfolgt die Gestaltung von Lerninhalten nicht nur visuell, sondern auch sprachlich. Die sprachliche Gestaltung des Leitfadens wurde so weit wie möglich an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst. Bei der Auswahl der Beispielsätze wurde auf einen einfachen Satzbau zurückgegriffen (ab S. 5), da es sich bei der Kundenberatung um ein alltagssprachliches Sprachregister handelt und Einfachheit eine Dimension der besseren Verständlichkeit für die Kund:innen darstellt (siehe Kapitel 2.1).

3.3.1 Umgang mit schwierigen Begriffen

Eine Strategie ist dabei die unmittelbare Erklärung potenziell schwieriger Begriffe, die jedoch für den Kontext unverzichtbar sind. Ein Beispiel findet sich bereits im Vorwort:

Dabei sind deine **kommunikativen Fähigkeiten** besonders gefragt. **Das heißt: du musst viel Reden, aber auch viel Zuhören.** Das kann in manchen Situationen überfordernd sein,

Abbildung 7: Beispiel für die Erklärung von Fachbegriffen aus dem Leitfaden (Eigene Darstellung).

Für Fremdwörter, wie „Accessoire“ (S. 4) wurden Beispiele in Klammern eingefügt. Auch im Kerninhalt des Leitfadens – die Phasen der Kundenberatung – wurde eine sprachensible Anpassung gemacht, in dem diese als „Schritte“

bezeichnet werden. Bei den fünf Oberkategorien der Bedarfsanalyse wurde eine Kombination aus erklärenden Phrasen und Icons eingesetzt, um Missverständnisse zu minimieren:

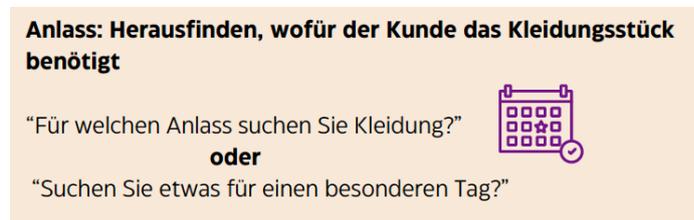


Abbildung 8: Beispiel für die Verwendung von Icons aus dem Leitfaden (Eigene Darstellung).

Dies wurde aus dem Grund getan, weil „Anlass“ ein Begriff ist, der möglicherweise von der Zielgruppe nicht direkt erschlossen werden kann. Zusätzlich wurde ein alternativer Beispielsatz bereitgestellt, der nicht das Wort „Anlass“ beinhaltet, aber dieselbe Bedeutung vermittelt. Eine ähnliche Vorgehensweise lässt sich auch bei der Kategorie „Farbe und Muster“ finden: *„Bevorzugen Sie eher schlichte Kleidung oder mögen Sie Muster, wie Streifen oder Blumen?“* (S. 7). Hier wird für die Lernenden ersichtlich, dass es sich bei Mustern um die visuellen Designs auf Kleidungsstücken handelt. Eine weitere sprachensible Anpassung findet sich auf Seite 9: *„Das ist eine gute Wahl. Das Hemd passt zu vielen Outfits“ statt „Das Hemd ist gut kombinierbar“*.

In Bezug auf die Höflichkeit wurden Modalverben (z.B. dürfen und können) vorgestellt, ohne diese terminologisch zu benennen. Die didaktische Reduktion wurde aus Verständnisgründen vorgenommen:

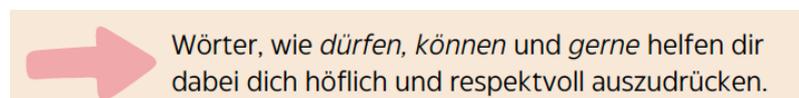


Abbildung 9: Veranschaulichung für das Weglassen von sprachlichen Terminologien aus dem Leitfaden (Eigene Darstellung).

3.3.2 Nonverbale Hilfsmittel

Darüber hinaus wird im Laufe des gesamten Leitfadens darauf hingewiesen, dass nonverbale Kommunikation eine alternative Möglichkeit darstellt, wenn bestimmte Phrasen nicht direkt verfügbar sind oder in den Sinn kommen:

Zusätzliche Tipps:

- Nutze **Gesten**, um deine Erklärung zu **unterstützen**: zum Beispiel kannst du auf das Material oder die Größe **zeigen**
- **Demonstriere Funktionen**, wenn möglich "So können Sie die Ärmel hochkrempeln."



Tipp: Höflichkeit kannst du auch ohne Sprechen zeigen. Oft reicht auch ein freundliches Lächeln!

Abbildung 10 und 11: Beispiele für die Verweise auf die Nutzung nonverbaler Kommunikation aus dem Leitfaden (Eigene Darstellung).

Dies bietet der Zielgruppe und insbesondere jenen, die in mündlichen Kommunikationssituationen noch unsicher sind eine hilfreiche Alternative der Kommunikation, wenn ihnen die Spontanität während der mündlichen Kommunikation schwerfällt (siehe Kapitel 2.2).

Es ist in Ordnung die Kunden **zu fragen**, wenn du die Aussage nicht direkt verstehst! Frage Sie höflich, ob sie Ihren Satz **wiederholen können**.

Abbildung 12: Beispiel aus dem Leitfaden (Eigene Darstellung).

Hier wurde zusätzlich auf die Möglichkeit verwiesen, die Kund:innen nach einer Wiederholung ihrer Aussage zu fragen.

4 Reflexion des Kommunikationsleitfadens

Der vorliegende Kommunikationsleitfaden für die Kundenberatung im Textileinzelhandel verfolgte das Ziel, Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte in der beruflichen Ausbildung zum/zur Einzelhandelskaufmann/ -frau sowie Verkäufer/ -in eine sprachliche Grundlage für die mündliche Interaktion mit Kund:innen im Zuge der Kundenberatung zu geben. Ob dieses Ziel anhand des Leitfadens erfolgreich erreicht werden kann, wird im Folgenden kritisch reflektiert.

4.1 Inhaltliche Reflexion

Die initiale Idee des Projekts war es, lediglich die fünf Phasen der Kundenberatung mit Beispielsätzen abzubilden. Relativ früh und zu Beginn des Erstellungsprozesses wurde jedoch klar, dass dies nicht ausreichen würde. Aus der Perspektive der Zielgruppe ist zunächst eine kurze Einführung in die Kundenberatung erforderlich, um grundlegendes Wissen darüber zu vermitteln. Lernende könnten sich fragen: Was ist Kundenberatung überhaupt? Warum brauche ich das? Der Versuch, diese Fragen zu beantworten, konnte im ersten Kapitel "Was ist Kundenberatung?" verzeichnet werden.

Es konnte festgestellt werden, dass die Phasen der Kundenberatung den Kern des Leitfadens bilden. Dies ist anhand des großen Umfangs im Vergleich zu den übrigen Kapiteln feststellbar. Die darin enthaltenen Beispielsätze sollen der Zielgruppe ein Repertoire an Phrasen zur Verfügung stellen, die immer wieder verwendet werden können. Dies mag bei den Phasen *Begrüßung* und *Verabschiedung* gut umsetzbar sein, jedoch unterlaufen die übrigen Phasen situationsabhängigen Veränderungen. Bei der Bedarfsanalyse hängt es beispielsweise von einer Vielzahl von dynamischen Faktoren ab, wie das Gespräch verlaufen wird, denn jede:r Kund:in hat andere Bedürfnisse. Sucht die Kundschaft zum Beispiel etwas für einen besonderen Anlass, kommen andere Vokabeln und Sätze zum Einsatz, als bei Kund:innen die etwas für den Alltag suchen. Die möglichen Gesprächsverläufe sind so vielfältig, dass es nicht möglich wäre, alle abzubilden. Dennoch bietet der Leitfaden eine strukturierte Orientierungshilfe, in dem er typische Gesprächsphasen und passende Formulierungen für die Kundenberatung bereitstellt. Auch bei der Produktpräsentation konnte nicht alles abgedeckt werden. Bei den Beispielsätzen wurde aus Platzgründen lediglich die Bluse, das Kleid und die Jacke erwähnt (S. 9). Dies deckt keinesfalls die Produktvielfalt in einem Modegeschäft ab. Dazu gehören Produkte, die von den Standardkategorien „Jacken, Hosen, Pullover, T-Shirts“ abweichen, wie zum Beispiel Jumpsuits, Lederjacken, Pullunder, Cargo-Hosen, Sweatshirt oder Jersey.

Die Liste könnte unendlich fortgeführt werden. Insgesamt sind die Phasen der Kundenberatung zwar gut dargestellt, jedoch fehlt dort eine inhaltliche Tiefe, die aus Platz- und Verständnisgründen weggelassen worden ist. Man sollte auch beachten, dass sich die Zielgruppe nicht von den Inhalten „erschlagen“ fühlt. So könnte die inhaltliche Reduktion zumindest zu einem gewissen Grad gerechtfertigt werden.

Das dritte Kapitel soll der Zielgruppe erklären, wie sie mit möglichen Einwänden von Kund:innen umgehen können. Die Stärkung des Bewusstseins, dass Einwände nichts Negatives sind, ist eine klare Stärke dieses Kapitels. Es wird klar vermittelt, dass sie eine Möglichkeit für eine erfolgreiche Beratung darstellen. Jedoch bleibt die Kund:innenperspektive in den übrigen Kapiteln unberücksichtigt. Kund:innen können auch etwas anderes als Einwände äußern. Sie können beispielsweise Fragen zu bestimmten Produkten stellen und Informationen über bestimmte Stoffe erfragen. In der Umkleidekabine können sie nach der Meinung der Verkäufer:innen fragen, was ebenfalls ein bestimmtes Sprachrepertoire fordert: *Wie gebe ich eine Meinung im Zuge der Outfitberatung ab?* Diese Aspekte werden im Leitfaden im geringen Umfang nur tangiert. Die soeben aufgezeigten Dimensionen zeigen jedoch erneut die große Vielfalt von Kund:innengesprächsverläufen und gleichzeitig die Unmöglichkeit alle abzudecken. Nicht umsonst wird im Vorwort betont: „Übung macht den Meister!“ Nur wenn die Lernenden oft genug auf Kund:innen zugehen und verschiedene Beratungssituationen kennenlernen, können sie langfristig lernen. So ist es keineswegs verwerflich, am Anfang der beruflichen Ausbildung die Beratung nicht perfekt zu beherrschen. Diese Aussage trifft nicht nur auf Auszubildende mit Migrationshintergrund zu, sondern auf alle Auszubildenden. Das Handlungsprodukt dieses Projektes erweist sich als nützlich und bietet eine solide Grundlage. So kennen die Auszubildenden bereits die verschiedenen Phasen, Beispielsätze und Höflichkeitsformen sowie die Vokabeln. Dies ist deutlich effektiver, als wenn sie von Grund auf neu beginnen müssten.

4.2 Reflexion zur visuellen Darstellung

Die größte Stärke des Kommunikationsleitfadens ist die visuelle Darstellung. Sie ist insgesamt sehr anschaulich und setzt die Icons an den richtigen Stellen ein, um den Text verständlich zu gestalten. Die Abstände zwischen den Beispielsätzen sind gut gewählt und fördern eine gute Lesbarkeit. Es könnte jedoch über die Menge der visuellen Elemente diskutiert werden. Eine Überladung könnte zur Folge haben, dass Lesende abgelenkt werden und sich somit nicht auf das Wesentliche konzentrieren können. Insgesamt trägt die visuelle Darstellung stark zur sprachsensiblen Gestaltung des Leitfadens bei.

4.3 Sprachliche Reflexion

Im gesamten Leitfaden wurde eine einfache und verständliche Sprache verwendet. Wörter, die nicht zielgruppengerecht sind, wurden anhand verschiedener Strategien erklärt (siehe Kapitel 3.3). Auch der Titel „Gut beraten: Eine Hilfe für Kundengespräche im Modegeschäft“ ist sprachsensibel gewählt und gibt der Zielgruppe eine gute Vorstellung vom Inhalt des Leitfadens. Ein möglicher Kritikpunkt ist der häufige Einsatz von Fließtexten. Das Vorwort besteht ausschließlich aus einem Fließtext, was jedoch durch die Natur des Vorworts gerechtfertigt werden kann. Abgesehen davon befinden sich auf Seite 4 und 5 einzelne Abschnitte von Fließtexten. Die Trennung in mehrere Abschnitte und die Hervorhebung von wichtigen Begriffen tragen zwar zu einer guten Lesbarkeit bei, könnten jedoch trotzdem für die Zielgruppe überfordernd sein. Insbesondere, wenn man die Anwendbarkeit des Leitfadens in realen Situationen berücksichtigt, könnte dies zu Schwierigkeiten führen. Ob die unmittelbare Anwendung des Leitfadens inmitten des Beratungsgesprächs möglich ist, kann und sollte diskutiert werden. Da mündliche Kommunikation im Vergleich zur schriftlichen Kommunikation ein Prozess in Echtzeit ist und wenige Unterbrechungen duldet, ist es realitätsfern, den Leitfaden während des Gesprächs zur Hand zu nehmen und davon abzulesen. Es besteht jedoch die

Möglichkeit, den Leitfaden im Vorhinein mehrmals zu lesen und die Beispielsätze zu verinnerlichen. Durch die Anwendung der Sätze in echten Beratungssituationen können diese dann verfestigt werden. Dies erfordert jedoch eine gewisse Eigeninitiative seitens der Lernenden, sich außerhalb solcher Situationen mit den Inhalten zu beschäftigen.

5 Fazit

Im Verlauf des Projekts wurde deutlich, dass Kundenberatung nicht nur ein klar strukturierter Prozess ist, sondern auch hohe Anforderungen an sprachliche und soziale Kompetenzen stellt. Die sprachlichen und visuellen Anpassungen des Leitfadens wurden so gestaltet, dass die Inhalte leicht verständlich und praxisorientiert sind. Dennoch bleibt der Leitfaden nur eine erste Orientierungshilfe, da die Vielfalt von Beratungssituationen im Alltag nicht vollständig abgebildet werden kann. Ein zentraler Aspekt bleibt daher die Eigeninitiative der Lernenden, die Sätze und Strategien regelmäßig einzuüben und durch praktische Erfahrungen zu erweitern. Dabei geht es jedoch nicht nur um das Auswendiglernen von Formulierungen, sondern vielmehr um die Entwicklung eines flexiblen Sprachrepertoires. Durch wiederholtes Üben können Lernende die Strategien verinnerlichen und situativ anwenden, wodurch ein nachhaltiger Entwicklungsprozess in ihrer Kommunikationsfähigkeit gefördert wird. Insgesamt zeigt der Leitfaden, dass sprachensible Materialien einen wichtigen Beitrag zur Förderung der kommunikativen Kompetenzen von Auszubildenden leisten können. Zudem lässt sich festhalten, dass der Leitfaden ein Schritt in die richtige Richtung ist, um sprachliche Barrieren im beruflichen Kontext abzubauen und Auszubildende mit Zuwanderungsgeschichte auf ihrem Weg zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Ballstaedt, S. (2019). *Sprachliche Kommunikation: Verstehen und Verständlichkeit*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Bänsch, A. (2013). *Verkaufpsychologie und Verkaufstechnik*. Oldenbourg Verlag München.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M., & Woerfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250-259.
<https://doi.org/10.25656/01:22913>
- Berufsbildung NRW (o. J.). *Bildungsplan Kauffrau im Einzelhandel/ Kauffrau im Einzelhandel sowie Verkäuferin/Verkäufer*. Abgerufen am 11.11.2024 von https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/kfm-im-einzelhandel_verkaeuer.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datensystem Auszubildende (DAZUBI)*. Abgerufen am 11.11.2024 von <https://www.bibb.de/dienst/dazubi/de/1867.php?sj%5Bgraduations%5D=0&sj%5Bcountries%5D%5B%5D=30&sj%5Byear%5D=2022&sj%5Bsearch%5D=>
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *InfoDaF*, 41(4), 415-441.
- Fiehler, R. (2020). Mündliche Kommunikation. In S. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 25-51). wbv Publikation.
- Geibel, M. A., & Beschoner, P. (2024). *Erstellung von Kommunikationsleitfäden für demente, Angst- und multimorbide Patienten in der Zahnarztpraxis* (Doctoral dissertation, Universität Ulm).
- Gröner-Schulze GmbH (o. J.). *Fachbegriffe aus dem Textilbereich*. Abgerufen am 11.11.2024 von <https://www.groener-schulze.com/fachbegriffe-aus-dem-textilbereich>
- Grell, J., & Grell, M. (2010). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Hyperkulturell (o. J.). *Sprachsensibilität*. Abgerufen am 12.11.2024 von <https://www.hyperkulturell.de/glossar/sprachsensibilitaet/#>

- Kalkavan-Aydin, Z., & Balzer, J. (2022). Sprachsensibler Fachunterricht. *Reihe Wirksamer Unterricht*, 8, 3-23.
- KMK (2004). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch ESA und MSA*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- KMK (o. J.). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel und Verkäufer/Verkäuferin*. Abgerufen am 25.01.2025 von <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeuf04-06-17idF16-09-16-E.pdf>
- Kotthoff, H. (2003). Aspekte der Höflichkeit im Vergleich der Kulturen.
- Leisen, J. (2013). Darstellungs- und Symbolisierungsformen im Bilingualen Unterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning* (S. 152-160). Klett-Kallmeyer.
- Mariacher, C. (2021). *Lernmaterialien gut gestalten*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Marilla Bax (o. J.). *Wie entsteht ein Kommunikationsleitfaden?* Abgerufen am 23.11.2024 von <https://marillabax.de/magazin/servicewissen/wie-entsteht-ein-kommunikationsleitfaden/>
- Settelmeyer, A., & Widera, C. (2016). Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6, 30-33.
- Settelmeyer, A., Widera, C., Schneider, K., & Schmitz, S. (2016). *Forschungsprojekt: „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung“*. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/verweise/so_22304_Poster_2016_Neu.pdf
- Stiller, M. (2006). *Kundenberatung im persönlichen Verkauf: Ein problemlösungsorientierter Ansatz für den stationären Einzelhandel*. Springer-Verlag.
- Sommer, B. (2011). *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung: eine Dokumentation von drei Fortbildungsmodulen für Ausbilder/-innen, Fachlehrer/-innen und Teilnehmer/-innen*. Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt.
- Song, H., & Schwarz, N. (2008). If It's Hard to Read, It's Hard to Do (Short Report). *Psychological Science*, 19(10), 986-988.

Ein sprachsensibler Kommunikationsleitfaden für die Kundenberatung

Wagner, R. W. (2006). *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Brill I Schöningh

Kommunikationsleitfaden



Gut beraten: Eine Hilfe für Kundengespräche im Modegeschäft



Vorwort

Kundenberatung ist ein **wichtiger Teil** deines Berufes, wenn du im **Textileinzelhandel** (Modegeschäft) arbeitest. Zum einen gewinnst du dadurch die **Treue des Kunden**, zum anderen hilfst du deinem Unternehmen **Gewinne zu erzielen**.

Dabei sind deine **kommunikativen Fähigkeiten** besonders gefragt. **Das heißt: du musst viel Reden, aber auch viel Zuhören**. Das kann in manchen Situationen überfordernd sein, da jede Kundenberatung anders abläuft. Es gibt kein "Rezept". Das liegt daran, dass jeder Kunde **andere Wünsche und Bedürfnisse** hat.

Auch wenn es kein Rezept gibt, hat jede Kundenberatung einen bestimmten Ablauf. Dieser Leitfaden soll dir dabei helfen, den **Ablauf zu verstehen**. So kannst du besser auf spontane Situationen reagieren. Gleichzeitig bietet er eine **Vielzahl von Sätzen**, die du immer wieder anwenden kannst und **weitere hilfreiche Tipps**.

Vergiss jedoch nicht: **Übung macht den Meister!**

Je öfter du auf Kunden zugehst, desto geübter wirst du.

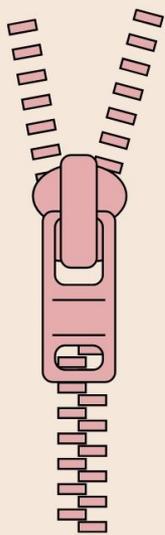
Sprechen ist das A und O beim Sprechen lernen.

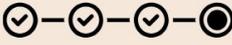
Mit dieser Anleitung im Hinterkopf sollte nichts schief gehen.

Gender-Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Leitfaden die Sprachform des generischen Maskulinums angewandt. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Inhalt



	Seite
1 Was ist  Kundenberatung?	S.4
2 Schritte der Kundenberatung 	S. 5-10
3 Umgang mit Einwänden 	S.11
4 Wie bin ich höflich? 	S. 12
5 Wichtige Vokabeln 	S. 13

1 Was ist Kundenberatung?

Das Wort "**Kundenberatung**" setzt sich aus zwei Wörtern zusammen:



Kunde + Beratung



“

Kundenberatung ist ein **persönliches Gespräch** zwischen einem Verkäufer/einer Verkäuferin und einem Kunden/einer Kundin. Hierbei erhält die Kundschaft **Unterstützung** bei der Auswahl von **Produkten** oder **Dienstleistungen**.

”



In unserem Fall, helfen wir Kundinnen und Kunden bei der Auswahl von **Kleidung** und **Accessoires** (zum Beispiel Schmuck, Schals oder Mützen).

Ziel ist es, die **Wünsche** und **Bedürfnisse** der Kundschaft durch **gezielte Fragen** zu verstehen und passende Produkte, z.B. in Bezug auf Größe, Stil oder Anlass, vorzuschlagen.



Eine erfolgreiche Beratung hilft der Kundschaft sich in ihrer Kaufentscheidung **sicher** zu fühlen.

2 Schritte des Kundengesprächs

Die Kundenberatung im Modegeschäft lässt sich in **mehrere Schritte** einteilen. Jeder Schritt ist wichtig, um Kunden eine **angenehme Erfahrung** zu bieten und sicherzustellen, dass sie sich gut aufgehoben fühlen. Nun stellen wir diese Schritte vor und geben dir anschließend **nützliche Formulierungen**, die du während der Kundenberatung benutzen kannst.



1 Begrüßung: Der erste Eindruck zählt!

Bei der **Begrüßung** geht es darum, Kunden **freundlich zu empfangen** und eine **angenehme Stimmung** zu schaffen.

Beispiele:

morgens: “Guten Morgen.” 

mittags: “Guten Tag.” 

abends: “Guten Abend.” 

Diese Begrüßungen kannst du zu **jeder Tageszeit** anwenden:

“Hallo!”

“Herzlich Willkommen.”



Nach der Begrüßung lassen wir den Kunden **etwas Zeit**, bis sie sich umschauen. Danach können wir Fragen stellen, wie:

“Kann ich Ihnen weiterhelfen?”

“Suchen Sie etwas Bestimmtes?”

Wenn die Kunden ein bestimmtes Kleidungsstück angucken, kannst du sie auch **direkt auf die Ware ansprechen**, zum Beispiel:

“Kann ich Ihnen bei den Hosen behilflich sein?”

“Ist Ihre Größe bei den Pullovern mit dabei?”



2 Bedarfsanalyse: Herausfinden, was Kund*innen wünschen

In diesem Schritt erkundest du die **Bedürfnisse und Vorlieben** der Kund*innen. Hier ist es wichtig, **viele Fragen** zu stellen. Nur so kannst du die **Wünsche der Kunden** genau verstehen!

Anlass: Herausfinden, wofür der Kunde das Kleidungsstück benötigt

“Für welchen Anlass suchen Sie Kleidung?”

oder

“Suchen Sie etwas für einen besonderen Tag?”



Stil und Vorlieben: Die Art von Kleidung, die der Kunde bevorzugt

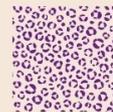
“Welche Art von Kleidung mögen Sie?”



“Suchen Sie etwas Schlichtes oder etwas Auffälliges?”

Farbe und Muster: Was bevorzugt der Kunde?

“Welche Farben mögen Sie gern?”



“Bevorzugen Sie eher schlichte Kleidung oder mögen Sie Muster, wie Streifen oder Blumen?”

Größe und Passform: Die richtige Größe/Passform herausfinden:

“Welche Größe tragen Sie normalerweise?”

“Soll die Kleidung eher eng oder locker sitzen?”



Material und Komfort:

“Haben Sie bestimmte Allergien gegen Stoffe, wie Baumwolle?” 7

“Ist es Ihnen wichtig, dass die Kleidung leicht zu pflegen ist?”

3 Beratung und Präsentation: Produkte vorstellen und helfen, eine Entscheidung zu treffen

Nachdem du herausgefunden hast, welche Wünsche der Kunde hat, **unterstützt** du die Kunden dabei, die **passende Kleidung** zu finden. Dabei **präsentieren** wir ihnen Kleidung und **machen Vorschläge**.



Bestimmte Produkte vorstellen:

“Diese Bluse ist aus Baumwolle und sehr bequem. Es fühlt sich weich an.”

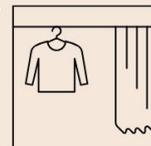
“Das Kleid hat einen lockeren Schnitt und ist perfekt für den Sommer.”

“Diese Jacke ist warm und warm und wasserfest

In der Umkleide:

“Möchten Sie es anprobieren? Dort hinten ist die Umkleidekabine.”

“Soll ich Ihnen den Pullover in einer anderen Größe bringen?”



Zusätzliche Tipps:

- Nutze **Gesten**, um deine Erklärung zu **unterstützen**: zum Beispiel kannst du auf das Material oder die Größe **zeigen**
- **Demonstriere Funktionen**, wenn möglich “So können Sie die Ärmel hochkrempeln.”



4 Kaufabschluss: Unterstützend begleiten

In diesem Schritt **helfen wir den Kunden bei der Entscheidung** und machen den Abschluss angenehm.

Beispiele:

„Das ist eine gute Wahl. Das Hemd passt zu vielen Outfits.“

„Darf ich das für Sie an der Kasse bereitlegen?“

„Möchten Sie noch etwas dazu, wie ein Schal oder ein Gürtel?“

Wenn der Kunde unsicher ist, kannst du fragen:

„Soll ich Ihnen noch andere Alternativen zeigen?“

„Haben Sie noch Fragen zu dem Produkt?“



Bestätige die Entscheidung des Kunden mit positiven Kommentaren wie:

„Das wird Ihnen sicher gut stehen!“



Wichtig: Sei immer ehrlich! Das Verkaufen ist wichtig, aber durch Ehrlichkeit gewinnst du das Vertrauen der Kunden.



5 Verabschiedung: Ein guter letzter Eindruck

Eine **freundliche Verabschiedung** sorgt dafür, dass der Kunde sich immer wieder willkommen fühlt.

Beispiele:

„Vielen Dank für Ihren Einkauf. Einen schönen Tag noch!“

“Einen schönen Abend!” (ab 17 Uhr)

„Wir freuen uns, wenn Sie wiederkommen. Alles Gute!“

“Auf Wiedersehen!”



Tipp:

Ergänze bei Bedarf **zusätzliche Hinweise**, zum Beispiel:

„Hier ist der Kassenbon. Falls Sie etwas umtauschen möchten, kommen Sie einfach wieder.“



3 Umgang mit Einwänden

Was sind Einwände?

Einwände sind **Fragen oder Bedenken**, die Kund*innen äußern, weil sie noch unsicher sind und mehr Informationen benötigen. Ein Einwand ist kein "Nein", sondern eine Möglichkeit, die Beratung fortzusetzen.

Einwand	Wie kann ich reagieren?
"Das ist zu teuer."	"Das stimmt. Es kostet mehr, weil es aus einem teuren Stoff besteht. Möchten Sie eine Alternative?"
"Das passt mir nicht"	"Das tut mir leid, Ich kann Ihnen gerne eine andere Größe holen"
"Die Farbe gefällt mir nicht"	"Ich verstehe. Möchten Sie eine andere Farbe ausprobieren?"
"Ich bin mir noch unsicher. Kann ich erst meine Begleitung fragen?"	"Ja sicher! Ich lege es Ihnen solange zurück"

Es ist in Ordnung die Kunden **zu fragen**, wenn du die Aussage nicht direkt verstehst! Frage Sie höflich, ob sie Ihren Satz **wiederholen können**.



4 Wie bin ich höflich?



Höflichkeit ist sehr wichtig im Umgang mit Kunden. Doch wie bin ich höflich?

	
“Was suchen Sie?”	“ Darf ich Ihnen behilflich sein?”
“Welche Größe haben Sie?”	“ Könnte ich Ihnen mit der Größe behilflich sein?”
“Wir haben auch andere Farben.”	“Ich kann Ihnen gerne eine andere Farbe zeigen.”
“Warten Sie mal kurz”	“Einen Moment bitte ”

 Wörter, wie *dürfen*, *können* und *gerne* helfen dir dabei dich höflich und respektvoll auszudrücken.



Tipp: Höflichkeit kannst du auch ohne Sprechen zeigen. Oft reicht auch ein freundliches Lächeln!



5 Wichtige Vokabeln

Materialien und Eigenschaften

- pflegeleicht** – Einfach zu reinigen und zu pflegen
- atmungsaktiv** – Lässt Luft durch, ideal für warme Tage
- wasserabweisend** – Schützt vor leichtem Regen
- stretchig** – Dehnbares Material, bietet Bewegungsfreiheit

Stile

- figurbetont** – Eng anliegend, betont die Körperform
- lässig** – Lockerer, bequemer Stil
- klassisch** – Zeitloser Look, vielseitig einsetzbar
- sportlich** – Geeignet für Freizeit oder Bewegung
- elegant** – Schick, ideal für besondere Anlässe
- praktisch** – Funktional, für den Alltag geeignet

Anlässe

- alltagstauglich** – Für den täglichen Gebrauch geeignet
- business-tauglich** – Geeignet für das Büro oder formelle Anlässe
- festlich** – Ideal für besondere Gelegenheiten

Informationen zu der Autorin

Rabia Barlas

Masterstudentin der Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln

Institut für Berufs-, Wirtschafts-, und Sozialpädagogik

Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln

E-Mail-Adresse: barlas.rabia@outlook.de

Zitiervorschlag

Barlas, R. (2025). Ein sprachsensibler Kommunikationsleitfaden zur Kundenberatung im Textileinzelhandel. *Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«*, 77, 4-40. <https://doi.org/10.18716/kwp2>

**Prüfungen sprachsensibel organisieren:
Entwicklung eines Prozesskettenmodells der
Prüfungsorganisation zum Überblicken, Optimieren
und sprachsensiblen Gestalten**

Abstract

Dieser Artikel untersucht die Organisation von Prüfungsprozessen der dualen Ausbildung mit dem Schwerpunkt sprachsensibler Prüfungsgestaltung. Vor der Frage „Wie zieht Sprachsensibilität in die Prüfung ein?“ werden anhand der Aufnahme eines umfassenden Prüfungsprozesskettenmodells allgemeine Aktivitäten des Prüfungsprozesses im BPMN-Modell dargestellt und der zur Herausbringung von Sprachsensibilität relevante Pfad identifiziert. Anschließend wird über einen Workshop mit Partner:innen aus Prüfungsausschüssen, Aufgabenerstellenden, einer Handwerkskammer und mehreren Innungen berichtet, welcher den Nutzen bzw. die notwendigen Gestaltungsmaßnahmen und weitere Möglichkeiten zur Unterstützung der Akteur:innen im Prüfungsverfahren erörterte. Dieses Vorgehen ist Teil eines Projekts des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln, einer Handwerkskammer sowie mehreren Innungen.

1 Einleitung

Dieser Artikel entsteht vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Projekts des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln, einer Handwerkskammer sowie drei Innungen des Handwerks. Ziel des Projektes ist es, eine Prozessbeschreibung über das Prüfungsgeschehen zu gestalten und mit dessen Hilfe Antworten auf drei Problemformulierungen zu entwickeln: Diese Problemformulierungen richten sich an Lernende, die mit steigenden Anforderungen konfrontiert sind, an Auszubildende mit unzureichend ausgebildeten Kompetenzen sowie sprachlichen Fähigkeiten von (aber nicht ausschließlich) Auszubildenden mit Flucht- oder Migrationserfahrung.

Zwar gibt es bereits zahlreiche Institutionen, die Handreichungen für Prüfende herausgeben (z. B. Industrie- und Handelskammer Aachen, 1994; PAL – Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart, 2020; Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di), 2023a; Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk, 2023a), doch handelt es sich dabei um Unterstützungsmaßnahmen für bestimmte Teilprozesse wie bspw. die mündliche Prüfung oder in anderen Fällen um Kernfragen wie der Zulassung zur Prüfung. Bisher fehlend ist in der Literatur eine umfangreiche Übersicht, welche die Aktivitäten, Abhängigkeiten sowie die Kooperationen der maßgeblich gestaltenden und handelnden Akteur:innen im gesamten Prüfungsprozess, dem Prüfungsausschuss, dem Aufgabenerstellungsausschuss sowie den zuständigen Stellen (d. h. Kammer bzw. Innungen), darstellt und Aktivitäten zur Implementierung sprachsensiblen Handelns hervorhebt. Insbesondere letzteres findet sich eher in Literatur, welche sich ausschließlich mit sprachsensiblen Handeln oder der Förderung der Prüfungsqualität unter diagnostischen oder handlungsorientierten Gesichtspunkten, jedoch nicht unter Zusammenführung der organisatorischen, sprachsensiblen und diagnostischen Perspektiven beschäftigen.

Diese Arbeit schließt diese Lücke durch eine „Business Process Model and Notation“ (BPMN)-Prozessbeschreibung. Dabei handelt es sich um eine standardisierte grafische Darstellungsmethode zur Modellierung, Analyse und Optimierung von Geschäftsprozessen, die sowohl für technisch als auch für nicht-technisch versierte Interessensgruppen geeignet ist. Die so erstellte Prozessbeschreibung soll als Übersicht für die beteiligten Akteur:innen fungieren, um das eigene Handeln zu reflektieren, gemeinsame Standards festzulegen und Teilprozesse optimieren zu können. Obwohl sich das Prozesskettenmodell und somit diese Abhandlung auf zahlreiche Bereiche fokussiert, liegt ein besonderes Augenmerk auf der Identifikation der sprachsensiblen Momente innerhalb der Prozesskette. Wenig zeigt dieses Modell, dass zahlreiche Sprechakte für die erfolgreiche Bewältigung der Prüfungsherausforderung durch den Prüfling entscheidend sein können. Um diesem entgegenzuwirken, wurde in einem Workshop mit den beteiligten Akteur:innen eruiert, welche Maßnahmen möglich und gewünscht sind, um diese in einer angemessenen Gestaltung solcher Situationen zu unterstützen und welche Maßnahmen die Akteur:innen ergreifen (möchten), um die Prüfungsqualität in Hinblick auf sprachliche Barrieren zu optimieren. Eben diese sprachensible Gestaltung und Herabsetzung sprachlicher Barrieren ist für das duale Ausbildungssystem aufgrund der sprachlichen und bildungsbiografischen Heterogenität der Lernenden relevant. Es ist davon auszugehen, dass die einzelnen Akteur:innen möglicherweise ihr eigenes Handeln in Teilen durch sprachensible Haltungen leiten lassen, jedoch dieses nicht systematisch koordiniert wird. Somit ist es hilfreich, dass Akteur:innen sich den sprachsensiblen Momenten des Prüfungsprozesses bewusst werden. Dadurch könnten Maßnahmen ergriffen werden, um in diesen sprachlich relevanten Momenten auch sprachsensibel gestaltend und agierend intervenieren zu können. Zu diesem Zweck wird in Kapitel 2 das Vorgehen zur Entwicklung des Prüfungsprozesskettenmodells anhand des Design-Based-Research näher erläutert. Kapitel 3 befasst sich mit einer umfassenden Kontextanalyse der

wahrgenommenen Herausforderungen der Projektpartner:innen, der Akteur:innen im Prüfungsprozess, den theoretisch hergeleiteten Funktionen der dualen Abschlussprüfung sowie der aktuellen Prüfungspraxis. Anhand dieser Analyse werden Gestaltungsrichtlinien dargestellt, welche in Kapitel 4 in einen ersten Prototyp überführt werden. Aufgrund des Umfangs des Prozesskettenmodells ist dieses nicht in Gänze in diesem Artikel eingefügt. Auf Grundlage einer ersten Spiegelung mit den Projektpartner:innen wurden weitere inhaltliche Anforderungen formuliert und diese in Kapitel 5 in Form von Heuristiken beschrieben, welche in die Prozessdarstellung zu überführen waren. Kapitel 6 schenkt einen Einblick in das umfassende Prüfungsmodell und zeigt den dort identifizierten Pfad der sprachsensiblen Aktivitäten im Prüfungsprozess. Basierend auf diesem wurde mit den Projektpartner:innen ein Workshop durchgeführt, um zu eruieren, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis einfließen und welche Maßnahmen zu ergreifen sind, damit die „sprachensible Gestaltung von Prüfungen“ auch im gesamten Prüfungsprozess Anwendung findet. Kapitel 8 fasst die Erkenntnisse zusammen und bietet einen Einblick in die weitere Vorgehensweise.

2 Methodik

Die Theorie von Prüfungen erstreckt sich über historische Entwicklungen, gesellschaftliche Koordination und die Strukturierung komplexer Prozesse. Prüfungen dürfen jedoch nicht durch willkürliche Merkmale definiert werden, sondern erfordern eine wissenschaftlich fundierte Basis, die sowohl induktive als auch deduktive Erkenntnisse zulässt. Dieser Anspruch kann je nach gesetzten Standards, wie bspw. denen von etablierten psychologischen und statistischen Anforderungen erhöht werden. Je nach Bezugspunkt (bspw. Grubitzsch, 1991) benötigen bestimmte Standards auch ein umfangreiches Vorgehen. Insbesondere in der beruflichen Bildung, in der ehrenamtliche Prüfungsausschüsse tätig sind (Ekert, 2011, S. 40), stellt sich die Frage, inwiefern komplexe statistische Verfahren

für Laien praktikabel und umsetzbar sind. Ziel des Projekts ist es, durch ein strukturiertes Prüfungsmodell die Aktivitäten zur Steigerung von Qualität und Nachvollziehbarkeit von Prüfungsprozessen in einer Übersicht festzuhalten.

Zur Entwicklung eines solchen Modells greift diese Arbeit auf den Ansatz des Design-Based Research (DBR) zurück. Der Begriff DBR wird international unter verschiedenen Begrifflichkeiten und dahinter verborgenen unterschiedlichen Konzepten (Burda-Zoyke, 2017) genutzt, darunter „Educational Design Research“ (Akker, 2006) oder „Design Based Implementation Research“ (Fishmann & Penuel, 2018; Russell et al., 2013) sowie im deutschsprachigen Raum „gestaltungsorientierte Forschung“ (Dilger & Euler, 2018) oder auch „Entwicklungsforschung“ (Jahn, 2014). Das Konzept verbindet die Entwicklung praktischer Interventionen mit wissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung. Kern des DBR ist die Wechselwirkung zwischen theoretischem Verständnis und der praktischen Gestaltung einer Intervention. Laut McKenney & Reeves resultiert dieser iterative Prozess in einem theoretischen Beitrag, etwa durch das Erklären von Einflussfaktoren oder einem praktischen Output, der sich in konkreten Anleitungen oder Testverfahren manifestiert (2019, S. 15).

Dieses Vorgehen entspricht auch dem dieser Arbeit. Anhand einer Problem- und Kontextanalyse werden die aktuellen Herausforderungen der Berufsbildung, die Prüfungspraxis und ihre Defizite sowie die beteiligten Akteur:innen untersucht. Diese Analyse bildet die Grundlage für die Formulierung von Gestaltungsrichtlinien, die in ein allgemeines Prüfungsprozesskettenmodell überführt werden. Nach einer ersten Evaluation mit Praxispartner:innen fließen die dort erkannten Gestaltungshinweise in einen Prototyp ein, der sowohl deskriptive als auch präskriptive Elemente enthält und sowohl gängige Prüfungsaktivitäten als auch theoretisch begründete Optimierungen aufzeigt. Anschließend wurden in einem Workshop mit Praxispartner:innen (Mitglieder:innen von Prüfungsausschüssen, Prüfungsaufgabenerstellungsausschüssen, Innungen und Handwerkskammern)

die Grundzüge des Prototyps diskutiert, um weitere Handlungsspielräume zu entdecken und geeignete weitere Schritte zur Anwendung und Ausgestaltung dieser Prozessbeschreibungen antizipieren zu können. Ziel des Workshops war es zu entdecken, womit die Akteur:innen im Prüfungsgeschehen unterstützt werden können, um sprachensible Gestaltungsmaßnahmen und Haltungen im Prüfungsprozess zu etablieren. Somit besteht der größte Teil dieser Arbeit aus einer theoretischen Herleitung eines Prüfungsprozesskettenmodells (Kapitel 3-5), während der zweite Teil dieser Arbeit beleuchtet, welche Veränderungen der Prozessbeschreibung und Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind, um den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden (Kapitel 7).

3 Problem- und Kontextanalyse

Das Projekt in Kooperation mit einer Handwerkskammer sowie drei Innungen bzw. Fachverbänden trägt den Titel *„Sprachsensibilität als Entwicklungsaufgabe für Prüfungsausschüsse: Erarbeitung einer Prozessbeschreibung zur Etablierung von Prüfungsstandards für Prüfungsaufgaben zur Vermeidung von sprachlichen Hürden in Zeiten des Fachkräftebedarfs“*. Wie aus dem Titel hervorgeht, ist das Ziel des Projekts, Prozessbeschreibungen des Prüfungsverfahrens zu erstellen. Dadurch soll der Maxime sprachsensiblen Handelns, der Optimierung von Prüfungsqualität und der Begegnung von drei durch die Projektpartner:innen wahrgenommenen Herausforderungen entgegengetreten werden: Steigende Berufsbilder, sinkende Zugangsvoraussetzungen von Auszubildenden und sprachliche Herausforderung von (aber nicht nur) einem steigenden Anteil von Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung. Im Folgenden werden diese Herausforderungen näher betrachtet, um die Frage einer empirischen Nachvollziehbarkeit und die Implikation dieser Herausforderungen für die Gestaltung der Prozessbeschreibungen zu beantworten.

3.1 Steigende Berufsbilder

Die Projektpartner:innen berichten von der Herausforderung, dass der Umfang der Berufsbilder steige und dies die Lernenden vor Herausforderungen stelle. Die Berufsbilder der dualen Ausbildung sind in den Ausbildungsordnungen geregelt und somit für alle Auszubildenden des betreffenden Berufs gleichermaßen anzuwenden. In diesem Rahmen sind die für alle Ausbildungsordnungen geltenden Standardberufsbildpositionen und die Berufsbildpositionen der berufsprofilgebenden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse zu berücksichtigen. Darüber hinaus verlangen Veränderung der Arbeitswelt bestimmte Kompetenzen von Arbeitskräften.

3.1.1 Standardberufsbildpositionen

Im Rahmen dieser Ordnungen gelten zukünftig die reformierten Standardberufsbildpositionen. Die Modernisierung der Standardberufsbildpositionen hat zu inhaltlichen Anpassungen geführt, bei denen bestehende Positionen wie „Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit“ und „Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“ zusammengeführt bzw. beibehalten und erweitert wurden. Die Position „Umweltschutz“ wurde um Aspekte der Nachhaltigkeit ergänzt, während mit der „Digitalisierten Arbeitswelt“ eine vollständig neue Position eingeführt wurde, die Themen wie Datensicherheit, digitale Medien und gesellschaftliche Vielfalt umfasst (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2021).

Durch diese Ergänzungen wurde der Ausbildungsumfang erweitert, da zusätzliche Inhalte wie nachhaltige Wertschöpfungsketten, Zielkonflikte zwischen Nachhaltigkeitsdimensionen und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien nun integrativ während der gesamten Ausbildung zu vermitteln sind. Diese Änderungen führen zu einem gestiegenen Anspruch an Auszubildende und Ausbildungsbetriebe, ohne bestehende Inhalte zu reduzieren.

3.1.2 Profilgebende Berufsbildpositionen

Ein Screening aller Ausbildungsordnungen übersteigt die Notwendigkeit für diese Arbeit. Auch werden aus ordnungspolitischen Gründen nicht alle Veränderungen der Arbeitswelt in (vor allem nicht neugeordneten) Berufsbildern ersichtlich. Stattdessen sei darauf verwiesen, dass sich zahlreiche Veränderungen bspw. in den industriellen Elektro- und Metallberufen, in IT-Berufen und neueren IT-Mischberufen finden lassen, die sich auch durch Zusatzqualifikationen, wie mitunter zur System- oder Prozessintegration finden lassen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023b).

Ein konkretes Beispiel findet sich im neugeordneten Ausbildungsberuf Karosserie- und Fahrzeugbaumechanikerin. Im Vergleich zu den ersten drei (von elf) Berufsbildpositionen der alten und neuen Ausbildungsordnung zeigt sich bereits der erweiterte Umfang. So ist die neue Ausbildungsordnung nicht nur spezifischer in den Formulierungen zum Messen und Prüfen, z. B. durch das Messen und Beurteilen von Isolationswiderständen, sondern erweitert auch den Umfang bestimmter Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem Umgang mit Störungen an Arbeitsmitteln, Geräten oder Maschinen sowie deren Instandhaltung (KFBauMechAusbV 2023, FzMechAusbV 2014). Auch der Augenscheinvergleich zeigt in der Neuordnung einen deutlich größeren Umfang des Ausbildungsrahmenplans.

3.1.3 Veränderung der Arbeitswelt

Die technische Entwicklung prägt die Arbeitswelt nachhaltig. Bemerkenswert ist die steigende Dynamik, die neue Anforderungen an individuelle Ressourcen mit sich bringt, um in einer solchen Umwelt erfolgreich agieren zu können. Prognosen von Frey & Osborne (2017, S. 41) legen nahe, dass Berufe mit hohem Routineanteil entweder vollständig rationalisiert werden oder durch den Rückgang routinierter Tätigkeiten neue Schwerpunkte setzen. Die Veränderung solcher Berufsbilder äußert sich in einem Wandel zu vermehrt manuellen,

interaktiven und wissensintensiven Aufgaben. In Verbindung mit Netzwerk-Technologien und digitalen Werkzeugen sind gesteigerte kognitive Fähigkeiten erforderlich (Neuber-Pohl & Lukowski, 2023).

Diese Veränderungen sind keine Neuheit. Bereits in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts führte die „Computerization“ in den USA zu einer Verschiebung hin zu höher qualifizierten („college educated“) Arbeitskräften (Autor et al., 2003, S. 33f.). Ähnliche Entwicklungen zeigen sich in Europa, wo die Nachfrage nach mittelqualifizierten Arbeitskräften zunehmend durch höher- und niedrigqualifizierte ersetzt wird und zu steigender Polarisierung der Arbeitsnachfrage führt (Peugny, 2019).

Die Auswirkungen der technologischen Transformation betreffen nicht nur Werkzeuge, sondern verändern tiefgreifend die Art und Weise, wie Organisation, Kommunikation und Produktion gestaltet werden. Um in dieser dynamischen Arbeitswelt handlungsfähig zu bleiben, bedarf es „Future Skills“, wie sie Ehlers definiert: Kompetenzen, die selbstorganisiertes Handeln und Problemlösung in komplexen Kontexten ermöglichen (2020, S. 57).

Die Veränderungen in der Arbeitswelt und der Bedarf an zukunftsgerichteten Kompetenzen spiegeln sich im berufsbildungspolitischen Ziel der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ wider, wie es in §1 Absatz 3 BBIG postuliert wird. Damit ist die Aufgabe der Berufsbildung klar definiert: Sie muss nicht nur qualifizierende Fertigkeiten vermitteln, sondern auch auf die Anforderungen einer dynamischen Arbeitswelt vorbereiten, um langfristige berufliche Handlungsfähigkeit zu sichern.

Somit zeigt sich, dass die im Projekt beschriebene Herausforderung der steigenden Anforderungen an die Berufe sich nicht nur bereits in der Praxis niederschlägt, sondern auch Einzug in die Ordnungsverfahren nimmt bzw. genommen hat. Bezogen auf das Ziel einer Prüfungsprozessbeschreibung ist somit zu berücksichtigen, dass die Prüfungsformen die Möglichkeit eröffnen sollen, eine berufliche Handlungsfähigkeit auch in Arbeitswelten mit einer zunehmend

dynamischen Veränderung festzustellen. Umso problematischer ist die weitere wahrgenommene Herausforderung, dass die Auszubildenden geringer entwickelte Kompetenzen zum Eingang in die duale Ausbildung aufweisen.

3.2 Sinkende Eingangskompetenzen von Auszubildenden

Diese Problemformulierung unterstreicht den von Unternehmen und Verbänden beklagten Fachkräftemangel und die als mangelhaft empfundenen Eingangsvoraussetzungen vieler Auszubildender in grundlegenden Kompetenzen wie Rechnen, Disziplin und Selbstorganisation, aber auch in sprachlichen Kompetenzen wie Lesen und Schreiben (Haufe Online Redaktion, 2014; Lebensmittelzeitung, 2012). Insbesondere die sprachlichen Hürden stellen für viele Lernende und konsequenterweise auch für Auszubildende eine Herausforderung dar. Diese Merkmale sind Bestandteile der oftmals als „Ausbildungsreife“ bezeichneten Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung der dualen Ausbildung. Durch die Bundesagentur für Arbeit wird diese anhand von Kriterien wie schulischen Basiskenntnissen, psychologischen und physischen Merkmalen sowie Berufswahlreife definiert (Bundesagentur für Arbeit, 2006).

Laut Zenner-Höffkes (2020) hängt die Diskussion über Ausbildungsreife stark von wirtschaftlichen Interessen der Arbeitgeber:innenseite ab und konzentriert sich insbesondere bei Fachkräftemangel auf leistungsschwächere Personen. Während die Schulabschlüsse tendenziell steigen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023a), zeigen Kompetenztests wie PISA eine Verschlechterung grundlegender Fähigkeiten, insbesondere in Mathematik und Lesen (OECD, 2023). Letztere Entwicklung entspricht auch dem internationalen Trend (OECD, 2023).

Bildungsinitiativen wie die „Assistierte Ausbildung Flex“ (Bundesagentur für Arbeit, 2023), betrieblich unterstützter Nachhilfeunterricht und weitere Maßnahmen (siehe dazu Sittig, 2023, S. 43) zielen darauf ab, diese Lücke zu schließen. Die Vielfalt dieser Angebote deutet darauf hin, dass diese

Herausforderung auch von politischer Seite wahrgenommen werden. Dennoch müssen Auszubildende mit schwächeren Voraussetzungen unter gleichbleibenden Ausbildungsbedingungen dieselben Kompetenzziele erreichen, was eine größere Diskrepanz zwischen Anfangs- und Zielkompetenzen bedeutet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Wahrnehmung von Betrieben und Prüfenden bezüglich eines sinkenden Kompetenzniveaus der Auszubildenden nachvollziehbar ist. Prüfungen bieten weiterhin eine Möglichkeit, diese Diskrepanz zu messen und die Leistung des Ausbildungssystems zu bewerten. Somit ergibt sich aus dieser Herausforderung keine unmittelbare Konsequenz für den Prüfungsmoment an sich, da dieser nach aktueller Praxis nicht vom Entwicklungsstand des Prüflings, sondern von den Vorgaben abhängt. Daher können entsprechende Maßnahmen im Prüfungsprozess vor der eigentlichen Prüfung greifen bspw. im Rahmen der Prüfungsvorbereitung.

3.3 Steigende Anzahl von Lernenden mit Flucht- und Migrationsgeschichte

Die Herausforderungen für Auszubildende werden größer, wenn sprachliche Schwierigkeiten die Diskrepanz zwischen steigenden Anforderungen und abnehmenden Eingangsvoraussetzungen verschärfen. Ein erfolgreicher Einstieg in den Ausbildungsmarkt gelingt laut BIBB bei Personen mit Migrationshintergrund seltener im Wunschberuf. Sie finden sich primär in Engpassberufen wie Anlagenmechaniker/-in oder Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r (Hickmann et al., 2021). Dennoch ist hier auffällig, dass vor allem jene Engpassberufe von Vertragslösungen betroffen sind, die sowohl hohe Anteile an Ausländer:innen als auch steigende Vertragslösungsquoten aufweisen, wie bspw. Koch/Köchin oder Hotelfachmann/-frau, (Bundesagentur für Arbeit, 2022). In Bezug auf den Prüfungserfolg wird auch deutlich, dass die Erfolgsquote II (d. h. der Anteil bestandener Prüfungen bezogen auf alle Teilnehmenden (Uhly et al., 2024, S. 58)) im Jahr 2023 bei Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit

79,7%, in der Gruppe der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit jedoch 92,1% betrug (Schmidt et al., 2024).

Der Erfolg in der Ausbildung hängt oft von sprachlichen Fähigkeiten ab, die Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung häufig nicht mitbringen. Dies ist bspw. für die Berufsorientierung problembehaftet, wenn die Lernenden nicht die sprachlichen Bedingungen zur Erfassung der beruflichen Umstände erfüllen (Hattie & Zierer 2023, S. 113f. zitiert nach Rusert, 2023, S. 52). Verschiedene Programme wie „Berufsorientierung für Flüchtlinge – BOF“ (BMBF) oder „Wirtschaft integriert“ (Hessen) unterstützen diese Zielgruppe (Dionisius et al., 2018, S. 11).

Die Diskrepanz zwischen Startkompetenzen und Zielkompetenzen ist häufig aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten besonders groß. In Bezug auf die Prüfung ist hier die Herausforderung, dass die Lernenden aufgrund von Verständnisproblemen im Prüfungsgespräch oder von Prüfungsaufgaben im schriftlichen Prüfungsformat die zugrundeliegende (Fach-)Kompetenz nicht in der Form performativ äußern können, wie sie es unter anderen Bedingungen täten bzw. sprachlich äußern könnten. Somit ist hier insbesondere eine sprachensible Gestaltung bzw. im Fall des mündlichen Prüfungsgesprächs eine sprachensible Haltung für einen erfolgreichen Prüfungsmoment notwendig. Ebenso könnten sprachliche bzw. sprachensible Intervention vor der Prüfung auch im Rahmen der Kommunikation über die Prüfungsmodalitäten oder den Umgang mit Operatoren die Prüfungsvalidität erhöhen. Diskussionswürdig bleibt die Frage, ob die Beherrschung der sprachlichen Prüfungsanforderungen auf dem aktuellen (nicht sprachsensibel gestalteten) Niveau notwendig ist, um ein gewünschtes bildungs- bzw. fachsprachliches Niveau nachzuweisen.

Sprachsensibilität kann die Akteur:innen der dualen Abschlussprüfung dabei unterstützen, diesen Herausforderungen zu begegnen. Dabei ist es fraglich, ob es ein „sprachsensibles“ Momentum ist, das bspw. in der Abschlussprüfung hilft, Anforderungen an umfangreichere Berufsbilder zu beurteilen. Vielmehr scheint

die Berücksichtigung ihrer Definition nach (also eine Haltung, die Sprache als Mittel des Denkens und damit des Handelns und Lernens berücksichtigt), die Rolle von Sprache im Rahmen der Ausbildung und Prüfungsvorbereitung hervorzuheben.

Bezüglich der sinkenden Zugangsvoraussetzungen kann eine sprachensible Gestaltung von Prüfungen die Erstellenden dabei unterstützen, sprachlich nicht notwendige Barrieren abzubauen und eine einheitliche Verwendung von Sprache (bspw. in der Verwendung von Operatoren) zu etablieren. Dies kommt auch Lernenden entgegen, die aufgrund einer anderen Muttersprache und geringerer Ausbildung der Landessprache vor ebendiesen Hürden stehen. Gleichzeitig ist in diesem Zusammenhang aber auch deutlich, dass die duale Ausbildung die Vermittlung einer angemessenen (Berufsfach-)Sprache zu verantworten hat.

Diese vor der Prüfung stattfindenden Aktivitäten können nicht Teil einer Prüfungsordnung sein, aber sie können durch die Informationen aus den Abschlussprüfungen angestoßen, koordiniert oder bestätigt werden.

3.4 Betrachtung der Zielgruppen und Akteur:innen

Die Zielgruppen des Prozesskettenmodells sind in der Praxis die Kammern oder die zuständigen Stellen gemäß §42 HwO (d. h. Innungen), die Prüfungserstellenden und Prüfungsausschüsse, wobei personelle Überschneidungen vorliegen können. Diese haben unterschiedliche Interessen und Möglichkeiten zur Verwendung des Modells. Diese Zielgruppen werden im Folgenden dargestellt, und die Frage nach einem möglichen Nutzen des Modells wird beantwortet, um Gestaltungsprinzipien für das Prozesskettenmodell abzuleiten. Dies erfolgt durch den Bezug auf die relevanten Ressourcen, auf die die Parteien zugreifen (können). Dabei wird die Beschreibung auf die „großen“ Institutionen und Organe anstelle von einzelnen Akteur:innen reduziert – d. h. der Fokus liegt auf Prüfungsausschüssen als Ganzes statt auf einzelnen Lehrkräften oder Arbeitgebervertreter:innen.

3.4.1 Handwerkskammern

Die Handwerkskammern führen als Körperschaften des öffentlichen Rechts die Selbstverwaltung der Wirtschaft. In diesem Rahmen nehmen sie Aufgaben wie u. a. die Führung der Handwerksrolle wahr, sind Dienstleistungszentren mit umfassendem Weiterbildungs-, Beratungs- und Serviceangebot und vertreten die Interessen des Handwerks (Westdeutscher Handwerkskammertag, 2023). In Bezug auf die berufliche Bildung kommt ihnen die Aufgabe der Regelung, Überwachung und Durchführung dieser zu, sowie hinsichtlich Prüfungen der Erlass von Gesellenprüfungsordnungen, das Errichten von Prüfungsausschüssen oder die Entscheidung über die Errichtung solcher durch Handwerksinnungen (§90 HwO). In diesem Rahmen sind sie bzw. die zuständige Stelle auch für die Durchführung und Überwachung der Gesellenabschlussprüfung zuständig.

Die Kammern der Industrie und des Handels sowie die Handwerkskammern regeln zum einen verwaltungstechnische Aufgaben (Prüfungsanmeldung, Kommunikation mit der Öffentlichkeit, Bereitstellen von Räumen etc.). Zum anderen bieten sie Dienstleistungen in Form von Zeugnisübergaben, Freisprechungen sowie Vorbereitungskurse für Auszubildende „*Fit für die Zwischen- und Abschlussprüfungen*“ (2023) oder der Errichtung von überregionalen Aufgabenerstellungsgremien wie bspw. der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Stuttgart an. Ebenso entscheiden die Handwerkskammern im Rahmen der Gesellenordnung über die Verwendung überregionaler Abschlussprüfungen oder regionaler Abschlussprüfungen, die durch den Prüfungsausschuss erstellt werden können (Handwerkskammer Reutlingen, 2021, §18). Ebenso sind sie zur Unterstützung des Prüfungsausschusses angehalten. Dies erfolgt bereits jetzt auch über Workshops für Prüfende zum Thema Sprachsensibilität (Handwerkskammer Hannover, 2025).

Diesem kommen sie bspw. durch die gemeinsame Kooperation zur Bereitstellung von Hilfsmaterialien auf Online-Plattformen wie www.pruefen-im-handwerk.de

nach (Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk, 2023a). Ziel dieser Plattform ist es, Prüfende und Mitarbeitende der Handwerksinstitutionen zu unterstützen, die Qualität der Prüfungen zu steigern und kostenintensive Rechtsstreitigkeiten zu vermindern (Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk, 2023a). Ebenso werden auf der Website Weiterbildungen in Form von Seminaren zum Thema Rechtssicherheit in Prüfungen angeboten (Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk, 2023b). Für die Gesellenprüfung bietet die Plattform beispielsweise Informationsmaterialien und Musterdrucke zu unterschiedlichen Themen.

3.4.2 Prüfungsausschüsse

Die Zusammensetzung und Aufgaben der Prüfungsausschüsse sind durch die Handwerksordnung und das BBiG geregelt. Prüfende übernehmen sowohl formale Aufgaben wie Prüfungsleitung, Protokollführung und Rollen in mündlichen oder praktischen Prüfungen als auch die Qualitätssicherung der Prüfungsaufgaben. Gemäß §18 der Musterprüfungsordnung dürfen sie überregionale Prüfungen erst während der Durchführung zur Qualitätskontrolle einsehen, um die Eignung der Aufgaben, die Richtigkeit der Punktevergabe sowie die Gestaltung der Bewertungsbögen zu überprüfen (Reetz et al., 2008, S. 18). Darüber hinaus tragen sie zur Rechtssicherheit der Prüfungen bei, werten diese aus und entscheiden über die Zulassung von Prüflingen sowie deren Prüfungsprojekte oder Gesellenstücke.

Ein Prüfungsausschuss für duale Abschlussprüfungen besteht gemäß §41 Abs. 1 BBiG aus mindestens zwei Personen aus der Arbeitgeber:innen- und Arbeitnehmer:innenvertretung sowie einer Lehrkraft. Diese ehrenamtlich tätigen Mitglieder tragen gesellschaftliche Verantwortung für praxisnahe Prüfungen (Reetz et al., 2008, S. 16). Da sie keine ausgebildeten Diagnostiker:innen sind, bedarf es sowohl einer effektiven Zusammenarbeit im Prüfungsausschuss als auch eines umfassenden Weiterbildungsangebots zur Sicherstellung der Prüfungsqualität.

Weiterbildungen für Prüfende werden beispielsweise von ver.di über die Plattform www.pruef-mit.de angeboten und umfassen grundlegende Seminare, Aufbau-seminare und Schwerpunktseminare (ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, 2023a). Grundlagenkurse beinhalten Präsenzseminare wie „Fit für die Arbeit im Prüfungsrecht“ und Online-Workshops zu Themen wie „Grundlagen Prüfungsrecht“. Schwerpunktseminare vertiefen entweder gewerkspezifische Inhalte, z. B. Änderungen der Ausbildungsordnung, oder allgemeine Themen wie die rechtssichere Bewertung und die Gestaltung von Fachgesprächen (ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, 2023b).

Im Vergleich dazu fokussiert die Plattform der Handwerkskammer stärker auf die operativen Aufgaben der Prüfungsausschussmitglieder und prüfungspraktische Elemente. Die in den Weiterbildungen behandelten Schwerpunkte orientieren sich häufig an öffentlich diskutierten Problemen, wie der mangelnden Handlungs- und Prozessorientierung vieler Prüfungen. Kritisiert wird, dass Prüfungen oft veraltet seien, da sie primär die Wiedergabe theoretischen Wissens forderten (siehe Kapitel 3.4.3). Ein möglicher Grund hierfür liegt in der geringen Nutzung von Weiterbildungsangeboten, wodurch regionale, qualitativ hochwertige Prüfungen häufig im Schatten der Kritik an überregionalen Prüfungen stehen.

3.4.3 Überregionale Prüfungsaufgabenerstellungsgremien

Bei den überregionalen Aufgabenerstellungsinstitutionen handelt es sich um Kammern, Fachverbände/Innungen oder durch Kammern designierte Aufgabenersteller:innen für überregionale Prüfungen. Diese Institutionen sind besonders in teilnehmerschwachen Berufen oder Berufen mit besonderen Prüfungsverfahren aktiv, wie etwa die Zentralstelle für Prüfungsaufgaben (ZPA Nord West), die Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL) für gewerblich-technische Berufe, der Zentralfachausschuss Berufsbildung Druck und Medien (ZFA) sowie die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und

Zwischenprüfungen (AkA) (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023; Wilbers, 2014, S. 158). Die Mitglieder der Fachausschüsse erhalten nach ihrer Ernennung Informationsmaterial, auf dessen Basis sie Prüfungsaufgaben eigenständig entwickeln. Allein das Zusammenstellen von Aufgabensätzen aus der Datenbank nahm 2009 bei der AkA für eine Einzelperson neun bis zwölf Stunden in Anspruch (Mörtel, 2009, S. 214).

Zur Qualitätssicherung stellen die überregionalen Dienstleister den Aufgabenersteller:innen Materialien, digitale Prüfungsdatenbanken und andere Infrastrukturen zur Verfügung. Diese Datenbanken enthalten Aufgaben mit Indikatoren zu Validität, Schwierigkeitsgrad, Lernzielebenen (z. B. Wissen oder Verstehen), Zuordnungscode zum Prüfungskatalog sowie Prüfungs- und Aufgabennummern (Kastner, 2009, S. 209; PAL – Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart, 2020, S. 31; Radomsky, 2009, S. 176). Qualitätsübersichten dienen der Berechnung des mittleren Schwierigkeitsgrades eines Aufgabensatzes (Müller, 2009, S. 170) und Planungsraster erleichtern die Aufgabenplanung (siehe Kapitel 3.4.2).

Die AkA bietet Schulungen an, darunter Aufgabenautor:innenseminare für neue Ausschussmitglieder als Onboarding-Maßnahme sowie für erfahrene Autor:innen zur Weiterentwicklung von Prüfungsaufgaben (Fenner, 2009, S. 219). In diesen Seminaren wird beispielsweise die Umgestaltung von Wissensaufgaben in handlungsorientierte Aufgaben durch Materialien wie Belege behandelt. Diese systematische Herangehensweise reduziert den Aufwand bei der Aufgabenerstellung (Fenner, 2009, S. 219). Inhalte umfassen Gütekriterien wie Objektivität, Validität, Reliabilität, Schwierigkeitsgrad, Trennschärfe und Ökonomie, die Formulierung programmierter Aufgaben sowie die Zusammenstellung von Aufgabensätzen (Badura, 2009b, S. 187). Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf praxis- und handlungsorientierten Aufgaben (AkA – Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen, 2023).

Die PAL bietet fünf Webinare für neue und erfahrene Ausschussmitglieder an. Diese behandeln eine allgemeine Einführung in die Prüfungsaufgabenerstellung, das Erstellen schriftlicher und praktischer Prüfungen mit Fokus auf Qualitätssicherung, Reflexion und Feedback, sowie Themen wie Geheimhaltung, Bezugssysteme der Prüfungen und „leichte Sprache“ (Prüfungsaufgaben und Lehrentwicklungsstelle, 2024).

Die Analyse der Zielgruppe zeigt, dass alle beteiligten Gruppen Unterstützung bei der Prüfungs- und Aufgabenkonstruktion schätzen. Für Handwerkskammern stehen jedoch die verwaltungstechnischen Aspekte im Vordergrund, während Prüfende vor allem die rechtliche Ordnung der Prüfungen priorisieren. Offen bleibt bis zu dieser Stelle, welche „Blinden Flecke“ die aktuelle Prüfungspraxis insbesondere im Hinblick auf sprachensible Gestaltung aufzeigt.

3.5 Meta-Betrachtung der dualen Abschlussprüfung

Prüfungen sind Instrumente, die Eigenschaften des zu messenden Abbilds mit denen eines Urbilds vergleichen (Grubitzsch, 1991, S. 103). Während naturwissenschaftliche Messungen fundamental sind, basieren sozialwissenschaftliche Prüfungen auf Plausibilitätsüberlegungen, die Vertrauen schaffen und als „measurement by fiat“ bezeichnet werden können (Grubitzsch, 1991, S. 105). Damit Prüfungen legitim sind, benötigen sie gesellschaftlichen Nutzen und theoretische Fundierung (Grubitzsch 1991, S. 105). Dies trifft auch auf die duale Abschlussprüfung zu, die potenziell mehrere Funktionen erfüllen kann, welche sich jedoch in der Form nicht manifestieren.

3.5.1 Funktionen und Grenzen der dualen Abschlussprüfung

Die Funktionsweisen von Prüfungen haben sich historisch entwickelt (Herdegen, 2009, S. 38-48). Es lassen sich interne und externe Funktionen unterscheiden (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Übergreifend beschreibt Foucaults Konzept der „doppelten Subjektivierung“, dass Prüfungen auch Herrschaftsinstrumente sind

(Foucault, 1976 zitiert nach Rottlaender, 2018). Sie formen die Identität der Prüflinge, indem sie diese sowohl zu Verursacher:innenn als auch zu Unterworfenen des Prüfungsergebnisses machen (Ricken & Reh, 2020, S. 253). So wird die berufliche Eignung durch die Prüfung bestätigt, während zugleich gesellschaftliche Normen perpetuiert werden, indem Abweichungen als ein personenbezogenes und gleichzeitig durch die Prüflinge verschuldetes Malus beurteilt werden (Lautmann, 2020). Alienierende Merkmale wie Sprache oder Verhalten können also gravierende Benachteiligungen verursachen – etwa eine dahingehende Interpretation der Prüfungsleistung, dass eine Person mit Flucht- oder Migrationshintergrund die Zielsprache nicht lernen könne oder wolle. Umso wichtiger ist es, dass sich die Prüfenden der verfremdenden und leistungshemmenden Wirkung sprachlicher Hürden und ihrer Konsequenzen für die Prüfungsleistungen und deren Interpretation bewusst sind.

3.5.2 Weitere Funktionen der Prüfung

Die *Beurteilungsfunktion* (Severing, 2011, S. 16) ist eine Kernfunktion der dualen Abschlussprüfung. Sie bewertet die Lernleistung durch eine Stichprobe von Wissen bzw. idealerweise Kompetenz. Diese Beurteilung bietet Arbeitgeber:innenn eine Grundlage, um berufliche Handlungsfähigkeit einzuschätzen (Severing, 2011). Dennoch zeigt sich in der Praxis eine erhebliche Diskrepanz zwischen dieser intendierten Funktion und der Wahrnehmung der Betriebe: Nach Schmidt bezweifeln die Betriebe, je nach Berufssparte unterschiedlich, die Aussagekraft bestimmter Kriterien, wie z.B. Sorgfalt und Überblick über den Beruf. Auch Aussagekraft über Kriterien der Handlungsorientierung wie bspw. Planungs- und Organisations- sowie Problemlösefähigkeit und Kreativität werden von den befragten Betrieben nur zu 18 Prozent zugesprochen (2000, S. 29). Dieses Problem weist auf ein Validitätsdefizit hin, welches die duale Abschlussprüfung in ihrer Signalwirkung beeinträchtigt. Da es für Lernende mit divergierendem Sprachniveau keine

gesonderten Hilfsmittel gibt, gibt die duale Abschlussprüfung jedoch Auskunft über den Sprachstand der Lernenden.

Die *Rückmeldefunktion* (Severing, 2011, S. 16f.) spielt ebenfalls eine zentrale Rolle, wird jedoch nur begrenzt erfüllt. Während die Prüfungen über Noten eine generelle Aussage über den Leistungsstand liefern, fehlt oft ein detailliertes Feedback, welches den Auszubildenden spezifische Lerndefizite aufzeigt (IHK Heilbronn-Franken, 2023). Eine Ausnahme bildet die Zwischenprüfung, die als Teilsignal innerhalb des Ausbildungsprozesses dienen kann und Hinweise auf notwendige Maßnahmen zur Leistungsverbesserung bietet. Auf der anderen Seite liefert die Prüfung auch Rückmeldungen an die übrigen Akteur:innen des Bildungssystem. Anhand der Abschlüsse könnten Betriebe, Kammern und Berufsschulen erkennen, inwiefern die Lernziele durch die Auszubildenden erreicht wurden bzw. welche Bereiche in zukünftigen Durchläufen, etwa in der Prüfungsvorbereitung, fokussiert werden könnten. Auf der anderen Seite können erfolgreiche Prüfungen bestimmte Maßnahmen der Akteur:innen oder Lernschritte der Prüflinge durch die Prüfung attestiert werden (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 21). In Bezug auf Sprachsensibilität könnten Prüfungsergebnisse also auch als Rückmeldung darüber dienen, welchen Sprachstand die (potenziellen) Absolvent:innen herausgebildet haben, bzw. ob die betreffenden Akteur:innen der beruflichen Bildung in der Lage waren, sie in der Entwicklung berufs(fach-)sprachlicher Kompetenzen in ausreichendem Maße zu unterstützen. Eine Voraussetzung ist, dass die Informationen über die Sprache auch festgehalten werden können. Ein reiner Noten- bzw. Punktespiegel ermöglicht die Unterscheidung von sprachlichen und fachlichen Defiziten jedoch nicht.

Die duale Abschlussprüfung trägt auch zur *Motivation* der Lernenden bei. Severing (2011, S. 16) beschreibt, dass Prüfungen durch Leistungsdruck und die Festlegung eines klaren Abschlusszeitpunkts disziplinierend wirken und so Motivation fördern können. Eine gestreckte Abschlussprüfung könnte diese Wirkung durch

eine regelmäßige Rückmeldung über Fortschritte zusätzlich verstärken. In Bezug auf die sprachliche Bildung der Lernenden könnte aus dieser Funktionsbeschreibung geschlossen werden, dass eine Kommunikation über die notwendigen sprachlichen Anforderungen die Lernenden auch zur Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen motiviert.

Eine weitere wesentliche Funktion der dualen Abschlussprüfung ist die gesellschaftliche *Selektions- und Allokationsfunktion* (Severing, 2011, S. 18), die auch als *Qualifikationsfunktion* bezeichnet wird (Herdegen, 2009, S. 14). Sie ermöglicht Absolvent:innen den Zugang zu bestimmten Arbeitsmärkten, indem sie ihre beruflichen Kompetenzen signalisiert. In vielen Berufen ist das Bestehen der Abschlussprüfung zudem eine rechtliche Voraussetzung, wie etwa im gewerblichen Güterkraftverkehr (BKrFQG, §1). Diese Funktion wird jedoch durch oben beschriebenes mangelndes Vertrauen in die Validität der Prüfungen eingeschränkt, was die Wirkungsweise dieser Prüfungsfunktion mindert.

3.5.3 Herausforderungen und Potenziale

Insbesondere die begrenzte Rückmeldefunktion und fehlende Transparenz der Teilergebnisse behindern eine optimale Förderung der Lernenden und eine informationsbezogene Reaktion der übrigen Akteur:innen. Verbesserungen könnten durch standardisierte Einsichtnahmen und eine stärkere Verzahnung der Prüfungsabschnitte erreicht werden. Zudem bleibt die gesellschaftliche Signalwirkung eingeschränkt, solange Zweifel an der Validität der Prüfungen bestehen.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der Funktionen, dass Prüfungen weit mehr leisten können, als sie aktuell tun. Ihre Weiterentwicklung sollte auf die Maximierung dieser Potenziale abzielen, um sowohl den individuellen Lernerfolg als auch den gesellschaftlichen Nutzen zu steigern. Daraus lassen sich für die Gestaltung eines allgemeinen präskriptiven Prüfungsprozesses folgende Zielaxiome ableiten:

Gestaltungsrichtlinien für die Prüfungsprozesskette

- Validität sichern: Prüfungen müssen genau messen, was sie zu messen vorgeben.
- Rückmeldefunktion stärken: Transparente Feedbackmöglichkeiten sollten systematisiert werden.
- Motivation fördern: Gestreckte Prüfungen könnten kontinuierliche Lernfortschritte unterstützen.
- Qualität sichern: Prüfungsdaten sollten systematisch zur Optimierung des gesamten Ausbildungssystems genutzt werden.
- Fairness gewährleisten: Prüfungen dürfen keine unbeabsichtigten sozialen Benachteiligungen verstärken. In Bezug auf Sprachsensibilität bedeutet dies, dass sprachliche Ungenauigkeiten die Prüflinge nicht benachteiligen sollte.

3.6 Konstruktionsleitfäden

Für Prüfungsaufgabenerstellende gibt es zahlreiche Handreichungen, etwa zum handlungsorientiertem (Rehbold, 2019) oder sprachsensiblen (Buschfeld & Jurkschat, 2017) Gestalten von Prüfungsaufgaben. Plattformen wie "Prüfen im Handwerk" oder das IHK-Prüfer:innen-Portal bieten Materialien für die gesamte Prüfungskette, von der Vorbereitung bis zur Qualitätssicherung (Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk, 2023b). Auch die PAL stellt Leitfäden zur Qualitätssicherung bereit (PAL – Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart, 2020).

3.6.1 Konstruktion von überregionalen Prüfungsaufgaben

Die Aka und die PAL übernehmen die Erstellung überregionaler Prüfungen. Ihre berufsspezifischen Fachausschüsse, drittelparitätlich besetzt mit Lehrkräften, Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter:innen, erstellen die Aufgaben auf Basis von Ordnungsmitteln, Neuordnungen und Erfahrungswerten sowie ihren

institutionellen Qualitätssicherungsinstrumenten (Fehm, 2009; Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle, 2009). Die Konstruktion eines Aufgabensatzes erfordert bis zu zwei Jahre Vorlaufzeit und durchläuft mehrere Optimierungsschleifen (Müller, 2009, S. 161; PAL – Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart, 2020, S. 13).

Werkzeuge wie das Aufgabenplanungsraster der AkA berücksichtigen Kompetenzen, Inhalte und Aufgabentypen, bleiben jedoch oft auf Wissen und Verstehen beschränkt (Müller, 2009, S. 162). Dadurch kann die Breite der taxonomischen Anforderungen nicht vollständig abgebildet werden. Die PAL setzt auf PDCA-Zyklen (Plan-Do-Check-Act) für die Qualitätssicherung neuer Prüfungen und bezieht dabei Feedback von Berufsschulen und Prüfungsausschüssen ein (PAL – Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart, 2020, S. 16).

3.6.2 (Testpsychologische) Robustheit

Die AkA erfasst in ihrer Aufgabendatenbank statistische Daten wie Schwierigkeitsgrad, Trennschärfe und Reliabilität, um die Qualität von Prüfungsaufgaben zu sichern (Müller & Tasche, 2009, S. 95). Während neue Aufgaben vorab auf Plausibilität geprüft werden, basiert die Validitätsbewertung häufig auf Erfahrung und Augenschein (Grubitzsch, 1991, S. 156). Diese Vorgehensweise entspricht der repräsentativen Validität, die auf gesellschaftlich akzeptierten Maßstäben basiert.

3.6.3 Defizite der aktuellen Prüfungskonstruktion

Das Urteil über die Testqualität basiert auf den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (Breuer, 2002). Validität stellt sicher, dass Prüfungen tatsächlich berufliche Handlungsfähigkeit messen. Studien zeigen jedoch, dass duale Abschlussprüfungen überwiegend wissensorientiert sind (Deutscher & Winther, 2019). So messen schriftliche Prüfungen nach Auffassung von Prüfenden

laut Lorig et al. (2014, S. 39-42) fast ausschließlich Wissen, während andere Kompetenzdimensionen wie Selbstständigkeit, Sozialkompetenz und Fertigkeiten durch die Prüfung wenig bis gar nicht attestiert werden können.

Um die Kompetenzorientierung zu stärken, bedarf es einem Fokus auf die Erstellung handlungsorientierter Aufgaben. Dies erfordert eine breitere Berücksichtigung von Taxonomien und Kompetenzdimensionen, um Prüfungen umfassender und authentischer zu gestalten. Ebenso kann die von Lorig et al. (2014) beschriebene Wahrnehmungen von Prüfenden darauf hinweisen, dass Prüfende in Schulungen von der Wirksamkeit und dem Potential von Prüfungen hinsichtlich der Abnahme höherer Taxonomien zu überzeugen seien.

3.7 Zusammenfassung der Gestaltungsrichtlinien und der Konsequenzen für das weitere Vorgehen

Die vorangegangene Analyse verdeutlicht die zentralen Herausforderungen im Bereich der Prüfungen. Um berufliche Handlungsfähigkeit in einer dynamischen Arbeitswelt zu fördern, sollten Prüfungen auf authentische Handlungen ausgerichtet sein. Zudem ist es essenziell, sprachensible Aspekte zu berücksichtigen, um unnötige Barrieren innerhalb der Berufsausbildung zu vermeiden. Hinweise auf ein abnehmendes Eingangsniveau der Auszubildenden stellen nicht nur eine Hürde für die Lernenden dar, sondern unterstreichen auch die Bedeutung der Prüfungen als systemisches Signal zur Optimierung und Anpassung des Lernprozesses.

Die Untersuchung der vorhandenen Hilfsmittel und Werkzeuge für Prüfende zeigt, dass viele dieser Herausforderungen bereits erkannt und berücksichtigt werden. Dennoch offenbart sich ein strukturelles Defizit: Die repräsentative Validität, die als Grundlage des Plausibilitätsprinzips die Legitimation von Prüfungen sichert, wird häufig nicht vollständig gewährleistet (siehe Kapitel 3.3). Dieses Defizit könnte auf die Tendenz zur Verwendung von Prüfungskatalogen zurückzuführen sein, die in ihrer Konstruktion oftmals nicht mit den

Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt und novellierten Berufsbildern Schritt halten, da sie aufgrund eines Repertoires an tradierten Prüfungsaufgaben zur Reproduktion bestehender Praktiken beitragen können.

Das geplante Prozesskettenmodell soll Prüfer:innen daher gezielt bei der Erstellung und Reflexion von Aufgaben unterstützen, indem es eine praxistaugliche Konstruktionsheuristik bietet. Der Detaillierungsgrad dieser Heuristik sowie der zugehörigen Prozesse muss jedoch an die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst werden. Aus diesem Grund wird zunächst ein Prototyp entwickelt, der als Grundlage für die gemeinsame Feinabstimmung mit den Adressaten aus der Praxis dient. Zusätzlich werden weitere fachliche Anforderungen im Austausch mit den Projektpartner:innen identifiziert.

4 Gestaltung des Prozesskettenmodells

Betriebliche Prozesse können mithilfe verschiedener Methoden wie Flussdiagrammen oder Swim-Lane-Diagrammen visualisiert werden. Als international anerkannter Standard hat sich das Business Process Model and Notation (BPMN) etabliert (Wilbers, 2019, S. 98), das in dieser Arbeit die Grundlage bildet. BPMN dient nicht nur der Dokumentation, sondern auch der Optimierung und Einführung neuer Prozesse (Freund & Rücker, 2019, S. 2). Für die vorliegende Arbeit wird zunächst ein Prozess auf Basis der Analyse in Kapitel 3 erstellt, der durch Austausch mit Praxispartner:innen optimiert wird.

BPMN zeichnet sich durch eine standardisierte Spezifikation aus, die Symbole, Pfade und Bedeutungen definiert (Object Management Groups, 2023). Neben der grafischen Darstellung können Prozesse mit IT-Objekten wie ID, Name, Aufgaben oder Prozessbedingungen ergänzt werden (Object Management Groups, 2023, S. 30-39). Dies setzt keine IT-Kompetenzen voraus, sondern bietet in der Anwendung die nötige Flexibilität (Freund & Rücker, 2019, S. 240).

4.1 Bestimmen der Tiefe der Prozesskettenmodelle

Prozesse können auf strategischer oder operativer Ebene dargestellt werden (Freund & Rücker, 2019, S. 115). Strategische Darstellungen bieten eine Übersicht, während operative Prozesse detaillierte Einblicke zur Optimierung ermöglichen. Für den theoretischen Überblick wurde ein detailliertes Modell entwickelt. Um eine sinnvolle Granularität bestimmen zu können, wurden weitere Modelle mit unterschiedlichem Granularitätsgrad, d.h. mit unterschiedlichem Abstraktionsniveau (Explizitheit der Handlungen) erstellt. Diese wurden den Projektpartner:innen ebenfalls dargelegt. Entgegen vorher getroffener Annahmen entschieden sich diese für eine konkrete Darstellung, was zu einer höheren Breite und Tiefe der Darstellung führt.

4.2 Reflexion der Rückmeldung aus der Praxis

Ein Gespräch mit Vertreter:innen der zuständigen Stellen und Prüfungsausschüsse diente der informellen Evaluation der Darstellungsform und Granularität des Modells. Die BPMN-Darstellung wurde von den zuständigen Stellen als geeignet bezeichnet, während die Prüfungsausschussvertreter:innen die Abstraktheit bemängelten und mehr konkrete Bezüge wünschten.

Nach Vorstellung verschiedener Modelle mit unterschiedlicher Granularität äußerten die Teilnehmer:innen den Wunsch nach detaillierten Prozessen zur Qualitätssicherung und Punkten wie der Erstellung digitaler Prüfungsformate, statistischer Sicherung und Interventionsmöglichkeiten bei Wiederholungsprüfungen. Gleichzeitig wurde betont, dass Hintergrundprozesse wie Geheimhaltung berücksichtigt, jedoch weniger detailliert und zentral dargestellt werden sollten.

4.3 Fazit: Gestaltungsrichtlinien für den finalen Prototyp

Die gestellten Anforderungen bestätigen die Relevanz der bisherigen Strategie. Die gewählte Darstellung wurde von den Teilnehmer:innen als nützlich und nicht trivial beurteilt. Aus dem Gespräch ergaben sich folgende Gestaltungsrichtlinien:

- Darstellung aller Prozesse, die in sich geschlossen sind.
- Fokus auf prüfungsrelevanten Prozessen und Herausforderungen.
- Kommentierung auch niederschwelliger Fachbegriffe.
- Klarheit über Pfade und Herausforderungen der Sprachsensibilität.
- Integration von Interventionsmöglichkeiten bei Wiederholungsprüfungen.

Diese Punkte bilden die Grundlage für die Entwicklung der Prüfungsprozessketten. Der folgende Abschnitt widmet sich dem theoretischen Hintergrund und der Übersetzung dieser Anforderungen in konkrete Aktivitätsabfolgen.

5 Heuristiken in Prüfungsprozessen

Im Folgenden werden Empfehlungen aus der Literatur zur Prüfungskonzeption beleuchtet. Diese sollen sich in den Aktivitäten des Prozesskettenmodells widerspiegeln, wobei sprachensible und handlungsorientierte Instruktionen sowie Qualitätssicherung fokussiert werden.

5.1 Herausforderung durch Kompetenzen in Handlungen bewältigen

Handlungsorientierte Prüfungen sollten die berufliche Handlungsfähigkeit messen, wie sie in den Ordnungsmitteln beschrieben wird. Berufliche Handlungsfähigkeit umfasst eine vollständige Handlung, bestehend aus den Phasen Analyse, Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen sowie Kontrollieren und Bewerten (Wilbers, 2014, S. 621). Diese Struktur steht oft im Widerspruch zur arbeitsteiligen Realität, in der Auszubildende häufig Teilhandlungen ausführen. Prüfungen sollten daher stärker auf vollständige

Handlungen abzielen, um sowohl die Qualitätssicherungsfunktion zu erfüllen als auch sinnstiftende Arbeitserfahrungen zu fördern.

Berufliche Handlungskompetenzen basieren auf Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie Metakompetenzen wie Methoden-, Lern- und Kommunikationskompetenz (KMK, 2011). Diese Kompetenzen sind häufig implizit und schwer messbar. Prüfungen sollten daher Performanz beobachten, um Kompetenzanwendung zu bewerten, z. B. durch die Extraktion relevanter Informationen aus Aufgabenstellungen.

5.1.1 Konstruktion handlungsorientierter Aufgaben

Rehbold (2019) schlägt eine Heuristik zur Erstellung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben vor, bestehend aus der Festlegung von Prüfungsanforderungen, der Zuordnung zu Praxissituationen, der Aufgabenstellung und der Testung. Diese Schritte erfolgen iterativ und berücksichtigen betriebliche Situationen als Grundlage für Prüfungsaufgaben. Der Aufbau eines verknüpften Pools aus Aufgaben und Praxissituationen könnte die Variation und Qualität der Prüfungen verbessern.

5.1.2 Gebundene vs. ungebundene Prüfungsaufgaben

Die Wahl zwischen offenen und gebundenen Prüfungsaufgaben hängt laut verschiedenen Autoren von mehreren Faktoren ab. Badura (2009) nennt gängige Argumente für und gegen gebundene Aufgaben. Offene Aufgaben erfordern erheblichen Auswertungsaufwand, insbesondere bei großen Prüflingsgruppen, was freiwilliges Engagement der Prüfer:innen voraussetzt. Nachteile ungebundener Aufgaben sind eine eingeschränkte Validität und Authentizität sowie die Verschleierung produktiver Sprachkompetenzen, während rezeptive Sprachleistungen gefördert werden. Vorteile gebundener Aufgaben liegen in höherer Objektivität, Reliabilität und Testökonomie sowie geringeren

sprachlichen Hürden durch den fehlenden Artikulationsbedarf (Badura, 2009, S. 185).

Die Entscheidung erfordert eine Abwägung zwischen verfügbaren Ressourcen und den beruflichen Anforderungen. Aufgrund der Komplexität wird sie im Modell als Entscheidungsaktivität berücksichtigt.

5.1.3 Reflexion von Prüfungsaufgaben und Festlegen von Punktzahlen

Ein Referenzrahmen zur Beurteilung der Schwierigkeit und Punktzahl von Aufgaben, wie das Modell von Maier et al. (2010), ist notwendig. Dieses berücksichtigt Dimensionen wie sprachlogische Komplexität, Lebensweltbezug und Wissensbezüge. Aktuell erfolgt die Punktevergabe oft willkürlich und ohne Berücksichtigung von Taxonomien oder kombinatorischen Leistungen. Bewertungsmatrizen könnten helfen, sprachensible und fachliche Aspekte besser zu integrieren. Reetz et al. (2008) empfehlen zudem die Reflexion des gesamten Prüfungsprozesses, um Rückschlüsse für die Ausbildung zu ziehen und Lernumgebungen zu verbessern.

5.2 Berücksichtigung von Sprachsensibilität

Sprachsensibilität kann entlang des gesamten Prüfungsprozesses berücksichtigt werden, da sprachliche Elemente die Performanz der Prüflinge beeinflussen. Dies betrifft die Information über Prüfungsanforderungen, die Gestaltung der Aufgaben sowie mündliche Prüfungen.

Zur Vermeidung redundanter Wiederholungen wird Sprachsensibilität einmalig als Heuristik dargestellt, wobei relevante Momente hervorgehoben werden. Die Heuristik basiert auf dem Leitfaden von Buschfeld und Jurkschat (2017), der eine sprachensible Gestaltung durch Klarheit, Stringenz, Übersichtlichkeit und einfache Strukturen empfiehlt. Dies erleichtert die Rezeption von Inhalten auf den sprachlichen Ebenen Text, Satz und Wort und minimiert unnötige Hürden.

Optische Orientierungshilfen und eine sinnvolle Reihenfolge der Inhalte sind zentrale Maßnahmen auf der Textebene (Buschfeld & Jurkschat, 2017, S. 18).

Im Modell werden Prüfungen systematisch auf der Text-, Satz- und Wortebene an den in der Quelle genannten Kriterien ausgerichtet, um eine sprachensible Gestaltung zu gewährleisten. Dabei werden die jeweiligen Anforderungen an Klarheit, Struktur und Verständlichkeit berücksichtigt, um sprachliche Barrieren zu minimieren und die Prüfungsperformanz der Prüflinge nicht unnötig zu beeinträchtigen.

Um sprachliche Gesamthürden in Prüfungen zu identifizieren, können Wiederholer-Prüfungen gezielt auf besondere Sprachschwierigkeiten überprüft werden. Daraus lassen sich relevante Lernempfehlungen ableiten. In mündlichen Prüfungen ist die Anwendung einer Heuristik schwieriger, da spontane Sprechakte oft unbewusste Formulierungen enthalten. Hier wird eine sprachliche Reflexion im Nachgespräch empfohlen, um durch kollegiales Feedback Verbesserungen zu erzielen. Insgesamt ist in diesem Sinne eine sprachensible Haltung notwendig, die Prüfende in ihrem Handeln leitet. Dies kann jedoch nicht in einem BPMN-Prozess dargestellt werden, daher kann nur ein Verweis auf mögliche Reflexionsaktivitäten berücksichtigt werden.

6 Ein Prozesskettenmodell der dualen Abschlussprüfung

Die in dieser Arbeit gewonnenen Gestaltungsrichtlinien und fachlichen Erfordernisse sind in unterschiedlichem Abstraktionsgrad des Prozesskettenmodells dargestellt. Das Modell zeigt die Involvierung der Akteur:innen in Erstellung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung sowie Reflexion der Prüfungen.

6.1 Wesentliche Prozesse des Modells

Im vorliegenden Modell werden die zuständigen Stellen, also Kammern oder Innungen sowie externe Akteur:innen wie Prüflinge und Ordnungsakteur:innen berücksichtigt. Um die Gestaltung zu skizzieren, zeigt Abbildung 1 einen Ausschnitt des Prüfungsprozesskettenmodells. Hier hat jede:r Akteur:in (Prüfungsausschuss, Aufgabenerstellungsausschuss sowie die zuständigen Stellen (d. h. die Kammer oder die Innungen) eine eigene Lane (d. h. einen eigenen zugewiesenen Bereich an durchzuführenden Aktionen), welche die Aktivitäten der Akteur:innen darstellt. Jede Aktivität ist einer bestimmten Phase (Vorbereiten, Planen, Erstellen, Organisieren, Durchführen und Reflektieren) und einem/einer zuständige:n Akteur:in zugeordnet. Die Aktionen, welche aus sprachsensiblen Gesichtspunkten relevant sind, sind orange gefärbt.

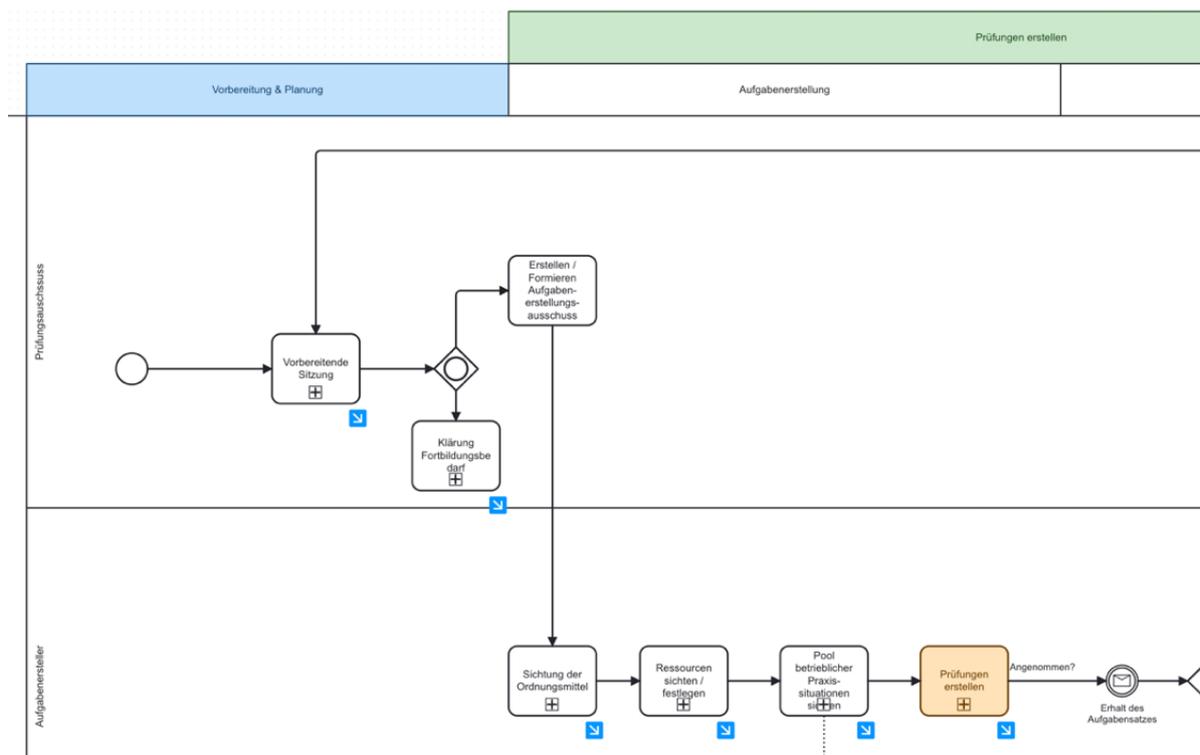


Abbildung 1: Ausschnitt des Prüfungsprozesskettenmodells (Eigene Darstellung, erstellt mit Camunda®).

Der Prozess beginnt mit einer vorbereitenden Sitzung, an der die Prüfer:innen teilnehmen. In dieser Sitzung wird der Prüfungszyklus geplant und die bisherigen Prüfungen reflektiert. Zudem wird der Bedarf an Fortbildungen identifiziert und es werden Entscheidungen darüber getroffen, ob Prüfungsaufgaben extern

bezogen oder eigenständig erstellt werden sollen. Falls die eigenständige Erstellung gewählt wird, wird ein Aufgabenerstellungsausschuss ernannt.

Daraufhin schließt sich der Prüfungserstellungsprozess an, der mit der Sichtung von Ordnungsmitteln und unterstützenden Ressourcen beginnt. In diesem Schritt werden Praxissituationen entwickelt, die schließlich in die konkrete Erstellung von Aufgaben und Aufgabensätzen münden. Dieser Prozess orientiert sich an den zuvor beschriebenen Heuristiken. Sobald ein Aufgabensatz verabschiedet wurde, erfolgt eine Testung und Optimierung sowie zu einem geeigneten Zeitpunkt die Kommunikation über die Abschlussprüfung (d. h. Bekanntgabe von Terminen und ggf. weiteren Informationen). Die jeweilige Kammer entscheidet zunächst anhand festgelegter Kriterien (Ausbildungsdauer, Abgabe des Berichtshefts und absolvieren der Zwischenprüfung) über die Zulassung der Prüflinge zur Prüfung. Sollte die Kammer eine Zulassung verweigern, wird die finale Entscheidung an den Prüfungsausschuss delegiert. Anschließend erfolgt die Durchführung der Prüfung, die Bewertung der Ergebnisse und die Zulassung der Prüflinge zur mündlichen Prüfung.

Ein wesentlicher Bestandteil des gesamten Prozesses ist die Reflexion der vergangenen Prüfungsdurchgänge. Diese Reflexion erfolgt simultan auf den Ebenen der Organisation, der Prüfungsaufgaben und der Ausbildungsqualität. Sie dient der Identifikation von Verbesserungsmöglichkeiten und der aktiven Kommunikation über diese an die jeweiligen Akteur:innen. Durch die aktive Einbindung der Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen wird die Rückmelde- und Qualitätssicherungsfunktion der dualen Abschlussprüfung gestärkt. Zusätzlich existieren zahlreiche weitere kleinere Aktivitäten, die innerhalb des Prozesses eine Rolle spielen, an dieser Stelle jedoch nicht näher erläutert werden. Besondere Aufmerksamkeit liegt innerhalb des Modells auf der sprachsensiblen Gestaltung, die durch die farbliche Darstellung hervorgehoben wird. Insgesamt zeigt das Modell, dass der Schwerpunkt des Prozesses auf der Erstellung der

Prüfungen liegt. Nach der Extraktion der sprachsensiblen Aktionen kann ein Pfad der Sprachsensibilität identifiziert werden.

6.2 Sprachensible Momente des Prüfungsprozesses



Abbildung 2: Pfad der Sprachsensibilität im Prüfungsprozess (Eigene Darstellung, erstellt mit Camunda®).

Die sprachensible Gestaltung von Prüfungen ist ein wesentlicher Aspekt, der sich in verschiedenen Knoten des Prüfungsprozesses manifestiert. Jeder dieser Knoten erfüllt eine spezifische Funktion, die unmittelbar mit der sprachlichen Zugänglichkeit und Verständlichkeit der Prüfung zusammenhängt. In den folgenden Abschnitten wird erläutert, wie sich Sprachsensibilität in den jeweiligen Knoten realisieren lässt und inwiefern diese mit der Gesamtprüfung verbunden sind.

Ein zentraler Bestandteil ist die *Formulierung der Prüfungsanforderungen*. Hier entscheidet sich, inwieweit transparente Kommunikation bezüglich der erwarteten Kompetenzen gegenüber den Lernenden realisiert wird. Eine klare, präzise und verständliche Sprache ist entscheidend, um sicherzustellen, dass alle Prüflinge die Anforderungen gleichermaßen erfassen können. Komplexe Satzstrukturen und unklare Begriffe sollten vermieden oder durch erläuternde Hinweise und vertraute Begriffe ergänzt werden (Buschfeld & Jurkschat, 2017, S. 14). Der Verweis auf die Verwendung einheitlicher Operatoren und Begriffe, die in der Prüfung verwendet werden, trägt dazu bei, Missverständnisse zu reduzieren und eine konsistente Bewertung zu ermöglichen. Gleichsam ermöglicht dies den Lernenden, sich auf die korrekte Reaktion auf die Operatoren und ggf. auf das Vokabular bestimmter Themen vorzubereiten. Dies ist insbesondere für Prüflinge mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von Bedeutung, da unklare

Formulierungen zusätzlichen kognitiven Aufwand erfordern und von der eigentlichen Prüfungsleistung ablenken können. Ebenso können identische Operatoren je nach Sektor und Branche unterschiedlich interpretiert werden (siehe auch Kapitel 7.3). Ebenso ist es sinnvoll, Prüflinge frühzeitig über die sprachlichen Anforderungen der Prüfung zu informieren und sie auf mögliche Herausforderungen vorzubereiten. Dies kann beispielsweise durch eine gezielte Einführung in die Prüfungsmodalitäten oder durch den Einsatz von Beispielaufgaben geschehen, die typische sprachliche Strukturen der Prüfung verdeutlichen.

Der zentrale Bereich zur Realisierung von Sprachsensibilität ist die *Gestaltung der Prüfungsaufgaben*. Sprachsensibilität zeigt sich hier insbesondere in der Strukturierung der Aufgabenstellungen und der Auswahl der verwendeten Begriffe. Prüfungsfragen sollten so formuliert sein, dass sie keine überflüssigen sprachlichen Barrieren enthalten. Dies bedeutet, dass jede Prüfungsaufgabe anhand von Kriterien auf Text-, Satz- und Wortebene auf sprachlich sinnvolle Gestaltung zu prüfen ist. Dies ist in der Prozessdarstellung anhand der von Buschfeld & Jurkschat (2017, S. 24) aufgeführten Kriterien realisiert.

Sprachsensibilität äußert sich auch in der *Prüfungsdurchführung*. Als interaktiv sprachlicher Akt treten hier die Belehrung über die Verwendung von Hilfsmitteln sowie die Möglichkeit zur Klärung von Fragen auf. Durch ein strukturiertes Verfahren zur Klärung von Verständnisfragen kann die Herabsetzung sprachlicher Hürden ermöglicht werden, ohne dass dabei die fachlichen Prüfungsinhalte selbst kompromittiert werden. Hier ist davon auszugehen, dass die Begrüßung und die Information über die Prüfung vorbereitet sind, während sprachliche Interaktionen auf Nachfragen aufgrund ihres spontanen Charakters nicht vorab sprachsensibel vorbereitet werden können bzw. ihr überraschender Charakter eine entsprechende Haltung oder, wie Leisen (2019, S. 96) es formuliert, ein „passendes Gespür“ erfordert. Demnach ist es für die Prüfenden

bzw. Aufsichtspersonen relevant, eine sprachensible Haltung zu entwickeln, die ihrem Handeln richtungsweisend ist.

Nach Absolvieren der Prüfung bietet die *Einsichtnahme* für Prüflinge eine besondere Gelegenheit, um auf individueller Ebene Misserfolge auf sprachliche oder inhaltliche Hürden zurückzuführen. Insbesondere bei Wiederholungsprüfungen ist dies notwendig, damit einzelne Lernende passende Lernstrategien entwickeln können. Die Identifikation von sprachlichen oder inhaltlichen Defiziten mag dem didaktisch ungeschulten Auszubildenden schwerfallen. Daher könnte eine Begleitung durch eine Lehrkraft oder durch Auszubildende hier hilfreich sein, um die Prüflinge dabei zu unterstützen.

Ähnlich verhält es sich mit der *mündlichen Prüfung*. Hier ist gerade die sprachliche Interaktion zentral. Spontane Sprechakte sind oft von unbewussten Formulierungen von Fragen geprägt, die für Prüflinge mit Sprachbarrieren problematisch sein können. Auf der anderen Seite können sprachlich ungeschickte Formulierungen die Prüfenden dazu verleiten, Formulierungen zu (miss-)interpretieren. Prüfende sollten in der Lage sein, ihre Fragen klar und strukturiert zu stellen und auf unnötig komplizierte Satzkonstruktionen zu verzichten. Zudem kann es hilfreich sein, zentrale Begriffe oder Fragen zu paraphrasieren, um sicherzustellen, dass die Prüflinge den Inhalt oder umgekehrt, ob die Prüfenden den Prüfling tatsächlich verstanden haben. Eine bewusste sprachliche Reflexion seitens der Prüfenden kann hier dazu beitragen, eine faire Prüfungsumgebung zu schaffen. Durch Selbstreflexion, aber auch durch Feedback von anderen Gremienmitgliedern kann das eigene sprachliche Handeln beleuchtet werden. Um dies zu realisieren, ist auch hier eine sprachensible Haltung erforderlich.

Die Reflexion und in diesem Zusammenhang die sprachensible Reflexion der Prüfung ist zentral für die strategische Ausrichtung der Qualitätssicherung von Prüfungsprozessen. Nach abgeschlossenen Prüfungen sollten die Prüfenden, die

tatsächlich noch wahrgenommenen sprachlichen Herausforderungen für die Prüflinge identifizieren und ggf. für zukünftige Prüfungen anpassen.

Hilfreich ist hierbei die Aufbereitung von einzelnen Prüfungsaufgaben, um bspw. bei niedrigen Erfolgsquoten eruieren zu können, ob Misserfolge auf sprachliche oder inhaltliche Herausforderungen zurückzuführen sind. Auch Berichte über Herausforderungen in mündlichen Prüfungen oder aus Einsichtnahmen können hierbei leitend für die Gestaltung von Interventionen sein. Auf Basis der gesammelten Erkenntnisse über Prüfungsaufgaben und deren sprachliche Gestaltung können langfristige Optimierungen entwickelt werden, um die sowohl sprachlich als auch fachlich fair und valide Gestaltung von Prüfungen sicherzustellen.

6.3 Grenzen, Nutzen und Desiderata

Das Prozesskettenmodell erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient als Werkzeug zur Reflexion des Prüfer:innenhandelns und zur Übersicht über Prüfungsprozesse. Es kombiniert deskriptive und präskriptive Elemente, um komplexe Handlungen in Teilaspekte zu zerlegen und dadurch den Prüfenden bewusster zu machen.

Das Modell adressiert mögliche Defizite der Prüfungskonstruktion und fördert die qualitative Entwicklung von Prüfungsaufgaben. Gleichzeitig berücksichtigt es Räume für sprachensible Gestaltung, indem es die zur Realisierung notwendigen Aktivitäten hervorhebt und sie dadurch den Betrachtenden bewusst macht. Jedoch wurden bestimmte Prozesse wie mündliche und praktische Prüfungen sowie digitale Formate weniger detailliert dargestellt. Dies liegt an der berufsabhängigen Heterogenität dieser Prozesse. Es ist daher vorteilhaft, im Workshop den Unterstützungsbedarf in diesen Situationen zu diskutieren.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Reflexion von Prüfungsaufgaben und die Festlegung der Punkteverteilung. Diese Prozesse erfordern einen transformierbaren Referenzrahmen, etwa in Form von Bewertungsmatrizen oder

Leitfäden. Solche Ressourcen sollten entwickelt werden, um die Herausforderungen in diesen Bereichen besser zu adressieren, werden in dieser Ausarbeitung aber aufgrund der Fokussierung auf die gesamtheitlichen Prozesse aber nicht angestrebt.

7 Durchführung eines Workshops zum weiteren Vorgehen

Nach der Gestaltung der Prüfungsprozesskettenmodells widmete sich als zweiter Meilenstein des Projekts ein Workshop dem Thema „Sprachsensibilität in Prüfungsaufgaben“. Gemeinsam mit Vertreter:innen einer Handwerkskammer, mehreren Innungen sowie Prüfungsausschüssen und Aufgabenerstellenden wurden die einzelnen Phasen des Prüfungsprozesses erörtert, um weitere Gestaltungslinien sowie Unterstützungsmaßnahmen zu identifizieren. Die Teilnehmenden brachten vielseitige Erfahrungen aus zentralisierten und dezentralisierten Prüfungsprozessen ein.

Vor dem Hintergrund einer zunehmend diversifizierten Prüfungsstruktur wurde die Bedeutung sprachsensibler Prüfungen betont, da Sprachbarrieren die adäquate Abbildung von Kompetenzen beeinträchtigen können. Der Workshop fokussierte daher Strategien und Standards zur Verbesserung sprachsensibler Prüfungspraktiken, die im Folgenden dargestellt werden.

7.1 Die Rolle von Sprachsensibilität im Prüfungsprozess und aktuelle Entwicklungen der Problematik

Zu Beginn des Workshops spiegelten die Teilnehmenden ihre unterschiedlichen Perspektiven und Rollen im Prüfungsprozess. Sprachliche Barrieren bei Lernenden wurden als häufige Herausforderung benannt. Zudem wurde die Vielfalt formal zulässiger Interpretationen und Ausführungen von Prüfungsprozessen thematisiert. Zentral organisierte Prüfungsverfahren wurden als standardisiert wahrgenommen, aber ressourcenintensiver. Sie folgen arbeitsteiligen Prinzipien, während in dezentralen Ansätzen ein Mitglied

Prüfungsaufgaben oft allein erstellt und lediglich im informellen Vier-Augen-Prinzip überprüft. Regionale Besonderheiten erschwerten zentrale Prozesse, da die Inhalte der Berufsschulbildung regional variieren können. Rechtlich bleibt dies jedoch unerheblich, da Prüfungen gemäß der Ausbildungsordnung alle vorgesehenen Inhalte umfassen dürfen.

Die Einschätzungen der Workshopteilnehmenden zur sprachsensiblen Gestaltung von Prüfungen gingen auseinander. Während schlechte Ergebnisse als Hinweis auf unzureichende Sprachsensibilität interpretiert wurden, wurde auch argumentiert, dass selbst sprachsensibel gestaltete Aufgaben nicht immer die erhofften Effekte erzielen. Dies wurde damit begründet, dass Lernende relevante Informationen nicht wahrnehmen oder keine besseren Ergebnisse erzielen würden.

Zahlreiche Vorschläge zur Problemlösung etwa Wörterbücher, elektronische Übersetzer oder Prüfungen in englischer Sprache wurden diskutiert, aber als unzulässig oder nicht umsetzbar verworfen. Gleichzeitig wurde berichtet, dass Nachteilsausgleiche häufiger gewährt werden. Ein Ausschussmitglied bemerkte jedoch, dass bürokratische Hürden den Zugang zu solchen Maßnahmen für Prüflinge erschweren könnten.

7.2 Prüfungsprozess

Weiter erläuterten die Teilnehmenden ihr Vorgehen in den einzelnen Prozessschritten: Vorbereiten, Erstellen, Organisieren, Durchführen und Bewerten sowie Reflektieren in unterschiedlichen Planungshorizonten.

- Zentrale Prüfungen: 4-5 Jahre
- Dezentrale Prüfungen mit überregionalem Einzugsgebiet: 1-2 Jahre
- Dezentrale Prüfungen: unterjährige Planung (abhängig von Räumen und Terminen, ca. 1/4 Jahr)

7.2.1 Reflektieren

Der vorgeschlagene Ansatz des Prozessmodells beginnt mit einer gesonderten Vorbereitungsphase. Dementgegen berichteten die Teilnehmenden, dass die Reflexion des vergangenen Prüfungsdurchlaufs in der Praxis eigentlich erst zur Vorbereitung des neuen Durchlaufs stattfindet. Rückmeldebögen bei überregional-dezentralen Prüfungen verzeichnen meist geringe Rücklaufquoten, obwohl umfangreiches Feedback von Prüfenden auch als Anlass zu einem weiteren Gespräch mit zuständigen Stellen gesehen wird. Prüfungsaufgabenerstellende für zentral organisierte Prüfungen verwenden Datensammlungen und Erfolgsanalysen einzelner Prüfungsaufgaben, wodurch Ergebnisse zeitnah in den nächsten Prüfungszyklus integriert werden können.

7.2.2 Erstellen von Abschlussprüfungen

Ressourcen

Bei Prüfungen mit niedriger Reichweite erstellen oft wenige Personen die Aufgaben, gelegentlich auch allein. Zentral organisierte Prozesse nutzen umfangreiche Aufgabenpools und stimmen Schwerpunkte ab, wobei eine offizielle Verabschiedung erfolgt. Innungen arbeiten mit federführenden Aufgabenerstellenden und Korrektor:innen zusammen, wobei häufig Berufsschullehrkräfte beteiligt sind. Obwohl die Pflege von Aufgabenpools aufwändig ist, erlaubt sie die Anpassung an aktuelle Themen. Je nach Beruf bzw. Gewerk kann jedoch eine jeweils neue Situationsbeschreibung, wie bspw. im Tischlereihandwerk erforderlich sein.

Einbindung der Betriebe

Die Einbindung betrieblicher Expertise wird diskutiert, obwohl Zeit und pädagogische Kompetenz auf betrieblicher Seite oft fehlen würden. Dennoch helfe die Einbindung, Aktualität und Anforderungen der Prüfungsaufgaben zu sichern. Zentrale Kommissionen sind ohnehin paritätisch mit Arbeitgeber- und

Arbeitnehmervertreter:innen besetzt. Somit sei deren Expertise auch einzubinden.

7.2.3 Qualitätssicherung

Gegenseitige Prüfung und Zuständigkeiten

Aufgaben werden durch andere Ausschussmitglieder:innen oder Lehrkräfte gegengelesen. Dieser Vorgang erfolgt mit unterschiedlicher Systematik. Entsprechend der Größe des Einzugsgebiets erfolgt die gegenseitige Prüfung anhand eines Vier-Augen-Prinzips während größere aufgabenerstellende Institutionen festgelegte Zuständigkeiten haben. So wurde berichtet, dass teilweise auch alle Mitglieder:innen des Prüfungserstellungsausschusses jede Aufgabe (ggf. auch arbeitsteilig reduziert) (mehrfach) überprüfen. In diesem Rahmen wurde diskutiert, dass der Einsatz von künstlicher Intelligenz die Überprüfung unterstützen könnte.

Sprachsensible Gestaltung

Das Feedback zu sprachsensibler Gestaltung der anderen Ausschussmitglieder:innen wird als hilfreich eingeschätzt, etwa durch Rückmeldungen zu Prüfungsvorschlägen oder den Einsatz von KI-Systemen. Im Rahmen des Workshops wurde deutlich, dass kein einheitliches Verständnis von Sprachsensibilität vorlag. Daher wurden Unterstützungsmöglichkeiten beleuchtet: Ein standardisierter Aufbau von Handlungssituationen könnte die Orientierung der Lernenden erleichtern, wurde jedoch ohne Konsens diskutiert. Problematisch ist, dass bestehende Angebote der Kammern die betreffenden Prüfer:innen nicht erreichen.

7.2.4 Vorbereiten / Organisieren / Hinführen

Kommunikation der Prüfungsschwerpunkte

Interventionen zur Prüfungsvorbereitung umfassen u. a. Informationsbriefe mit Aufbau- und Inhaltsschwerpunkten der Prüfung, wie im Beispiel eines

Fachverbandes: "Projekt 1: Beratung Wärmepumpe. Der Kunde möchte seine Heizungsanlage erneuern und benötigt ein Angebot für eine Luft/Wasser-Wärmepumpe". Solche Informationsschreiben steigern die Transparenz, indem Betriebe, Schulen und Lernende über die Prüfungsinhalte frühzeitig und der Vorbereitung förderlich informiert werden. Diese Feststellung führte zu der Frage, ob Betriebe sich grundsätzlich über die Prüfungs- bzw. Ausbildungsinhalte bewusst seien.

Vorbereitungskurse und Unterstützung der Auszubildenden

Vorbereitungskurse, etwa in Form von Stationsunterricht, bereiten auf praktische Prüfungen vor. Dies diene im Handwerk auch der Vorbereitung auf die praktische Prüfung – Auszubildende würden durch die Vorbereitung nicht mehr von der Prüfungsform „erschrocken“. Problematisch ist ein „Teaching to the test“, wenn Lehre nicht handlungsorientiert erfolgt, obwohl dies für handlungsorientierte Prüfungen notwendig wäre.

Aufklärung über und Gewöhnung an Prüfungsformate

Transparente Kommunikation der Prüfungsanforderungen ermöglicht eine bessere Vorbereitung. Dazu gehört auch die Vermittlung der in den Prüfungen verwendeten Operatoren, die nicht für alle Prüfungen identisch sind. Das Beispiel „Skizzieren“ verdeutlicht Unterschiede zwischen Bildungsgängen, da dieser im kaufmännischen Bereich eine schriftliche Beschreibung aber im gewerblich-technischen Bereich eine visuelle Darstellung verlangt.

Durchführen und Bewerten

In der Prüfungsdurchführung kommen bereits verschiedene Methoden zum Einsatz, um mögliche Sprachbarrieren während der Prüfung zu verringern. Dazu zählen das Einräumen von zusätzlicher Zeit zum Einlesen in die Prüfungsaufgaben, die Möglichkeit, Fragen vorab im Plenum oder im Vier-Augen-Gespräch zu klären sowie die gängige Regelung zur Gewährung eines Nachteilsausgleichs. Bei aktiver Unterstützung durch Prüfende muss jedoch

rechtlich eine Balance zwischen Hilfestellung und unzulässigem Eingriff in die Prüfung gewahrt bleiben.

Die Bewertung schriftlicher Prüfungen ist angesichts unterschiedlicher Erwartungshaltungen mit Herausforderungen verbunden. So erkennen Prüflinge nicht immer den Unterschied zwischen einer ausformulierten Antwort und einer stichpunktartigen Darstellung. Dies wirft die Frage auf, ob Antworten, die lediglich stichpunktartig formuliert, aber inhaltlich korrekt sind, als richtig bewertet werden können, obwohl die Aufgabenstellung eine Ausformulierung verlangt. Die Teilnehmenden stimmten darin überein, dass solche Antworten in der Regel als zulässig angesehen werden können. Ein weiteres Problem stellt jedoch die Bewertung von unleserlichem Schriftbild dar, für das bislang keine einheitliche Regelung existiert.

Im Kontext der mündlichen Prüfungen wurden Richtlinien der „Leichten Sprache“ diskutiert. Diese zielen darauf ab, Sprachbarrieren zu verringern und Teilhabe für Personen mit sprachlichen oder kognitiven Einschränkungen zu ermöglichen. Es wurde hervorgehoben, dass Prüflinge sich oft scheuen, während der mündlichen Prüfung Rückfragen zu stellen, obwohl das Nachfragen eine berufliche Kompetenz darstellt, die auch im Arbeitsalltag notwendig ist, etwa um Kundenanliegen besser zu verstehen. Die Teilnehmenden betonten, dass Rückfragen in der Prüfung nicht negativ ausgelegt werden sollten.

7.3 Öffentlichkeitsarbeit

Prüfende könnten Ziel öffentlicher Kritik werden, insbesondere unter dem Vorwurf, nicht ausreichend sprachsensibel oder sogar diskriminierend zu prüfen (Hannoversche Allgemeine, 2023). Zur Abwehr solcher Vorwürfe wurden verschiedene Strategien erörtert.

Ein zentraler Ansatz ist der Verweis auf die Ausbildungsordnungen, die den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz sowie entsprechende Standards definieren und verbindlich vorschreiben. Die Einhaltung dieser Standards

gewährleiste eine qualitativ hochwertige Ausbildung und Prüfung und dient somit als Grundlage für die Argumentation gegen derartige Kritik.

Die Möglichkeit einer Zertifizierung oder eines Audits zur Sicherstellung (sprachsensibler) Prüfungsqualität wurde als wenig überzeugend angesehen. Stattdessen wurde betont, wie wichtig ein umfangreicher Pool an Hilfsmitteln ist, der allen Akteur:innen der beruflichen Bildung zur Verfügung steht.

Es wurde zudem hervorgehoben, dass auch die Ausbilder:innen in der Verantwortung stünden, Auszubildenden die notwendigen berufsfachsprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Obwohl systematische Ressourcen zur sprachlichen Förderung oft fehlen, sollten Auszubildende im betrieblichen Umfeld lernen, sich sprachlich in ihrem Berufsfeld sicher zu bewegen, sei es im Umgang mit Kolleg:innen, Kund:innen oder Lieferant:innen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die kontinuierliche Weiterbildung und Qualifizierung der Prüfenden. Die Teilnahme an solchen Maßnahmen sollte aktiv kommuniziert werden, um das Engagement der Prüfenden zu unterstreichen. Darüber hinaus ist der Verweis auf die ehrenamtliche Natur der Tätigkeit von Bedeutung, insbesondere im Kontext von Kritik durch Arbeitgeber:innenverbände. Diese könnten durch verstärkte eigene Beteiligung am Prüfungsprozess ebenfalls zur Förderung der Prüfungsqualität beitragen.

7.4 Abschluss und Ausblick

Die Teilnehmenden zogen abschließend folgendes Resümee:

- Die Analyse der Prüfungsprozesse ist ein geeignetes Instrument zur Qualitätssicherung. Zukünftig soll verstärkt über Prozessgestaltung und -festlegung nachgedacht werden. Aufgrund der zahlreichen Schnittstellen mit Akteur:innen wie Innungen, Kreishandwerkerschaften, Prüfungsausschüssen, Aufgabenerstellungskommissionen sowie Handwerks- und Industrie- und Handelskammern wurde eine

systematische Dokumentation bzw. Prozessbeschreibung als sinnvoll erachtet, um die Qualität zu optimieren und im Berufsbildungssystem zu verankern.

- Die Sensibilisierung für (sprachsensible) Prüfungen müsse fortgesetzt werden, erfordert jedoch zusätzliche Ressourcen, die allein von den Innungen nicht leicht bereitzustellen sind.
- Der Workshop vermittelte wertvolle Informationen und Eindrücke. Es fehlte jedoch die Perspektive der Arbeitgeber:innenseite zu den diskutierten Themen.
- Der Workshop und das Thema Sprachsensibilität boten eine Gelegenheit zur kritischen Reflexion. Diese Ansätze sollten den entsprechenden Ausschüssen weitervermittelt und dort vertieft werden. Konkrete Hilfestellungen für die Umsetzung sind in jedem Fall hilfreich.
- Die Fortbildungsangebote der Handwerkskammer zur Sprachsensibilität erreichen die Prüfenden nicht ausreichend. Daher bedarf es einer intensiveren Kommunikation und zusätzlicher Maßnahmen. Interventionen und Standards sollten auf höherer Ebene diskutiert und überregional festgelegt werden.

7.5 Reflexion und Ergebnisse des Workshops

7.5.1 Vielfalt der Prüfungslandschaft und Konsequenzen für das weitere Vorgehen

Der Workshop verdeutlichte die hohe Relevanz von sprachlichen Barrieren und Sprachsensibilität für die Prüfungsqualität. Eine systematische Behandlung dieser Thematik sowie die Etablierung gewerks- und berufsübergreifender Standards bleiben aufgrund der unterschiedlichen Prüfungserstellungsprozesse jedoch eine Herausforderung. Insbesondere die Unterschiede zwischen (über-)regionalen und (de-)zentralen Prüfungsprozessen zeigen, dass einheitliche Standards nicht

gleichermaßen umsetzbar sind. Zudem fehlen oft die nötigen Ressourcen und Expertise, um solche Standards durchgängig zu realisieren.

Für zukünftige Standards in Prüfungsprozessen ist eine Differenzierung nach Prozesstypen notwendig. Je nach Kontext sollten spezifische Ansätze und Maßnahmen festgelegt werden, um realistische und wirksame Standards für die Qualitätssicherung zu schaffen.

7.5.2 Handlungsoptionen

Prospektive Prüfung

Die Prüfung von Aufgabensätzen vor der eigentlichen Durchführung könnte die Sprachqualität zukünftiger Prüfungen optimieren. Dies wäre jedoch zeitintensiv und müsste parallel zur Erstellung der Prüfungen erfolgen, ohne dass die Aufgaben direkt in einen Pool überführt werden.

Retrospektive Prüfung

Eine regelmäßige Überprüfung und Anpassung vergangener Aufgabensätze würde die langfristige Verbesserung eines Aufgabenpools ermöglichen. Ein solcher Pool könnte die Grundlage für sprachsensibel optimierte Prüfungen bilden und zu einer kontinuierlichen Qualitätssteigerung beitragen.

Entwicklung von Ressourcen und Werkzeugen

Eine strukturierte Sammlung der bisherigen Ideen und Maßnahmen sollte erweitert und in einem größeren Kreis diskutiert werden. Ziel wäre die Erstellung einer fundierten Übersicht mit rechtlichen Empfehlungen und praxisorientierten Maßnahmen. Diese Sammlung könnte dem Handwerk als Grundlage für weitere Projekte und Initiativen dienen und als Orientierungshilfe für zukünftige Qualitätsmaßnahmen eingesetzt werden.

Entwicklung von Verhaltenshinweisen für Prüfende

Zum Schutz und zur Unterstützung der Prüfenden sollten praxisnahe Verhaltenshinweise entwickelt werden. Diese sollen konkrete

Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Konflikten und unangemessenem Verhalten bieten.

Ein Schwerpunkt könnte auf interkulturellen Aspekten liegen, um durch sprachliche und kulturelle Sensibilisierung Missverständnisse zu reduzieren und die Prüfungsdurchführung fair und respektvoll zu gestalten. Das Ergebnis wäre ein unterstützendes Instrument, das Prüfende emotional entlastet, Handlungssicherheit schafft und die Prüfungsqualität stärkt.

Durch diese Maßnahmen könnten sprachensible Prüfungsstandards nachhaltig verankert und die Qualitätssicherung systematisch verbessert werden.

8 Abschluss und Ausblick

Diese Arbeit verfolgte das Ziel, die Möglichkeiten einer umfassenden Darstellung des dualen Prüfungswesens in einem Prüfungsprozesskettenmodell auf Basis des BPMN-Standards zu ergründen. Sie verband eine fundierte theoretische Analyse mit praxisbezogenen Erkenntnissen aus einem Workshop, in dem Akteur:innen des Prüfungswesens ihre Perspektiven und Erfahrungen einbrachten.

Ausgehend von einem Design-Based-Research-Ansatz wurden wesentliche Herausforderungen und Schlüsselmomente des Prüfungsprozesses identifiziert.

Die Analyse setzte dabei folgende Schwerpunkte:

Die Einordnung der dualen Abschlussprüfung in die berufliche Bildung verdeutlichte die Funktionalität und Problematiken des bestehenden Systems. Kritiken, etwa zur Validität und sprachlichen Barrierefreiheit von Prüfungen, wurden aufgenommen und in Gestaltungsrichtlinien überführt.

Die Arbeit entwickelte ein Prozesskettenmodell, das die Prüfungsprozesse von der Vorbereitung bis zur Reflexion abbildet. Besondere Berücksichtigung fanden sprachensible Gestaltungselemente, die Qualitätssicherung und die Förderung der Kommunikation zwischen den Akteur:innen. Dieses Modell zeigt auf, was im

Prüfungswesen gängige Praktiken sind und wie aktuelle Praktiken ergänzt bzw. verändert werden könnten.

Schließlich ist Sprachsensibilität eng mit der Gesamtprüfung verbunden, da sie sowohl die Fairness als auch die Aussagekraft der Prüfungen beeinflusst. Eine sprachlich gut konzipierte Prüfung ermöglicht es den Prüflingen, ihr tatsächliches Wissen und ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen, ohne durch unnötige sprachliche Hürden behindert zu werden. Dies ist nicht nur für die Prüflinge selbst von Vorteil, sondern auch für die Prüfenden, die eine zuverlässigere Grundlage für ihre Bewertung erhalten. Die Implementierung von sprachsensiblen Maßnahmen erfordert ein kontinuierliches Bewusstsein für sprachliche Herausforderungen und eine enge Zusammenarbeit aller an der Prüfung beteiligten Akteur:innen. Durch eine bewusste sprachensible Gestaltung können Prüfungen gerechter und transparenter gestaltet werden.

Im Workshop wurden praxisnahe Herausforderungen wie die Vielfalt zentraler und dezentraler Prüfungsprozesse, die Integration sprachsensibler Gestaltung und der Umgang mit divergierenden Erwartungen von Akteur:innen wie Kammern, Betrieben und Prüflingen beleuchtet. Besonders die Bedeutung klarer Prozessstrukturen und sprachsensibler Gestaltung von Prüfungen wurde hervorgehoben.

In diesem Zusammenhang wurden einige Ansätze wie bspw. das (begleitete) Durchführen von pro-/retrospektiven Überprüfungen der Aufgabensätze, die Entwicklung von Ressourcen und Werkzeugen zur Unterstützung von Prüfungen oder Verhaltenshinweise für eine sensible Verhaltensweise gegenüber Dritten (Schutz vor öffentlicher Anfeindung) erläutert, welche ein zukünftiges Angebot für Prüfende darstellen könnte. Die Umsetzung und Weiterentwicklung von Unterstützungsmaßnahmen könnte hilfreich sein, das ehrenamtlich organisierte Prüfungswesen in der dualen Berufsausbildung zu fördern und das Ehrenamt durch Entlastung der Prüfenden zu unterstützen.

Literatur

- AkA – Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen. (2023). *Seminare*. Abgerufen am 11.01.2025 von <https://www.ihk-aka.de/wir-ueber-uns/seminare>
- van den Akker, J. J. H. (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279–1333. <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>
- Badura, J. (2009). „Kein Sprung ins kalte Wasser!“—AkA Seminare für Aufgabentutoren. In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre AkA - Retrospektive und Perspektive* (S. 183–189). U-Form-Verlag, Solingen.
- Breuer, K. (2002). Zur Gestaltung von Abschlussprüfungen im dualen System am Beispiel der IT-Berufe. In Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), *Prüfungen in der Berufsausbildung: Programmatik und Praxis* (S. 24–33). Dt. Inst.-Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit (2006). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf
- Bundesagentur für Arbeit (2022). *Engpassanalyse—Statistik der Bundesagentur für Arbeit*. <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Fachkraeftebedarf/Engpassanalyse-Nav.html>
- Bundesagentur für Arbeit (2023). *Assistierte Ausbildung (AsA)*. <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/ausbilden/assistierte-ausbildung-betriebe>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2023a). *Höchster allgemeinbildender Schulabschluss bei Auszubildenden mit Neuabschluss*. <https://www.bibb.de/datenreport/de/2022/161826.php>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2023b). *Datenreport / D2.4 Veränderungen von Berufsbildern/Ausbildungsordnungen*. BIBB - D2.4 Veränderungen von Berufsbildern/Ausbildungsordnungen. <https://www.bibb.de/datenreport/de/2019/101772.php>

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021). *Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit: Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Verlag Barbara Budrich.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2023). *BIBB / Prüfungsaufgaben*. BIBB - Prüfungsaufgaben. <https://www.bibb.de/de/144897.php>
- Burda-Zoyke, A. (2017). Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–27.
- Buschfeld, D., & Jurkschat, J. (2017). *Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Ein Leitfaden für Prüferinnen und Prüfer*. Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Deutscher, V., & Winther, E. (2019). Zentrale Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung – Ein Plädoyer. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 48(6), 11–15.
- Dilger, B., & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–18.
- Dionisius, R., Matthes, S., & Neises, F. (2018). *Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in Berufsausbildung? Welche Hinweise liefern amtliche Statistiken?* Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB_4.1_Dionisius_Matthes_Neises_Gefluechtete_barrierefrei.pdf
- Ehlers, U.-D. (2020). Future Skills für die Welt von morgen. In U.-D. Ehlers (Hrsg.), *Future Skills* (S. 57–100). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3_5
- Ekert, S. (2011). Motive ehrenamtlicher Prüferinnen und Prüfer und Zugang zum Prüfungswesen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 06/2011, 40–43.
- Fehm, K. (2009). Von Ideen und Innovationen. In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre Aka - Retrospektive und Perspektive* (S. 13–20). U-Form-Verlag, Solingen.
- Fenner, K. (2009). Erfahrungen aus den Aka-Seminaren für Fachausschussmitglieder. In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre Aka - Retrospektive und Perspektive* (S. 219–220). U-Form-Verlag, Solingen.

- Fishmann, B., & Penuel, W. (2018). Design-Based Implementation Research. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reinmann (Hrsg.), *International handbook of the learning sciences* (S. 393–400). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Handwerkskammer Braunschweig-Lüneburg-Stade (2023, September 11). *Fit für die Zwischen- und Abschlussprüfungen*. <https://www.hwk-bls.de/artikel/fit-fuer-die-zwischen-und-abschlusspruefungen-22,0,230.html>
- Freund, J., & Rücker, B. (2019). *Praxishandbuch BPMN: Mit Einführung in DMN*. Hanser.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Grubitzsch, S. (1991). *Testtheorie - Testpraxis: Psychologische Tests und Prüfverfahren im kritischen Überblick*. Rowohlt.
- Handwerkskammer Hannover (2025). *Sprachsensibel ausbilden und prüfen: Sprache (Workshop)*. <https://www.hwk-hannover.de/termine/sprachsensibel-ausbilden-und-pruefen-sprache-23,0,evedetail.html?eve=1299>
- Hannoversche Allgemeine (2023, Januar 11). *Prüfung zu schwer für Zugewanderte? Azubi aus Hannover-Uetze scheitert*. <https://www.haz.de/lokales/hannover/pruefung-zu-schwer-fuer-zugewanderte-azubi-aus-hannover-uetze-scheitert-Z4YVKKY3TA66DDT5BC4MVLFGPE.html>
- Haufe Online Redaktion (2014). *Berufsausbildung: Arbeitgeber kritisieren Azubi-Qualifikation*. Abgerufen am 11.01.2025 von https://www.haufe.de/personal/hr-management/berufsausbildung-arbeitgeber-kritisieren-azubi-qualifikation_80_216440.html
- Herdegen, P. (2009). *Schulische Prüfungen: Entstehung - Entwicklung - Funktion; Prüfungen am bayerischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Klinkhardt.
- Hickmann, H., Jansen, A., Pierenkemper, S., & Werner, D. (2021). *Ohne sie geht nichts mehr. Welchen Beitrag leisten Migrant_innen und Geflüchtete zur Sicherung der Arbeitskräftebedarfe in Fachkraftberufen in Deutschland?* <https://www.iwkoeln.de/studien/helen-hickmann-anika-jansen-sarah-pierenkemper-dirk-werner-welchen-beitrag-leisten-migrant-innen-und-gefluechtete-zur-sicherung-der-arbeitskraeftebedarfe-in-fachkraftberufen-in-deutschland.html>

- Hollmann, C., Kiedrowski, M., von, Lorig, B., & Schürger, B. (2023). *Das Prüfungswesen in der digitalen Transformation: Status quo und Entwicklungsperspektiven* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere No. 244). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <http://hdl.handle.net/10419/271118>
- IHK Heilbronn-Franken (2023). *Einsichtnahme in Prüfungen*. <https://www.ihk.de/blueprint/servlet/resource/blob/5315146/d8af3bed66cb696bc7f3b53403c8c331/merkblatt-einsichtnahme-data.pdf>
- Industrie- und Handelskammer Aachen (1994). *Prüferkompass: Eine Handreichung für Mitglieder von Prüfungsausschüssen zur Durchführung von Zwischen-, Abschluss- und Fortbildungs-Prüfungen bei den zuständigen Stellen für Berufsbildung*. IFA.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag.
- Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. *Wirtschaft und Erziehung*, 66, 3-15.
- Kastner, S. (2009). „Mancher Sonntag musste dran glauben!“—Aus dem Alltag eines Aufgabenautors. In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre AkA - Retrospektive und Perspektive* (S. 207–210). U-Form-Verlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*.
- Lautmann, R. (2020). Die Kritik am Prüfungswesen. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 7(2), 92–116. <https://doi.org/10.5771/2196-7261-2020-2-92>
- Lebensmittelzeitung (2012). *Azubis sind immer schlechter qualifiziert*. Abgerufen am 04. Januar 2025 von <https://www.lebensmittelzeitung.net/handel/karriere/Azubi-Immer-schlechter-qualifiziert-94164>.
- Leisen, J. (2019). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Praxismaterialien*. Ernst Klett Sprachen.

- Lorig, B., Bretschneider, M., Gutschow, K., Mpangara, M., & Weber-Höller, R. (2014). *Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven* (No. Forschungsprojekt 4.2.333 (JFP 2010); S. 94). Bundesinstitut für Berufliche Bildung.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., & Bohl, T. (2010). *Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben*. <https://doi.org/10.25656/01:13734>
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mörtel, H. (2009). Die ehrenamtliche Arbeit im Fachausschuss der AkA (2). In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre AkA - Retrospektive und Perspektive* (S. 214). U-Form-Verlag.
- Müller, N. W. (2009). „Qualität kommt nicht von alleine!“—Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement bei der AkA. In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre AkA - Retrospektive und Perspektive* (S. 161–172). U-Form-Verlag.
- Müller, N. W., & Tasche, K. (2009). „Vom elektronischen Karteikasten zum Workflow“—Die Aufgabendatenbank der AkA. In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre AkA - Retrospektive und Perspektive* (S. 94–102). U-Form-Verlag.
- Neuber-Pohl, C., & Lukowski, F. (2023). *Digital technologies make work more demanding*. BIBB - Digital Technologies Make Work More Demanding. <https://www.bibb.de/en/61347.php>
- Object Management Groups (2023). *Business Modeling Category—Specifications associated*. Business Modeling - Specifications Associated. <https://www.omg.org/spec/category/business-modeling>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart (PAL) (2020). *QM-Handreichung für Prüfungsaufgabenersteller/-innen—Ratgeber für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben*.
- Peugny, C. (2019). The decline in middle-skilled employment in 12 European countries: New evidence for job polarisation. *Research & Politics*, 6(1), 2053168018823131. <https://doi.org/10.1177/2053168018823131>

- Prüfungsaufgaben und Lehrentwicklungsstelle (2024, Januar 12). *Webinare zu den Aufgabengebieten der PAL*. IHK Region Stuttgart. <https://www.ihk.de/stuttgart/system/rsscategories/rssactions/rssfeedpruefungsaufgaben-und-lehrmittelentwicklungsstelle-pal/667558>
- Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (2009). *QM-Handreichung für Prüfungsaufgabenersteller/-innen: Ein Ratgeber für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben*.
- Handwerkskammer Reutlingen (2021). *Prüfungsordnung für die Durchführung von Gesellen- und Umschulungsprüfungen*.
- Radomsky, W. (2009). „Ganz ohne Regeln geht es nicht!“—Wie entstehen Prüfungsaufgaben. In N. W. Müller (Hrsg.), *35 Jahre AkA - Retrospektive und Perspektive* (S. 173–177). U-Form-Verlag, Solingen.
- Reetz, L., Hewlett, C., & Biller, A. (mit ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft) (2008). *Das Prüferhandbuch: Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung*. b + r Verlag.
- Rehbold, R. R. (2019). Prüfungsaufgaben handlungsorientiert gestalten. Leitfaden für Prüferinnen und Prüfer. *Deutsches Handwerksinstitut*, 3, 1-27.
- Ricken, N., & Reh, S. (2020). *Prüfungen—Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil*. <https://doi.org/10.25656/01:18538>
- Rottlaender, E.-M. (2018). *Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem*. Abgerufen am 5. Januar 2025 von https://kups.ub.uni-koeln.de/8304/1/Ueberwachen_und_Strafen_im_deutschen_Schulsystem_Mai_2018.pdf
- Rusert, K. (2023). *Chancen und Herausforderungen von (Berufs-)Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Berufsorientierung und dualen Berufsausbildung – Implikationen für die (Sozial-)Pädagogik im Kontext aktueller Transformationskontexte*. Universität Vechta.
- Russell, J. L., Jackson, K., Krumm, A. E., & Frank, K. A. (2013). Theories and Research Methodologies for Design-Based Implementation Research: Examples from Four Cases. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 115(14), 157–191. <https://doi.org/10.1177/016146811311501401>

- Schmidt, J. U. (2000). *Prüfungen auf dem Prüfstand—Betriebe beurteilen die Aussagekraft von Prüfungen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5(29), 27–31.
- Schmidt, R., Uhly, A., & Kroll, S. (2024). *Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeiten, Deutschland 2008 bis 2023. Ergebnisse auf Basis der Berufsbildungsstatistik [Dataset]*. https://www.bibb.de/dokumente/xls/dazubi_zusatztabellen_auslaendische-azubis_staatsangehoerigkeiten_ab2008.xlsx
- Severing, E. (2011). *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf*. Bertelsmann.
- Sittig, M. (2023). *Förderung von heterogenen Zielgruppen im Übergang Schule – Beruf: Eine empirische Untersuchung von Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung* (Bd. 74). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763973729>
- Uhly, A., Schmidt, R., & Kroll, S. (2024). *Erläuterungen zum Datensystem Auszubildende (DAZUBI) – Auszubildenden-Daten, Berufsmerkmale, Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_daten.pdf
- Universität Duisburg-Essen (o. J.). *ASPE. Digitale Workbench für kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben und Abschlussprüfungen—Assessments für aktuelle und zukünftige Bedarfe im Dualen System*. Abgerufen am 3. Januar 2025 von <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/ASPE-Flyer.pdf>
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) (2023a). Abgerufen am 30. Dezember 2024 von *Seminare – Prüf mit!* <https://pruef-mit.de/seminare/>
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) (2023b). *Pruef-mit.de*. Abgerufen am 30. Dezember 2024 von <https://pruef-mit.de/seminare/#top>
- Westdeutscher Handwerkskammertag (2023). *Die Handwerkskammern in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 4. Januar 2025 von <https://www.whkt.de/handwerk-in-nrw/handwerkskammern#:~:text=Die%20Aufgaben%20im%20Einzelnen&text=Hierzu%20zählen%20unter%20anderem%20das,regelmäßig%20Gesellen%2D%20und%20Meisterprüfungen%20ab.>
- Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch*. <https://doi.org/10.25656/01:8420>

Wilbers, K. (2019). *Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt.* epubli GmbH.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17968

Zenner-Höffkes, L. J. B. (2020). *Das Klagelied vom schlechten Bewerber: Historische Wurzeln und aktuelle Bezüge der Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife in Deutschland und England im Vergleich.* Springer VS.

Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk (2023a). *Prüfen im Handwerk.*
<https://www.pruefen-im-handwerk.de/gesellenpruefung/>

Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk (2023b). *Rechtsgrundlagen der Gesellenprüfung: Seminare im Prüfungsrecht und für die Prüfungspraxis.* Abgerufen am 05. Januar 2025 von <http://www.pruefen-im-handwerk.de/sub-navigation/veranstaltungen/veranstaltung/news/rechtsgrundlagen-der-gesellenpruefung-seminare-im-pruefungsrecht-und-fuer-die-pruefungspraxis/>

Informationen zu dem Autor

Martin Behlau

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln
Institut für Berufs-, Wirtschafts-, und Sozialpädagogik
Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln
E-Mail-Adresse: martin.behlau@uni-koeln.de

Zitiervorschlag

Behlau, M. (2025). Prüfungen sprachsensibel organisieren: Entwicklung eines
Prozesskettenmodells der Prüfungsorganisation zum Überblicken,
Optimieren und sprachsensiblen Gestalten. *Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und
Pädagogik«*, 77, 41-96. <https://doi.org/10.18716/kwp2>

**Die fachsprachliche Überforderung aus Sicht von
Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsniveaus im
Biologieunterricht an Berufskollegs**

Abstract

Fachsprachliche Bildung ist gerade im Biologieunterricht eine Grundvoraussetzung zum Erlangen von Fachkompetenz. Diese ist jedoch nicht allen Lernenden zugänglich, was zu großen Herausforderungen führen kann. Der Artikel beantwortet die Frage nach der fachsprachlichen Überforderung von Schüler:innen am Berufskolleg im Biologieunterricht, indem die wesentlichen Merkmale von Sprache im Biologieunterricht auf Darstellungs-, Wort-, Satz- und Textebene herausgestellt und in leitfadengestützten Interviews auf Herausforderungen aus Schüler:innenperspektive untersucht werden. So führt besonders das Ausmaß an fachsprachlichen Formulierungen im Text zu Überforderung. Auch bei einer unzureichenden Darstellung der Inhalte auf verschiedenen Abstraktionsebenen treten fachsprachliche Hürden auf. Hilfe suchen sich Schüler:innen dann vor allem bei den Lehrkräften oder im Internet. Fachsprachliche Formulierungen und spezifische Darstellungsformen sind aus der Biologie nicht wegzudenken, weshalb es umso wichtiger ist, alle Schüler:innen schrittweise, bewusst und individualisiert an die Fachsprache heranzuführen.

1 Sprachliche Barrieren aus Schüler:innenperspektive im Biologieunterricht als herausforderndes Element in der Unterrichtsgestaltung?

Um die in der Natur auftretenden Phänomene so exakt wie möglich zu erklären, nutzen die Naturwissenschaften vor allem Fachbegriffe und Bildungssprache (Merzyn, 1998, S. 204). Diese ist jedoch sprachlich nicht für jede Person zugänglich und bereitet den Lernenden im schulischen Kontext häufig Schwierigkeiten. Doch gerade das Sprachlernen ist unabdingbar für das Fachlernen, da eine gegenseitige Unterstützung stattfindet, weshalb die Sprachförderung im Fach selbst sinnvoll ist (Leisen, 2013, S. 21; Emmermann & Fastenrath, 2018, S. 9). Dieser Bedeutsamkeit soll mithilfe des sprachsensiblen Fachunterrichts Rechnung getragen werden, was den „[...] bewusste[n] Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ meint (Leisen, 2013, S. 3).

Beese et al. (2017) stellen klar, dass selbst sehr gute Deutschkenntnisse nicht zwangsläufig ein gutes Verständnis eines Fachtextes implizieren (S. 8). Aus diesem Grund sind sich Fachexpert:innen einig, dass fachsprachliche Unterstützung für alle Lernenden unerlässlich ist (Leisen, 2013, S. 18; Beese et al., 2017, S. 8f.). Die jüngste PISA-Studie hat die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung sprachsensibler Bildung aufgrund der abnehmenden Lesekompetenz von Schüler:innen betont. Dies ist ein bedeutender Aspekt, da Mindestanforderungen in diesem Bereich, wie sie bereits in den Naturwissenschaften bestehen, in diesem Kontext nicht erreicht werden (Anders, 2023; Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu PISA 2022, 2023).

Als Teil der Naturwissenschaften verwendet auch die Biologie eigene Fachbegriffe und eine eigene Fachsprache. Dabei ist die fachsprachliche Bildung im Biologieunterricht eine Grundvoraussetzung zum Erlangen von Fachkompetenz (Beese et al., 2017, S. 8f.). Spezifische Darstellungs- und Textformen, bestehend aus einer Vielzahl von Fachbegriffen und komplexen Formulierungen sind Bestandteil der biologischen Fachsprache (Beese et al., 2017, S. 8f.). Diesen

vielfältigen Herausforderungen stehen insbesondere Lernende im Biologieunterricht gegenüber. Das zweite Kapitel gibt einen Überblick über die Ausgestaltung von Sprache im Fach Biologie und beleuchtet die dazu vorliegende Literatur. Es stellt sich heraus, dass es kaum Arbeiten zur schüler:innenseitigen Wahrnehmung über ihre Herausforderungen mit der Fachsprache im Biologieunterricht gibt. Diese Arbeit beschäftigt sich aus diesem Grund mit der subjektiven Perspektive von *fachsprachlicher Überforderung von Schüler:innen am Berufskolleg im Biologieunterricht*.

Hierfür werden in Kapitel 2 zunächst grundlegende Elemente von Sprache und Fachunterricht erläutert und auf Wort-, Satz- und Textebene auf den Biologieunterricht angewendet. Zudem wird der aktuelle Forschungsstand beleuchtet. Aus den Erkenntnissen in Kapitel 2 wird im dritten Kapitel die Problemstellung konkretisiert und eine Forschungsfrage formuliert. In Kapitel 4 wird zunächst das methodische Vorgehen der Untersuchung dargestellt, bevor in Kapitel 5 und 6 die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Die wesentlichen Erkenntnisse der Forschungsarbeit sind in Kapitel 7 in einer kurzen Zusammenfassung nachzulesen, bevor in Kapitel 8 ein Fazit gezogen wird.

2 Sprachliche Merkmale und deren Herausforderungen im Biologieunterricht

2.1 Elemente der Sprache im Fachunterricht

Im Fachunterricht treten neben der Fachsprache sowohl Alltags- als auch Unterrichtssprache auf (Leisen, 2013, S. 46). Alltagssprache lässt sich als Sprache für informelle und alltägliche Zwecke definieren (Emmermann & Fastenrath, 2018, S. 21). Im Fachunterricht führt die Alltagssprache z. B. auf fachliche Fragestellungen hin oder ermöglicht die Bedeutung von Fachwörtern anhand ähnlicher Begriffe zu erschließen (Leisen, 2013, S. 46; Beese et al., 2017, S. 16). Neben der Alltagssprache kommt die Unterrichtssprache beim Lehren und

Lernen während einer Unterrichtssituation zum Ausdruck (Leisen, 2013, S. 46.). Je nach Darstellungsform (z. B. Mind-Map vs. Zeichnung) und Darstellungsebene (z. B. sprachliche Ebene vs. bildliche Ebene) kann sie unterschiedliche Ausprägungen annehmen (Leisen, 2013, S. 46.). Ihre Beherrschung ist somit Grundlage für die erfolgreiche Teilhabe am Unterrichtsgeschehen (Leisen, 2013, S. 46, 48).

Die dritte Sprachform, die im Fachunterricht große Bedeutung gewinnt, ist die Fachsprache. Diese unterscheidet sich insofern von der Alltagssprache, als dass sie in spezifischen, fachbezogenen Situationen verwendet wird. Sie zeichnet sich vor allem durch Präzision, Differenzierung und Objektivität aus. Während die Entwicklung der Alltagssprache auf Grund ihrer Notwendigkeit zur Bewältigung regelmäßiger kommunikativer Situationen meist bereits angeregt wurde, erfolgt die Entwicklung einer Fachsprache nicht für alle gleichermaßen. Stattdessen stellt sie in vielerlei Hinsicht gerade für Schüler:innen eine Herausforderung dar (Schroeter-Brauss et. al., 2018, S. 106, 131).

2.2 Elemente der Sprache im Biologieunterricht

Die Biologie wird als Naturwissenschaft häufig als „nichtsprachliches Fach“ (Drumm, 2016, S. 1) bezeichnet. Dabei wird Sprache häufig auf verbale kommunikative Mittel beschränkt, und nicht beachtet, dass auch andere Formen, wie Formeln oder Abbildungen, die typisch für den Biologieunterricht sind, einen Teil der Sprache bilden (Drumm, 2016, S. 1f.). Darüber hinaus hat die biologische Fachsprache eigene „[...] fachsprachliche Anforderungen, die speziell für den Biologieunterricht gelten und (fast) nur im Biologieunterricht vorkommen“ (Beese et al., 2017, S. 8). Dazu zählen spezifische Fachbegriffe, Formulierungen, Darstellungsformen und Textsorten.

In Abbildung 1 werden verschiedene Darstellungsformen im Fachunterricht nach ihrer Darstellungs- und Sprachebene aufgezeigt. Wie zu erkennen ist, variiert die Anschaulichkeit zwischen den Darstellungen im Abstraktionsgrad. Folglich sind abstraktere Darstellungen in der Regel schwieriger für Lernende zu verstehen. Beispielsweise sind Grafen in Form einer symbolischen Darstellung eher abstrakt, wohingegen Bilder in Form einer bildlichen Darstellung weniger abstrakt sind (Leisen, 2013, S. 33ff.). Der Wechsel zwischen den verschiedenen Darstellungsformen bietet einen Anlass zur Kommunikation und trägt somit wesentlich zur Sprachförderung bei. Außerdem liefern die unterschiedlichen Abstraktionsgrade eine Brücke zwischen alltagssprachlichen und fachsprachlichen Elementen, mit der die Sprachkompetenz der Schüler:innen ebenfalls gefördert werden kann (Leisen, 2013, S. 33ff.) Für Schüler:innen im Biologieunterricht ist sowohl das Erfassen als auch die eigene Produktion von verschiedenen Darstellungsformen grundlegend für das Sprach- und Fachlernen (Leisen, 2013, S. 35, 48; Beese et al., 2017, S. 25).

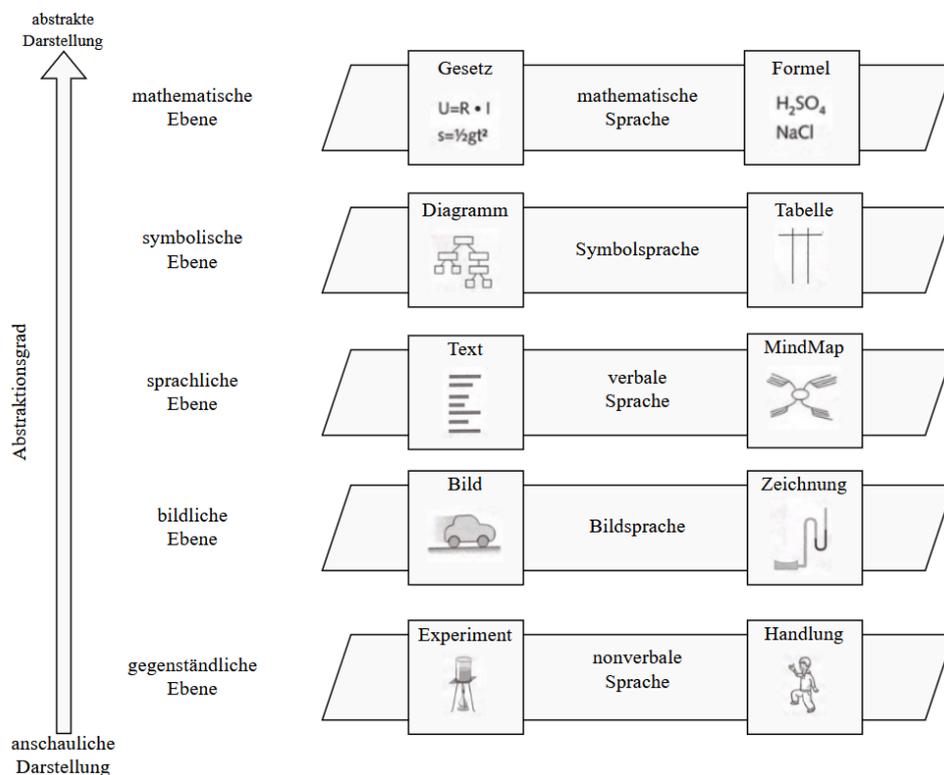


Abbildung 1: Darstellungsformen im Fachunterricht nach Darstellungs- und Sprachebene (In Anlehnung an: Leisen, 2013, S. 36).

Die Textsorten der Biologie lassen sich in kontinuierliche (z. B. Lehrbuchtexte) und diskontinuierliche Texte (z. B. Steckbriefe, Tabellen) gliedern (Beese et al., 2017, S. 26). Dabei spielen insbesondere Lehrbuchtexte eine tragende Rolle in der Wissensvermittlung im Biologieunterricht (Leisen, 2013, S. 118; Beese et al., 2017, S. 29). Solche Fachtexte zeichnen sich durch Fotos oder Abbildungen und Bezüge zu anderen Darstellungsformen, Sinnabschnitte mit eigener Überschrift, markierte Schlüsselbegriffe sowie graphisch hervorgehobene Zusammenfassungen aus (Leisen, 2013, S. 49; Beese et al., 2017, S. 29). Neben den Merkmalen der äußeren Struktur biologischer Lehrtexte *durchlaufen* Lernende beim Lesen verschiedene Sprachebenen, wobei jede Ebene Herausforderungen an die Lernenden stellt (Leisen, 2013, S. 117).

Worte und Begriffe haben im Fach Biologie eine zentrale Bedeutung. Sie tragen zum Verständnis der Umwelt bei, indem sie nicht nur bezeichnend wirken, sondern dem Bezeichneten gleichzeitig Eigenschaften verleihen, die zu einer Definition dessen beitragen. Ein Begriff ist eine „kognitive Einheit, die Ereignisse der konkreten Welt aufgrund gemeinsamer Attribute sowie Regeln ihrer Verknüpfung zusammenfasst [...]“ (Drumm, 2016, S. 39).

Die Identifikation und die Zuordnung von Bedeutungen eines Wortes findet meistens nur allmählich statt (Leisen, 2013, S. 114, 116; Schroeter-Brauss et. al., 2018, S. 13). So ist die Erfassung der Semantik des Wortes „Zelle“ für die Schüler:innen nicht selbstverständlich, sondern muss kontextual erlernt werden (Schroeter-Brauss et. al., 2018, S. 13; Dolpp et. al, 2020a, S. 12). Auch alltagssprachliche Begriffe finden sich in der Biologie, die die Wortschließung der Lernenden erleichtern können (Analogien). Jedoch haben sie oft eine andere Bedeutung. Zum Beispiel bedeutet „sich anpassen“ im Alltag eine bewusste Handlung, während „Anpassung“ in der Biologie einen unbewussten evolutiven Prozess beschreibt (Beese et al., 2017, S. 16).

Dabei sind vor allem biologische Fachbegriffe (Fachtermini) häufig Komposita, wie z. B. das Wort *Zellwand* (Beese et al., 2017, S. 11). Auch Verben und Adjektive

werden durch Vor- und Endsilben (Prä- und Suffixe) zu neuen Bedeutungen kombiniert, z. B. *wirbellos* oder *fettreich* (Beese et al., 2017, S. 11ff.). Darüber hinaus begegnen den Schüler:innen häufig Nominalisierungen von Verben, aber auch Fachwörtern und Symbolen aus anderen Naturwissenschaften oder aus dem Griechischen und Lateinischen, wie z. B. *cyt* [gr.] = *Zelle* (Leisen, 2013, S. 117; Beese et al., 2017, S. 16f.).

Auf der Satzebene entstehen im Biologieunterricht komplexe Strukturen durch die Verdichtung von Informationen (Leisen, 2013, S. 119f.; Beese et al., 2017, S. 23). Diese werden oft durch Nebensätze mit Konjunktionen (z. B. *da, weil*) als auch durch Konditionalsätze („*Wenn ..., dann ...*“) gebildet (Leisen, 2013, S. 119f.). Zusätzlich eingeschobene Satzglieder, wie Attribute, erhöhen die Informationsdichte (Leisen, 2013, S. 119f.; Beese et al., 2017, S. 23). Chronologische Abfolgen und Rückbezüge im Text werden durch Adverbien (*dann, dadurch...*) und Präpositionen (*vor, während...*) kenntlich gemacht (Beese et al., 2017, S. 19). So müssen gerade in der Biologie häufig Bedingungen und Kausalitäten formuliert werden, die sich zum Beispiel aus spezifischen Versuchsergebnissen herleiten lassen (z.B. „*Wenn wir mit Gegenständen in Berührung kommen, dann erhöht sich [die] Bakterienanzahl auf unserer Haut*“) (Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 13; Dolpp et al., 2020b, S. 58).

Auf Textebene werden Schüler:innen im Biologieunterricht häufig mit Textsorten konfrontiert, die ihnen aus dem Alltag nicht bekannt sind. So weisen vor allem Sachtexte, Versuchsprotokolle oder Steckbriefe verschiedene Strukturen auf, die erst durch wiederholtes Lesen zugänglich werden (Schaller et al., 2020, S. 15). Neben der ungewohnten Struktur kann auch die Ergänzung von verbalen Abschnitten durch Abbildungen oder Tabellen zu Herausforderungen führen, wenn diese verstanden und auf den Text bezogen werden müssen (Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 127). Hierbei geht es zum Beispiel um die Gliederung und das Gesamtverständnis (Kohärenz) des Gelesenen. Hemmend für das Textverständnis sind neben den eben geschilderten Herausforderungen,

uneindeutige Rückbezüge (Kohärenzlücken), eine unzureichende Gliederung, ein Übermaß an nicht relevanten Beschreibungen sowie ein Mangel an visuellen Darstellungen. Neben der Vermeidung der eben genannten Punkte fördern hervorgehobene Schlüssel- bzw. Fachbegriffe das Textverständnis (Leisen, 2013, S. 123). Um diesen Schwierigkeiten begegnen zu können, müssen die Schüler:innen verschiedene fachkommunikative Fähigkeiten erwerben. So müssen sie zum Beispiel fachliche Texte verstehen und analysieren, die Funktion der Fachsprache in den Texten erkennen und beurteilen, sowie Fachtexte im Unterricht der Biologie anfertigen können (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 22). Tendenziell lässt sich sagen, je mehr fachsprachliche Elemente den Lernenden beim Lesen begegnen, desto schwieriger gestaltet sich ihr Textverständnis (Leisen, 2013, S. 119, 123; Merzyn, 1998, S. 245).

2.3 Empirische Daten zur (biologischen) Fachsprache

Wie immens die Anzahl an Fachbegriffen in Unterrichtsmaterialien ist, zeigten Graf & Berck (1993). Sie analysierten 15 Biologiebücher der Sekundarstufe I und stellten fest, dass die Anzahl der Fachbegriffe nicht nur sehr hoch ist, sondern auch stark variiert. So wurden zwischen 1595 bis 3818 Fachbegriffe in den Biologiebüchern gezählt. Zwei Drittel der Begriffe wurden nur ein- oder zweimal verwendet, und nur 4% aller Begriffe kamen in allen Büchern vor (Graf & Berck, 1993, S. 25f.). Obwohl die Studie keine direkten Rückschlüsse auf Lehrbücher berufsbildender Schulen zulässt, verdeutlicht sie die hohe fachsprachliche Variabilität in der Biologie und die unterschiedlichen Anforderungen an Lernende.

Schaller et al. (2020) zeigten in einer weiteren Studie, dass 85% von 48 befragten Schüler:innen einer neunten Klassenstufe sich Texte in leichter Sprache wünschen. Die umfangreichen Erklärungen zu Fachbegriffen und die listenähnliche Struktur des Textes gefielen den Schüler:innen, wodurch es weniger Rückfragen zum Inhalt gab (S. 17, 22).

Leisen (2013) konnte mithilfe der Durchführung von Interviews beschreiben, dass Sprachprobleme im Unterricht zu einem Mischen von Alltags- und Fachsprache, unstrukturiertem Sprechen und Schreiben sowie holprigem Lesen führen. Er untersuchte zudem, wie Sprachlernende mit solchen Problemen während Unterrichtsgesprächen umgehen, wobei er Reduktionsstrategien (Vereinfachung der Aussagen) und Kompensationsstrategien (Rückgriff auf die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache) identifizierte (S. 21ff.). Seine Untersuchungen konzentrierten sich jedoch vor allem auf Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache in einem anderen fachlichen Kontext, was die Übertragbarkeit auf diese Arbeit einschränkt (Leisen, 2013, S. 21).

3 Forschungsinteresse

Die obige Skizzierung der Fachsprache Biologie hat gezeigt, welchen fachsprachlichen Hürden Lernende im Biologieunterricht begegnen. Qualitative Untersuchungen zu den subjektiven Eindrücken von Schüler:innen im Umgang mit der biologischen Fachsprache sind jedoch selten, gepaart mit dem Aspekt, dass es zur Sprachsensibilisierung am Berufskolleg kaum Arbeiten gibt (Emmermann & Fastenrath, 2018, S. 8).

Die folgende Untersuchung betrachtet Schüler:innen der naturwissenschaftlichen Berufsfachschule, die mehrere Stunden pro Woche in theoretischer sowie praktischer Biologie unterrichtet werden. Berufsfachschüler:innen werden in Vollzeit unterrichtet, können nach Abschluss die Mittlere Reife (FOR) erwerben und qualifizieren sich bei guten Noten für den Besuch der gymnasialen Oberstufe (FOR-Q) (QUA-LiS NRW Berufsbildung, o. J.). Zudem weisen Lernende der Berufsfachschule eine heterogene schulische Vorbildung auf (QUA-LiS NRW Berufsbildung, o. J.). Die Annahme liegt nahe, dass die Lernenden damit unterschiedliche Schwierigkeiten in Hinblick auf die biologische Fachsprache haben.

Die Arbeit beschäftigt sich mit den Fragen, welche Situationen bei der Rezeption von Lehrinhalten zur fachsprachlichen Überforderung führen und welche Handlungsalternativen die Lernenden in der Situation der fachsprachlichen Überforderung nutzen.

4 Forschungsmethodik

4.1 Auswahl und Begründung der Methode

Um die eingehende Forschungsfrage zu erörtern, wurden leitfadengestützte Interviews mit Schüler:innen am Berufskolleg durchgeführt (Misoch, 2019, S. 65). Die mündliche Befragung erlaubt es den Schüler:innen, frei über ihre Erfahrungen und Eindrücke zur sprachlichen Überforderung im Biologieunterricht erzählen zu können. Durch die verbale Konversation können in kurzer Zeit viele Informationen gewonnen werden, was einen wesentlichen Vorteil gegenüber einer schriftlichen Befragung darstellt. Zudem können Fragen adaptiv in das Interview hinzugefügt werden, sodass ausführliche Schilderungen komplexer Zusammenhänge erfasst werden können. Außerdem erleichtert diese Methode den Befragten, ihre Eindrücke auf einfache Art und Weise zu schildern, weil sie keine sonderliche Schreib- oder Lesekompetenz abverlangt (Döring, 2023, S. 353f.).

4.2 Auswahl und Beschreibung der Datenquellen und Erhebungsinstrumente

Die Interviews wurden semistrukturiert unter Zuhilfenahme eines Interviewleitfadens durchgeführt. Dieser wurde mit Hilfe der theoretischen Erkenntnisse zur Sprachsensibilisierung im Fach- und Biologieunterricht aus Kapitel 2 erstellt. Die Fragen wurden dabei vor allem aus den fachsprachlichen Herausforderungen, wie zum Beispiel die hohe Anzahl verschachtelter Sätze, hergeleitet (Beese et. al, 2017; Leisen, 2013). Der Nutzen des Leitfadens liegt

darin, dass die vorformulierten Fragen als Orientierung zu den forschungsrelevanten Aspekten dienen, jedoch variabel in ihrer Reihenfolge als auch in der Ausführlichkeit der Fragestellung sind und damit den Informationsgehalt erhöhen (Döring, 2023, S. 353f.). Die Fragen wurden offen gestellt, um ein möglichst unverzerrtes Bild der Befragten zu erhalten.

Da die Fragestellung auf Grund der geringen empirischen Fundierung explorativ beantwortet werden soll, wurden insgesamt drei Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsniveaus (bezogen auf die Fachnote in theoretischer und praktischer Biologie) der naturwissenschaftlichen Berufsfachschulklasse interviewt, wodurch ein differenziertes Bild der Schüler:innen gewonnen werden sollte. Die Leistungsniveaus sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 1: Einstufung der befragten Schüler:innen nach Leistungsniveaus anhand der Fachnoten in Biologie (Eigene Darstellung).

Anonymisierung	Halbjahresnote - Biologie (Theorie)	Abschlussnote - Biologie (Theorie)	Halbjahresnote - Biologie (Praxis)	Abschlussnote - Biologie (Praxis)	Einstufung des Leistungsniveaus
S1	<i>(liegt nicht vor)</i>	4	4	2	<i>Mittel- eher leistungsschwach</i>
S2	<i>(liegt nicht vor)</i>	1	1	1	<i>Leistungsstark</i>
S3	<i>(liegt nicht vor)</i>	2	3	2	<i>Eher leistungsstark</i>

Die Schüler:innen wurden in Absprache mit der Klassenleitung und den Biologielehrer:innen ausgewählt, da sie die Lernenden hinsichtlich ihrer Leistungen fundiert einschätzen können. Anschließend wurden sie persönlich

gefragt, ob sie an dem Interview teilnehmen möchten, und wurden in einer Einverständniserklärung über die Durchführung und ihre Rechte aufgeklärt.

Um sozial erwünschten Antworten und Einschränkungen in der Gesprächsbereitschaft entgegenzuwirken, wurden die Interviews einzeln und in der den Schüler:innen bekannten Schulbibliothek durchgeführt (Döring, 2023, S. 356, 361; Maak, 2018, S. 200, 209). Für den Zeitraum der Interviewdurchführung war die Schulbibliothek für andere Personen unzugänglich, um Störungen zu vermeiden.

Die Interviews wurden auditiv mit dem Smartphone aufgezeichnet und anschließend wörtlich nach dem „Einfachen Transkriptionssystem“ nach Dresing & Pehl (2015) in Word transkribiert (S. 21f.). Die Datensätze wurden formal anonymisiert, sodass die Befragten mit ‚S‘ und der Interviewnummer bezeichnet werden (Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, o. J.). Namentliche Äußerungen zu den beiden Lehrkräften der theoretischen (T) und praktischen (P) Biologie werden durch T-LK bzw. P-LK anonymisiert.

4.3 Vorgehen der Datenanalyse

Zur Auswertung der Interviews wird sich an der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) orientiert (S. 96ff.). Sie ermöglicht eine systematische Analyse und theoretische Konzepte in die Analyse einzubeziehen, indem die Kategorienbildung auf vorhandenen Theorien aufbaut (deduktiv). Gleichzeitig können auch Kategorien induktiv aus dem Material gewonnen werden (Mayring, 2022, S. 96ff.). So wurden die Kategorien in Anlehnung an die Darstellungsformen von Leisen (2013) gebildet. Die Unterkategorie „Videos“ wurde im Laufe der Auswertung induktiv hinzugefügt. Die Ober- und Unterkategorien wurden also sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet und sind in Tabelle 2 dargestellt:

Tabelle 2: Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews (Eigene Darstellung).

Oberkategorien	Subkategorien
1. Erfassen	1.1 Texte; 1.2 Bildliche Darstellungen; 1.3 Videos
2. Handeln bei Überforderung	2.1 Lehrkraft; 2.2 Internetrecherche; 2.3 Lehrbücher; 2.4 Mitschüler:innen

Dabei wurden sowohl die Kategorien als auch die Subkategorien definiert und mit Ankerbeispielen versehen, um die Interviewpassagen voneinander abgrenzen und zuordnen zu können. Das Kodieren erfolgte nach mehreren Probedurchläufen der Transkripte, indem zutreffende Aussagen mithilfe von Farbcodes in Word versehen wurden. Die relevanten Passagen wurden in ein gesondertes Word-Dokument transferiert, wodurch spezifische Vergleiche zwischen den Kodierungen und den Interviews ermöglicht wurden.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung orientiert sich am Kodierleitfaden. *5.1 Erfassen* beschreibt die Wahrnehmung der Befragten zur fachsprachlichen Überforderung bei der Rezeption fachlicher Inhalte. In *5.2 Handeln bei Überforderung* werden die Handlungsalternativen der Schüler:innen in Situationen der fachsprachlichen Überforderung dargestellt.

5.1 Erfassen

5.1.1 Texte

S1: Für S1 bestehen beim Lesen eines Textes Herausforderungen je nach Textausgestaltung, beispielsweise wenn die „Lösung“ nicht direkt gegeben sei und der Text sehr genau und „gründlicher“ gelesen werden müsste (I1, Z. 46-49). Bezüglich der Anzahl an Fachbegriffen bezog sich S1 auf einen Text aus einer vorherigen Unterrichtsstunde „Ich denke, das war angemessen, weil es relevant

war für das Blatt, [...] damit wir die Aufgabe lösen“ (I1, Z. 95-96). Die Person ergänzte, dass Fachbegriffe notwendig für das Lernen seien, jedoch mithilfe der Umgangssprache erklärt werden dürfen: „Man kann sie anfangs mit dem umgangssprachlichen Begriff [...] einführen und dann direkt gleich mal belehren, was der eigentliche Begriff ist. Und dann kann man das, sag ich mal, als Eselsbrücke nehmen [...]“ (I1, Z. 112-114). Damit wird verdeutlicht, dass eine Umformulierung in Alltagssprache hilfreich sein kann, die danach eingeführte Erläuterung des Begriffs besser zu verstehen. Mit der Bedeutung von Fachbegriffen komme die Person „gut klar“, weil diese viel lese und einige Fachbegriffe kenne (I1, Z. 370-371). Darüber hinaus wäre es auch eine Herausforderung, die Bedeutung von „griechischen Buchstaben“ zu kennen (I1, Z. 23-27). Kritik äußerte S1 bzgl. des langen Abschreibens von Texten, die T-LK an die Tafel schreibt. Dabei stehe das ‚Abgeschriebene‘ nicht im Zusammenhang mit den anschließenden Aufgabenblättern (I1, Z. 210-213).

S2: Was das Verständnis beim Lesen von Fachbegriffen anbelangt, erklärte S2, dass der Person häufig die Fachbegriffe auf Anhieb nicht klar seien (I2, Z. 15-17). Deshalb versuche die interviewte Person während des Lesens von Lehrtexten, Fachwörter mit ähnlichen Wörtern zu assoziieren (I2, Z. 17-19, 24-25). Erschwert werde das Verständnis, wenn es eine Vielzahl an (langen) Fachwörtern im Text gebe, wodurch diese die Orientierung verliere (I2, Z. 31, 35-39). Stattdessen bevorzuge die Person es, wenn Fachbegriffe zunächst einzeln eingeführt und erläutert werden, um zu begreifen „[...] was dieses Wort eigentlich mir sagen möchte und dann weitermachen“ (I2, Z. 44-45), anstatt direkt mehrere Fachbegriffe in einem Satz zu verwenden. Die Anzahl der im Text verwendeten Fachbegriffe hänge von der Länge des Textes ab, sodass längere Texte entsprechend mehr Fachbegriffe beinhalten können (I2, Z. 287-290). Markierte und abschnittsweise verwendete Fremdwörter helfen der Person, die Inhalte eines Textabschnittes schnell zu erkennen und eine „Struktur“ des Textes aufzubauen „Auf einmal [war da] eine Kette an Wissen, die Sinn ergeben hat“ (I2, Z. 294-

298, 305-311). Hinsichtlich der Textlänge verdränge zu viel Text die dazugehörigen Abbildungen, sodass jede Textseite gleich erscheine (I2, Z. 239-242). Folglich könne die interviewte Person sich beim Lesen kaum an die vorherigen Textinhalte erinnern (I2, Z. 247-250). Ob ein Text ‚einfach‘ zu erfassen sei, hänge mitunter von dessen Struktur ab „[...] ob man irgendwo einen Punkt setzen kann [...] Das war jetzt so das, was in diesem Text, in diesem Abschnitt mir gesagt werden sollte“ (I2, Z. 274-276).

S3: Hinsichtlich der Herausforderungen beim Lesen von Lehrtexten berichtete S3, dass die Person die Fachbegriffe teilweise nicht verstehe, auch im Zusammenhang erweise sich dann das Verständnis eher schwierig. In den meisten Situationen verstehe die interviewte Person aber „alles“ (I3, Z. 86-89). Bei einer großen Anzahl an Fachbegriffen versuche diese die Begriffe einzeln und nacheinander zu lernen, damit sie nicht „durcheinander“ komme (I3, Z. 451-454). Auch die Verwendung von Synonymen erleichtere der Person das Verständnis, wie „Kohlenhydrate“ und „Zucker“ (I3, Z. 458-461, 465). Erschwert wird das Textverständnis durch lange Sätze mit Kommata, „[w]eil es gibt nie so einen Punkt“ (I3, Z. 115-118). Helfen würde der Person bei „viel Beschreibung“ mehrmaliges Lesen der Sätze oder „[...] wenn man den ganzen Text liest“ (I3, Z. 118-119). Gleichzeitig bereitet der Person die sprachliche Auseinandersetzung beim Abschreiben von Texten, die T-LK an der Tafel verfasst, Schwierigkeiten. Dazu erläutert die Person folgendes: „[...] als würde ich jetzt auf einer anderen Sprache etwas abschreiben, ohne es zu verstehen“ (I3, Z. 250-251). Fragen zum Text könne sie an T-LK nicht stellen, weil die Lehrperson Meldungen der Schüler:innen nicht wahrnehme und kein Interesse zeige (I3, Z. 206-211, 251-252).

5.1.2 Bildliche Darstellungen

S1: Bildliche Darstellungen im Zusammenhang mit einem Text sehe die Person als unterstützend an und machte dies am Aufbau von einem Saccharid fest, „[...]

dass die aus Fruktose und Glukose sind. Das ist auf jeden Fall auch eine große Hilfe, wenn man das auch bildlich zeigt, wenn man sich das zum Beispiel nicht mit eigenen Worten vorstellen kann“ (I1, Z. 70-71, 330-333). Allerdings räumte die interviewte Person auch ein, dass Zusammenhänge in einem Bild ohne Vorwissen nicht verstanden werden können (I1, Z. 128-132, 137-139).

S2: Für die Person seien Tafelbilder sehr hilfreich, um z. B. sukzessive Fachbegriffe zu erklären und deren Zusammenhang mithilfe von Farbmarkierungen und Symbolen zu zeigen (I2, Z. 66-72, 168-172). S2 könne auf diese Weise eine Verbindung zwischen den Bildern und Fachwörtern ziehen, „[w]eil das Bildchen so aussah wie ein grüner Stern. Das heißt, so kann ich mir dann viel einfacher merken, es gab ja fünf Begriffe, weil es fünf Farben gab [...]“ (I2, Z. 189-190). Außerdem sei es wichtig für die Person, wenn die Lehrkraft das Tafelbild selbst erstellt, wohingegen Bilder aus dem Internet nicht denselben Effekt bei dieser auslösen würden (I2, Z. 538-540). Grafiken aus dem Internet seien jederzeit abrufbar „[...] und das heißt, [das Gehirn] muss sich das nicht merken und vergisst automatisch“ (I2, Z. 559-560).

S3: Besonders beim Lesen von Texten helfen der interviewten Person Abbildungen: „Dann kann man sich ja auch irgendwie vorstellen, was das ist oder wie das so aufgebaut ist“ (I3, Z. 94-95). Die Begründung liege darin, dass diese durch die Verbildlichung den Inhalt nicht mehr vergesse (I3, Z. 102-104). Wie auch S1 und S2 helfen der Person auch Tafelbilder beim Verständnis des Lehrinhaltes. Diese präferiert selbstgezeichnete Tafelbilder der Lehrkraft gegenüber vorgefertigten Bildern „[...] dann ist es so direkt vor unseren Augen und dann ist es nicht genau klar, was genau, was so ist“ (I3, Z. 408-409). Beim schrittweisen Zeichnen der Tafelbilder erkläre die Lehrkraft parallel und reduziere den Lehrinhalt auf das Wesentliche (I3, Z. 420).

5.1.3 Videos

S1, S2, S3: Beim Einsatz von Lehrvideos schilderten die Schüler:innen zum Großteil sehr ähnliche Eindrücke. Die Videos zeigen „irrelevante Szenen“ und neue Begriffe, die „unklar“ seien und zur Überforderung führen (I1, Z. 248-250, 259-260; I2, Z. 99, 123-127; I3, Z. 568). Viele Informationen würden in kurzer Zeit vermittelt werden (I3, Z. 234-235). S2 monierte, die Videos seien weder an den Unterrichtsinhalt noch an das „Tempo“ der Lernenden angepasst (I2, Z. 88-89, 124; I3, Z. 561-563). Folglich sei der „Lerneffekt“ gering, der Einsatz von Videos „störe“ (I1, Z. 644; I2, Z. 99).

5.2 Handeln bei Überforderung

5.2.1 Lehrkraft

S1, S2, S3: Wenn die Schüler:innen sich in einer Situation der sprachlichen Überforderung befinden und die Lehrkraft fragen, ähneln sich auch in diesem Punkt ihre Schilderungen. So berichteten alle Lernenden, dass sie bei Verständnisschwierigkeiten von Zusammenhängen und Fachbegriffen ihre Lehrkraft um eine ausführlichere Erklärung bitten (I1, Z. 226-227; I2, Z. 111-112, 316-317; I3, Z. 88). Jedoch seien die Erklärungen von T-LK nicht nützlich, da diese nicht in eigenen Worten vorgenommen werden, sondern einem „Skript“ gefolgt wird (I1, Z. 609-610; I2, Z. 392). T-LK spreche nicht frei und formuliere die Antworten kompliziert (I3, Z. 275-276). S1 und S3 warfen ein, dass sie in diesem Fall auch selbst im Internet nach einer Antwort recherchieren könnten (I1, Z. 237-238; I3, Z. 279-280). S2 machte darauf aufmerksam: „Und alles, was nicht auf diesem Skript steht, weiß er nicht. Und dann kann man da nicht herausfinden, was das bedeutet“ (I2, Z. 393-394). Erläuterungen von P-LK seien für die Befragten deutlich hilfreicher, da diese Lehrkraft sie in „eigenen Worten“, „superleicht“ und flexibel zusammenfassen könne (I1, Z. 607-608; I2, Z. 390-391; I3, Z. 361-363, 434-437).

S2: Ergänzend zu den o. g. Punkten berichtete die interviewte Person, dass wenn diese zu Hause Schwierigkeiten beim Verständnis von Begrifflichkeiten habe, sie ebenfalls die Fachlehrkraft per Teams um Hilfestellung bitte (I2, Z. 339-341). Können Fragen der Person zum Lehrinhalt nicht beantwortet werden, bilde sich ein „Loch“ in dem Gesamtbild zur jeweiligen Thematik (I2, Z. 408-413). Dieses „Loch“ führe zu „Unwissen, das zur Unsicherheit führt, was dazu führt, dass das Wort nicht mehr so viel Sinn ergibt [...]“ (I2, Z. 427-429). In diesem Fall frage die Person andere Lehrkräfte nach „[...] ein/ zwei Sätze[n] [...], die irgendwie Sinn ergeben“ (I2, Z. 418-419).

5.2.2 Internetrecherche

S1: Trifft S1 zu Hause auf fachsprachliche Verständnisschwierigkeiten nutzt die Person Google, Studyflix oder ChatGPT. Bei Google verwendet diese meist nach einem ausführlichen Prompt den Erstvorschlag (I1, Z. 446-447). Auf Studyflix sehe sich die Person nicht die Videos an, sondern lese sich stattdessen die unter den Videos befindliche Textbeschreibung durch (I1, Z. 474). Der Vorteil bestehe einerseits darin, „[w]eil ich mir das einfacher vorstellen kann. [...] ich kann mir das bildlich vorstellen“ (I1, Z. 482-483). Andererseits seien die relevanten Begrifflichkeiten markiert, wodurch die Orientierung nicht verloren geht (I1, Z. 532-533). Sollte die Erklärung auf der Lernplattform nicht genügen, wird ChatGPT genutzt: „Die gefällt mir, die Erklärung, die sie geben kann [...], dass man es einfach erklären lässt“ (I1, Z. 401, 405-407, 465). Die kurzen Erklärungen könne die Person sich besser merken als einen Text (I1, Z. 418-436).

S2: Das Internet werde als letzte Möglichkeit angesehen, um z. B. einen Begriff zu recherchieren. Dabei greife die Person auf Lernvideos oder Wikipedia zurück. Allerdings warf S2 ein, dass die Internetrecherche, v. a. zu Hause, zu einem „Rabbit-Hole“ führe „Ok, jetzt verstehe ich das nicht, jetzt das nicht, jetzt das nicht, wie komme ich hier weiter?“ (I2, Z. 367-369).

S3: Auf der Suche nach ‚einfachen Erklärungen‘ im Netz nutze die interviewte Person den Erstvorschlag (von Google) oder diese sehe sich Videos an (I3, Z. 172-175, 477-480). Längere Textbeschreibungen lese diese sich nicht durch, diese wird als „Zeitverschwendung“ empfunden (I3, Z. 145-148). Der Erstvorschlag, der als kurze Beschreibung des Gesuchten eingeblendet werde, integriere die Person in die Erklärung ein: „[...] dass ich das halt alles so zusammenlesen kann, dann hilft es halt mehr, ja“ (I3, Z. 172-174). Beim Ansehen von Videos achte die interviewte Person darauf, dass nicht zu viele „Bilder“ und stattdessen Stichpunkte gezeigt werden. Mithilfe der Stichpunkte könne diese mitlesen und einen „Lernzettel“ erstellen (I3, Z. 488-492).

5.2.3 Lehrbücher

S1, S2, S3: Das Lehrbuch des Biologieunterrichts wird lehrkraft- als auch schüler:innenseitig nicht genutzt (I1, Z. 270; I2, Z. 575; I3, Z. 153). Auf Rückfrage bei den Fachlehrkräften erklärten diese, dass das Lehrbuch kaum Überschneidungen zum Unterrichtsinhalt habe, weil es nicht auf naturwissenschaftliche Berufsfachschulklassen ausgerichtet sei. Aus diesem Grund wird dieser Punkt nicht weiter erörtert.

5.2.4 Mitschüler:innen

S1, S2, S3: Alle Befragten gaben an, dass sie ihre Mitschüler:innen um Unterstützung bitten, sofern sie bei einer Bedeutung eines Fachbegriffs oder einer Aufgabe nicht weiterwüssten. Allerdings gestaltet sich eine Auswertung zu diesem Aspekt, wie zu den Lehrbüchern, schwierig, da zu wenig Auswertungsmaterial über die konkreten schüler:innenseitigen Erklärungen vorliegt.

6 Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der verschiedenen Kategorien veranschaulicht wurden, sollen diese nun mithilfe des theoretischen Hintergrundes diskutiert und

eingeorordnet werden. Alle fachlichen Stellungnahmen beruhen auf die in Kapitel 2 dargelegte Literaturrecherche.

Zu 5.1.1 Erfassen - Text

Für S1 und S2 ist die Textstruktur (Textebene) entscheidend, wie gut ein Lehrtext zu verstehen ist. Mit Blick auf die Leistungsniveaus (siehe Tabelle 1) ist überraschend, dass (S1), welche als leistungsschwächste Person eingeschätzt wurde, keine Schwierigkeiten beim Erschließen von Fachbegriffen äußerte, wohingegen S2 und S3 auf Schwierigkeiten bei Fachbegriffen stoßen. Beide Schüler:innen können bis zu einem ‚gewissen‘ Maß die Fachbegriffe durch mehrmaliges, zusammenhängendes Lesen (S3) oder durch die Bildung von Strukturen mithilfe von Sinnesabschnitten und markierten Wörtern erschließen (S2). Wie sich bereits im Literaturteil erkennen ließ, führen jedoch (zu) viele Fachbegriffe zu einem erschwerten Textverständnis, was sich in den Äußerungen von S2 und S3 wiederfindet: Bis zu einem gewissen Grad an Fachbegriffen, welcher in dieser Untersuchung nicht quantitativ ermittelt wurde, ist das Erschließen dieser Begriffe über die Kohärenz des Textes oder Wortverknüpfungen möglich. Ab einer gewissen Anzahl führen die Fachbegriffe jedoch zur Überforderung. Neben der Wort- und Textebene bereiten S3 die vielen Kommata Schwierigkeiten auf Satzebene. Dies deutet darauf hin, dass durch eingeschobene Nebensätze komplexe Satzkonstruktionen entstehen. Folglich führt diese Informationsverdichtung innerhalb eines Satzes zu fachsprachlichen Hürden.

Der Vergleich der drei Lernenden zeigt, dass sie unterschiedlichen Herausforderungen auf Wort-, Satz- und Textebene begegnen. Auf Wortebene sind es vor allem Fachbegriffe, auf Satzebene sind es verdichtete Informationen, die zur Überforderung führen. Wie gut ein Text verstanden wird, hängt von seiner Textstruktur ab. In Abgleich zu den Erläuterungen in Kapitel zwei wird die Bedeutsamkeit aller sprachlichen Ebenen für die Kohärenz eines Textes nochmals

ersichtlich, denen die Lernenden für ihr Textverständnis eine unterschiedliche Gewichtung beimessen. Außerdem zeigt sich, dass sich die fachsprachliche Überforderung der Lernenden im Ausmaß der fachsprachlichen Formulierungen widerspiegelt und sich somit mit den Erläuterungen in Kapitel zwei deckt.

Zu 5.1.2 Erfassen - Bildliche Darstellungen

Alle Interviewten stehen bildlichen Darstellungsformen positiv gegenüber. Sie helfen ihnen nicht nur beim Textverständnis, sondern fördern in erheblichem Maße die Erinnerungsfähigkeit an den Fachinhalt. Insbesondere Tafelbilder sind sehr hilfreich für die Lernenden. Wie beim Textverständnis hilft die bildliche Darstellung in Form eines Tafelbilds den Schüler:innen, Fachbegriffe schrittweise darzulegen, wodurch Zusammenhänge besser erkannt werden können und folglich das Gesamtverständnis fördern. Bei der Präsentation von Bildern haben die Lernenden hingegen nicht die Möglichkeit, schrittweise den Zusammenhang im Bild nachzuvollziehen. Wie auch beim Textverständnis führen viele Informationen zu Hürden beim Verstehen. Wie in Abbildung eins dargestellt, unterscheidet sich der Abstraktionsgrad zwischen den Darstellungsebenen. Bildliche Darstellungen erfordern ein eher niedriges Abstraktionsvermögen. Allerdings zeigt sich hier, dass es auch innerhalb einer Darstellungsebene unterschiedliche Präferenzen für Darstellungsformen gibt. So zeigte sich in einem Interview, dass Tafelbilder gegenüber vorgefertigten Bildern bevorzugt werden, weil sie auf Grund ihrer schrittweisen Erstellung während des Unterrichts einfacher zu erfassen sind. Dies lässt vermuten, dass auch innerhalb einer Darstellungsebene der Abstraktionsgrad einer Darstellungsform schwankt.

Zu 5.1.3 Erfassen - Videos

Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, sind die Lernenden aller Leistungsniveaus mit dem gemeinsamen Ansehen von Videos während des Biologieunterrichts überfordert. Wenn auch Videos eine Form der bildlichen Darstellung sind, gibt es

einen klaren Unterschied zu ‚statischen‘ Bildern: Die Videos überfordern die Lernenden nicht nur hinsichtlich der Videogeschwindigkeit, sie enthalten auch viele neue Inhalte mit weiteren Fachbegriffen, die mit dem eigentlichen Unterrichtsthema nicht in Verbindung stehen. Problematisch ist dieser Aspekt, da die Lernenden bei einer Fülle an Informationen den Fokus auf den wesentlichen Fachinhalt verlieren. Ähnlich wie beim Textverständnis erschwert eine Überladung an (nicht relevanten) Informationen und (neuen) Fachbegriffen das fachsprachliche Verständnis. Darüber hinaus werden in Videos meistens verschiedene Formen der Darstellung genutzt (z. B. Formeln (mathematisch), Grafen (symbolisch), Mind-Maps (sprachlich), was eine hohe Anforderung an die Lernenden stellt. Zwar sind Wechsel zwischen der Darstellungsform für das Sprach- und Fachlernen notwendig, müssen jedoch geübt werden.

Zu 5.2.1 Handeln bei Überforderung - Lehrkraft

Die Schüler:innen aller Leistungsniveaus fragen in erster Linie die beiden Fachlehrkräfte, wenn sie eine zusätzliche, detailliertere Erklärung zu einem Fachbegriff oder Zusammenhang benötigen. Die Erklärungen von T-LK, die laut den Befragten durch ein Skript oder eine Internetseite vorbereitet werden, seien zu kompliziert. Hingegen seien die Erklärungen von P-LK, bei der die Lehrkraft die Fachbegriffe oder Zusammenhänge in eigenen Worten formuliere, sehr nützlich. Je nach Internetseite oder Formulierung im Skript handelt es sich höchstwahrscheinlich um fachsprachliche Formulierungen, wohingegen die Erklärung in eigenen Worten vermutlich mittels der Alltags- und Unterrichtssprache vorgenommen wird (siehe Kapitel 2.1). Diese Schilderung deckt sich mit den Erläuterungen im Theorieteil. Es kann hilfreich sein, fachliche Zusammenhänge mithilfe der Alltagssprache und der Unterrichtssprache zu veranschaulichen bzw. einzuleiten. Sinnvoll erscheint dies, weil Lernende zunächst eine fachliche Grundlage benötigen. Vor allem im Bildungsgang der Berufsfachschule ist davon auszugehen, dass das biologische Fachwissen aufgrund

der heterogenen Vorbildung eher schwach ausgeprägt ist. Umso mehr an Bedeutung gewinnen Erklärungen zu Fachtermini mithilfe der Alltagssprache.

Zu 5.2.2 Handeln bei Überforderung - Internetrecherche

Vor allem zu Hause nutzen die Lernenden das Internet zur Recherche von Fachbegriffen und Ähnlichem. Die Ergebnisse zeigen, dass in Situationen der Überforderung die Internetrecherche den Schüler:innen teilweise ihr fachsprachliches Verständnis erleichtert, in anderen Fällen sogar erschwert. Aus diesem Grund nutzen die Lernenden differenzierte Darstellungsformen für Erklärungen (siehe Kapitel 2.2, Abbildung 1). Während S1 Texte und Kurzerklärungen (sprachliche Darstellung) nutzt, S2 sowohl Videos (bildliche Darstellung) als auch Artikel (sprachliche Darstellung) in Betracht zieht, verzichtet S3 gänzlich auf längere Textbeschreibungen. S3 bevorzugt stattdessen Videos (bildliche Darstellung) und Kurzbeschreibungen (sprachliche Darstellung). Obwohl alle Lernenden sprachliche Darstellungen nutzen, besteht die Annahme, dass sich die verbalen Erklärungen (z. B. Kurzerklärung vs. Wikipedia-Artikel) in ihrem fachsprachlichen Abstraktionsgrad und damit in ihrer Sprachform unterscheiden. Werden Textbeschreibungen nicht verstanden (vermutlich hoher Anteil an Fachsprache), werden entweder einfachere, kürzere Erklärungen angesehen (vermutlich höherer Anteil an Alltagssprache) und damit die Sprachform gewechselt oder es wird eine andere Darstellungsform gewählt (von sprachlich zu bildlich). Die Schüler:innen zeigen eine unterschiedlich starke Präferenz für die verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen. Am Leistungsniveau der Lernenden lässt sich kein Zusammenhang erkennen, ob z. B. die leistungsschwächste Person weniger stark abstrahierte Darstellungs- und Sprachformen nutzt als leistungsstärkere Mitschüler:innen.

7 Zusammenfassung

Die Erörterung zur *subjektiven Wahrnehmung fachsprachlicher Überforderung von Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsniveaus im Biologieunterricht* hat gezeigt, dass sich sowohl die Situationen der Überforderung als auch die Handlungsalternativen der Lernenden ähnlich gestalten. Die Auseinandersetzung mit der Frage „*Welche Situationen führen bei der Rezeption von Lehrinhalten zur fachsprachlichen Überforderung?*“ konnte insbesondere im Kontext von sprachlichen und bildlichen Darstellungsformen analysiert werden.

Die Kohärenz eines Textes ist elementar für das Textverständnis der Lernenden. Wann sich die Lernenden beim Textverstehen überfordert fühlen, ist an das Ausmaß an fachsprachlichen Formulierungen gekoppelt. Die subjektive Wahrnehmung zu auslösenden Faktoren der Überforderung decken sich mit den in Kapitel 2.2 genannten Herausforderungen der Sprachebenen. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem wahrgenommenen Leistungsvermögen der Lernenden aus Perspektive der Lehrkraft und den wahrgenommen Schwierigkeiten im Umgang mit Fachbegriffen aus Schüler:innenperspektive. Folglich lässt sich ein möglicher Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und auslösenden Faktoren der Überforderung beim Textverstehen nicht erkennen.

Der unterschiedliche Abstraktionsgrad zwischen den Ebenen der Darstellung (siehe Abbildung 1), aber auch die verschiedenen Darstellungsformen einer Darstellungsebene können die Lernenden überfordern. Werden bildliche Darstellungen nicht schrittweise von der Lehrkraft dargeboten, führt die Fülle an neuen Fachbegriffen und -inhalten sowie die Dynamik der Darstellung (Videogeschwindigkeit, keine gestufte Informationsdarbietung) bei allen Lernenden zu fachsprachlichen Hürden. Überraschenderweise zeigt sich, dass die Schüler:innen nicht nur auf verschiedenen Darstellungsebenen auf fachsprachliche Probleme stoßen, sondern sich die Überforderung auch innerhalb einer Ebene in Form unterschiedlicher Darstellungsformen (Tafelbilder, Bilder, Videos) äußert.

Die zweite Frage „*Welche Handlungsalternativen nutzen die Lernenden in der Situation der fachsprachlichen Überforderung?*“ konnte in Bezug auf Erklärungen der Lehrkräfte und der Internetrecherche untersucht werden. Das Lehrbuch des Biologieunterrichts findet lehrkraftseitig keine Anwendung und wird folglich von den Schüler:innen auch nicht als Handlungsalternative angesehen. Mitschüler:innen werden zwar in Situationen der fachsprachlichen Überforderung um Hilfestellung gefragt, jedoch wurden keine vertiefenden Einblicke zu diesem Punkt gewonnen.

Dass Schüler:innen um Erklärungen der Lehrer:innen bei fachsprachlichen Hürden bitten, stellt keine neue Erkenntnis dar. Es zeigt sich aber, dass es einen erheblichen Unterschied macht, wie die Fachlehrer:innen ihre Erklärungen formulieren bzw. welche Sprachform sie nutzen. Alle Lernenden bevorzugen Erklärungen in ‚eigenen Worten‘ und stufen diese deutlich hilfreicher als skriptartige Erklärungen ein. Dies zeigt, dass Anpassungen der Sprachform (Alltags-, Unterrichts- und Fachsprache) sowohl leistungsstarke als auch eher leistungsschwächere Schüler:innen für wichtig erachten.

Dagegen nutzen die Schüler:innen insbesondere zu Hause das Internet in Situationen der fachsprachlichen Überforderung. Zu diesem Punkt lässt sich kein klares Bild anhand der Leistungsniveaus erkennen. Deutlich wird dies am Beispiel, dass die leistungsschwächste Person textliche gegenüber visuellen Darstellungsformen (und damit sprachlich komplizierteren) bevorzugt. Aber die Ergebnisse lassen auch die Schlussfolgerung zu, dass die Schüler:innen während des Recherchierens nicht nur die Darstellungsformen und -ebenen wechseln (Text vs. Video), sondern es auch eine Variation in den Sprachformen gibt (Wikipedia-Artikel, Textbeschreibung einer Lernplattform, Kurzerklärungen).

8 Fazit & Ausblick

Es lässt sich festhalten, dass es hilfreich für die Schüler:innen ist, sie schrittweise an bildliche und sprachliche Darstellungsformen heranzuführen. Die Erkenntnis, dass die Lernenden nicht nur zwischen den Darstellungsebenen, sondern auch

innerhalb einer Ebene unterschiedlichen fachsprachlichen Schwierigkeiten begegnen, öffnet Ansätze weiterer Forschung. An dieser Stelle könnten quantitative Arbeiten mit Schüler:innen ‚aller‘ Notenbereiche ansetzen, um eine statistische Aussagekraft zu ermöglichen. Eine Möglichkeit wäre, Schüler:innen mit unterschiedlichen Darstellungsformen einer Darstellungsebene zu konfrontieren und eine anschließende Befragung durchzuführen.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass fachsprachliche Sachverhalte mithilfe von Erklärungen in Form der Alltags- und Unterrichtssprache den Schüler:innen einen erheblichen Mehrwert im Sprach- und Fachverständnis bieten. Insgesamt sollte dennoch beachtet werden, dass jegliche Vereinfachungen der Darstellungs- und Sprachform nicht unbedacht im Biologieunterricht verwendet werden sollten, sondern sie lediglich die Hinführung zur biologischen Fachsprache erleichtern können. Festhalten lässt sich zudem, dass Erklärungen aus dem Internet teilweise das fachsprachliche Verständnis erschweren, statt es zu erleichtern. Hier könnte die Fachlehrkraft mit einer Auswahl an seriösen und fachsprachlich angepassten Internetseiten Unterstützung bieten.

Die Fachsprache der Biologie stellt hohe Anforderungen an die Lernenden bei der Rezeption von Lehrinhalten. Fachsprachliche Formulierungen und spezifische Darstellungsformen sind aus der Biologie nicht wegzudenken, weshalb es umso wichtiger ist, alle Schüler:innen schrittweise, bewusst und individualisiert an die Fachsprache heranzuführen.

Literaturverzeichnis

- Anders, F. (5. Dezember 2023). *PISA-Studie: Die wichtigsten Ergebnisse und Reaktionen*. Abgerufen am 20. Juli 2024 von Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/>
- Beese, M., Kleinpaß, A. K., Reschk, M., Rzeha, S., & Wiethoff, M. (2017). *Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsenibel unterrichten - Sprache fördern*. Ernst Klett Sprachen.
- QUA-LiS NRW (o. J.). *Bildungsgänge/ Bildungspläne*. Abgerufen am 02. Juli 2024 von [QUA-LiS NRW Berufsbildung: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/berufsfachschule-anlage-c/beschreibung-der-bildungsgaenge/beschreibung.html#ziel1](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/berufsfachschule-anlage-c/beschreibung-der-bildungsgaenge/beschreibung.html#ziel1)
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer-Verlag
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Emmermann, R., & Fastenrath, S. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (o. J.). *FDZ verstehen: Anonymität*. Abgerufen am 2. August 2024 von <https://www.forschungsdatenzentrum.de/de/anonymitaet#:~:text=Faktische%20Anonymität&text=Nach%20Maßgabe%20des%20Bundesstatistisches%20gesetzes%20dürfen,Durchführung%20wissenschaftlicher%20Vorhaben%20genutzt%20werden.>
- Graf, D., & Berck, K.-H. (1993). Begriffslernen im Biologieunterricht - mangelhaft: Wirrwarr von Begriffen überfordert die Schüler und Schülerinnen. *Spiegel der Forschung*, 10(2), 24-28.
- Kultusministerkonferenz (8. Dezember 2023). *Beschluss zu PISA 2022*. Abgerufen am 20. Juli 2024 von KMK Kultusminister Konferenz: <https://www.kmk.org/de/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-fasst-beschluss-zu-pisa-2022.html>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Sprachen.

- Maak, D. (2018). *Sprachliche Merkmale des fachlichen Inputs im Fachunterricht Biologie: Eine konzeptionierte Analyse der Enkodierung von Bewegung*. De Gruyter Mouton. doi:<https://doi.org/10.1515/9783110521917>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merzyn, G. (1998). Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht (Teil 1). *Physik in der Schule*, 36(6), 203-206.
- Merzyn, G. (1998). Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht (Teil 2). *Physik in der Schule*, 36(7-8), 243-247.
- Merzyn, G. (1998). Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht (Teil 3). *Physik in der Schule*, 36(9), 284-287.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Walter de Gruyter.
- Schaller, M., Steenken, S., & Ewig, M. (2020). Leichte Sprache oder Standardsprache? Welche Texte bevorzugen Schüler/-innen im Biologieunterricht? - Eine explorative Interviewstudie. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) - Biologie Lehren und Lernen*, 24, 14-28. <https://doi.org/10.4119/zdb-1990>

Informationen zu dem Autor

Luis Derksen

Masterstudent der Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln
Institut für Berufs-, Wirtschafts-, und Sozialpädagogik
Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln
E-Mail-Adresse: luis-derksen@gmx.de

Zitiervorschlag

Derksen, L. (2025). Die fachsprachliche Überforderung aus Sicht von Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsniveaus im Biologieunterricht an Berufskollegs. *Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«*, 77, 97-125. <https://doi.org/10.18716/kwp2>

**Konzeption einer Checkliste für sprachensible
Kommunikation auf Schulinternetseiten**

Abstract

Dieser Artikel untersucht die sprachensible Kommunikation auf Schulinternetseiten mit dem Ziel, eine Checkliste zur Verbesserung der sprachlichen Zugänglichkeit zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der zunehmenden sprachlichen Heterogenität an Berufskollegs wird die Frage erörtert: "Wie können Schulinternetseiten sprachsensibel gestaltet werden?" Zunächst erfolgt eine Zielgruppenanalyse, um die besonderen Bedürfnisse der Nutzer:innen zu identifizieren. Anschließend werden Merkmale und Kriterien der Leichten Sprache erläutert und für die Gestaltung von Schulinternetseiten angewendet. Darauf basierend wird eine Checkliste konzipiert, die konkrete Gestaltungsmöglichkeiten für eine sprachensible Kommunikation aufzeigt. Ziel dieser Checkliste ist es, sprachliche Barrieren abzubauen und den wahrgenommenen Informationsgehalt für Besucher:innen der Schulinternetseiten zu erhöhen.

1 Sprachensible Kommunikation auf Schulinternetseiten?

Die Sprache ist ein alltägliches Instrument, welches die Teilhabe und Integration in nahezu jedem Lebensbereich reguliert. So stellt auch Günther fest, „die menschliche Sprache ist der Schlüssel für erfolgreiche Integrationsprozesse in allen Lebenslagen und -bereichen“ (Günther, 2011, S. 8). Sie selektiert, wer am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen kann und beschränkt damit Informationen, so dass insbesondere Menschen mit weniger fundierten Sprachkenntnissen Unterstützung bei der Informationsaufnahme benötigen können. Aufgrund dessen bieten einige Städte, wie auch die Stadt Köln, auf ihren Websites bereits Informationen in „Leichter Sprache“ an (Stadt Köln, o. J.). Dadurch ermöglicht die Stadt Köln ihren Bürger:innen einen Zugang zu Informationen, welcher vorher durch sprachliche Differenzen nicht gegeben war.

Betrachtet man diesen Ansatz vor dem Hintergrund der Berufsbildung, dann wird für die Informationsaufnahme über und an Berufskollegs deutlich, dass die Heterogenität an Berufskollegs ebenfalls einen Bedarf an Informationen in Leichter Sprache begründen kann (Stadt Köln, o. J.). Die Leichte Sprache stellt dabei eine Form der sprachsensiblen Kommunikation dar (Girad-Groeber & Lichtenauer, 2024, S. 24). Diese Methode scheint allerdings im Bildungssektor weniger verbreitet (Venohr, 2021, S. 172), obwohl dieser durch die wachsende sprachliche Heterogenität der Lernenden und deren Eltern zunimmt, sodass das Einholen von Informationen für interessierte Personen mit einem niedrigeren Sprachniveau eine Barriere darstellen könnte. Schulinternetseiten spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie den Zugang zur Bildung regulieren, indem sie zentrale Informationen verwalten und damit als Interaktionsplattform zwischen Lernenden, Eltern und der Schule dienen. Besonders für das Berufskolleg sollte der Zugang zu Informationen elementar sein, da diese die Option bieten „den zuvor erreichten Schulabschluss zu verbessern und somit neue Bildungs- und Berufswege zu eröffnen“ (Stöbe-Blossey et al., 2019, S. 74). Die meisten Internetseiten von Schulen bedienen sich jedoch eher bildungssprachlichen

Sprachregistern (Venohr, 2021, S. 172). Fraglich ist an dieser Stelle somit, ob und inwiefern Schulinternetseiten sprachlich-inklusiv sind, damit auch weniger fundierte Interessenten einen uneingeschränkten Zugang zu Bildung erhalten können. Nur dann, wenn die Inhalte der Internetseite aufgenommen werden können, können auch die entsprechenden Bildungsangebote wahrgenommen werden.

Daraus ergibt sich folgendes Forschungsvorhaben und folgende Forschungsfrage: *„Die Konzeption einer Checkliste für sprachensible Kommunikation auf Schulinternetseiten – Wie können Schulinternetseiten sprachsensibel gestaltet werden?“* Um diese Fragestellung zu eruieren, erfolgt im ersten Schritt eine Zielgruppenanalyse in Bezug auf die Schulinternetseiten. Im Anschluss werden die Merkmale und Kriterien zur *sprachsensiblen Kommunikation in Leichter Sprache* erläutert, um diese für die Gestaltung der Kommunikation auf Schulinternetseiten zu nutzen. Anhand dieser Erläuterungen erfolgt die Konzeption der Checkliste, welche sprachensible Gestaltungsmöglichkeit für die Schulinternetseite aufzeigt. Die Checkliste zur sprachsensiblen Kommunikation auf Schulinternetseiten soll dazu beitragen, sprachliche Barrieren abzubauen und den wahrgenommenen Informationsgehalt bei den Besucher:innen der Internetseite zu erhöhen.

2 Zielgruppenanalyse von Schulinternetseiten

Im Anschluss folgt die Auseinandersetzung mit der angesprochenen Zielgruppe von Schulinternetseiten. Dabei wird der Frage nachgegangen, wer die Internetseiten zu welchem Zweck nutzt. Im letzten Schritt erfolgt eine Überlegung, welche Maßnahmen zur Anpassung des Inhalts an die Zielgruppen ergriffen werden können.

2.1 Identifikation der Zielgruppen

Schulinternetseiten sind in ihrer Form und Kommunikation so zu gestalten, dass die Zielgruppen unmittelbar von ihr profitieren. Dafür wird im Folgenden eine Zielgruppenanalyse durchgeführt.

In der Regel findet eine Zielgruppenanalyse im Kontext des Berufskollegs häufig bei der Analyse der Lernausgangslage statt, wenn es darum geht, die Voraussetzungen der eigenen Lerngruppe zu erfassen (Wilbers, 2020, S. 257ff.). Das Berufskolleg als Schulform bringt in diesem Aspekt Besonderheiten mit sich, da es durch sein vielfältiges Bildungsangebot andere Gruppen erreicht als allgemeinbildende Schulen (Wilbers, 2020, S. 279). Im wirtschaftlichen Kontext werden Zielgruppenanalysen unter anderem zur erfolgreichen Durchführung von Marketingmaßnahmen genutzt. Auch hierbei geht es darum, ein Produkt auf die Bedürfnisse der Konsument:innen zuzuschneiden (Thommen & Achleitner, 2020, S. 133ff.). Damit die Schulen also eine passende Internetseite für ihre Zielgruppe erstellen können, müssen sie vorerst klären, wer ihre Zielgruppe ist. Bei Betrachtung dieser Analyse aus einer betriebswirtschaftlichen Sicht geht es demnach um das Werbesubjekt (Thommen & Achleitner, 2020, S. 133). Um das Werbesubjekt des Berufskollegs zu identifizieren, bietet sich ein Einblick in verschiedenen Ebenen an. Wilbers (2020) analysiert die Ziel- beziehungsweise Lerngruppe auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (S. 261). Bei Übertragung dieser Elemente auf eine Schulinternetseite finden sich folgende Akteur:innen:

Tabelle 3: Analyse der Mikro-, Meso- und Makroebene (Wilbers, 2020, S. 261).

Mikroebene	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer:innen und Lehramtsanwärter:innen • Schüler:innen • Eltern • Betriebe
Mesoebene	<ul style="list-style-type: none"> • Regierung • Kammern
Makroebene	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsministerium

Es ist naheliegend, dass ein Großteil dieser Nutzer:innen die Internetseite der Schule aufsucht, um sich zu informieren. Für Schüler:innen sind durchaus andere Aspekte relevant, als sie es für Betriebe sein könnten. So könnte Schüler:innen vermehrt interessieren, welche Bildungsgänge das Berufskolleg hat, wie sie ihren gewünschten Abschluss erreichen können oder welche Ausstattung die Schulen vorweisen können. Betriebe könnten andere Aspirationen bei dem Besuch der Internetseite eines Berufskollegs haben. Für sie sind gegebenenfalls Informationen zur Prüfung oder zum Ablauf der Ausbildung ihrer Auszubildenden wichtig.

So ist bei der Betrachtung der Zielgruppen zu konstatieren, dass die verschiedenen Gruppen nicht gleichermaßen auf das Verwenden der Leichten Sprache angewiesen sind, da sich einige dieser Gruppen durchaus verschiedener Sprachregister bedienen können. Besonders profitieren könnten vermutlich die Akteur:innen auf der Mikroebene. Grund dafür könnte sein, dass es innerhalb dieser Gruppen zu einer größeren sprachlichen Heterogenität kommen kann als in den anderen Gruppen. Grundsätzlich sollte die Internetseite des Berufskollegs jedoch so aufgebaut sein, dass sowohl Interessierte als auch die eigenen Schüler:innen die Inhalte verstehen können. Es ist denkbar, dass nicht alle Schüler:innen mit der Kommunikationsweise im Bildungssektor vertraut sind. Die unpersönliche Kommunikation kann das Verstehen des eigentlichen Inhalts erschweren, außerdem können die Inhalte einen abstrakten Charakter aufweisen, da weder die Lernenden noch ihre Eltern Bezugspunkte zu den Inhalten haben (Leisen, 2025). Dieser Aspekt ist insbesondere bei den Berufskollegs zu berücksichtigen, da diese Schulform eine Vielfalt von Bildungsgängen und Qualifikationen aufweist. Außerdem ist zu betonen, dass die Agierenden auf der Mikroebene einen unmittelbaren Einfluss auf das Schulleben haben, sodass besonders sie in der Lage sein sollten, die auf der Internetseite veröffentlichten Inhalte zu verstehen.

2.2 Anpassung der Inhalte an die Zielgruppen

Zur Nutzung der Informationen der Internetseite ist es notwendig, die Inhalte an die jeweilige Zielgruppe anzupassen. Als Rahmen kann dafür das Sprachniveau der Konsument:innen herangezogen werden, welches vertieft in Kapitel 3 thematisiert wird. Daneben ist das Sprachregister ein wichtiger Ausgangspunkt zur Anpassung der Inhalte an die Zielgruppe. Die Institution Schule bedient sich mehrheitlich des Sprachregisters der Bildungssprache, die zum Lernen und zum Lehren verwendet wird. Die Bildungssprache weist Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit auf, die einen abstrakten Charakter hervorrufen können (Venohr, 2021, S. 172).

Wenn also darüber gesprochen wird, Internetseiten von Berufskollegs sprachsensibel zu gestalten, dann muss auch die Sprachnutzung der Akteur:innen überdacht werden. Um sprachsensibel zu sprechen, scheinen andere Sprachregister passender. Die Alltagssprache weist in der Regel Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit auf (Bock & Pappert, 2023, S. 24). Es könnte demnach vorteilhaft sein, die medial schriftlichen Internetseiten von Berufskollegs mündlich zu konzipieren. Die Sprache wird damit weniger abstrakt und die Kommunikation persönlicher, sodass Inhalte leichter zu erfassen sind (Leisen, 2025).

Ausgehend von der oben genannten Zielgruppe und dem Hintergrund des Sprachregisters empfiehlt sich daher ein Sprachniveau zwischen den Niveaustufen A1 und A2, welches das Nutzen von Leichter Sprache zur inklusiven Gestaltung erfordert. Eine genauere Erläuterung dessen erfolgt in Kapitel drei.

3 Definition und Merkmale sprachsensibler Kommunikation in Leichter Sprache

In Kapitel zwei wurde die Notwendigkeit, die Inhalte sprachlich so darzustellen, dass jede:r Besucher:in diese verstehen kann, thematisiert. Deshalb erfolgt in diesem Kapitel eine Annäherung an die Begriffe der sprachsensiblen

Kommunikation und insbesondere an den Begriff der Leichten Sprache. Diese Erkenntnisse werden im Anschluss dazu genutzt, um eine Checkliste für die sprachensible Kommunikation erstellen zu können.

Im Bildungskontext wird Sprachsensibilität häufig auf einen sprachsensiblen Fachunterricht bezogen. In diesem Kontext ruft Sprachsensibilität ein Verknüpfen zwischen den sprachlichen und den fachlichen Aspekten des Unterrichts hervor (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.).

Bock und Pappert (2023) unterteilen die sprachensible Kommunikation in die Begriffe der Verständlichen Sprache, der Leichten Sprache oder der Einfachen Sprache. Zur Unterscheidung dieser Formen der sprachsensiblen Kommunikation bietet die Literatur verschiedene Anhaltspunkte.

Die Verständliche Sprache dient vermehrt als ein Oberbegriff, welcher alle anderen sprachlich-inklusive Sprachen einschließt (Bock & Pappert, 2023, S. 17). Die Einfache und die Leichte Sprache fallen beide unter den Oberbegriff der Verständlichen Sprache, können jedoch voneinander abgegrenzt werden. Leichte Sprache ist demnach „eine Kommunikationsform, die mit dem unmittelbaren Ziel eingesetzt wird, Texte gut lesbar und verständlich zu gestalten“ (Girad-Groeber & Lichtenauer, 2024, S. 22). Die Leichte Sprache richtet sich somit an Personen, deren Sprach- und Lesekompetenzen schwach sind. Im Rückschluss auf die Besucher:innen von Schulinternetseiten stehen damit besonders die Lernenden und die Eltern im Fokus. Bei ihnen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die ganze Gruppe über ein Sprachniveau verfügt, welches über A2 einzuordnen ist. Die Leichte Sprache bietet sich also besonders für diese Personengruppe an (Girad-Groeber & Lichtenauer, 2024, S. 27ff.).

Besonders in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung oder der Internationalen Förderklasse kommt der Leichten Sprache eine große Bedeutung zu, da das zu erwartende Sprachniveau dort besonders heterogen sein kann

(Lengersdorf & Hagemann, 2021, S. 89; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) können Sprecher:innen auf dem Sprachniveau A1 als Anfänger:innen identifiziert werden. Laut des GERs sind sie in der Lage, Fragen zu ihrer Person zu beantworten und sich weitestgehend durch vertraute, alltägliche Sätze zu verständigen. Sprecher:innen der nachfolgenden Stufe A2 besitzen bereits grundlegende sprachliche Kenntnisse. Sie bedienen sich der Alltagssprache und können sprachliche Ausdrücke aus den Bereichen des alltäglichen Lebens verstehen (Europarat, 2001). Diese Arbeit folgt demnach dem Grundgedanken der Leichten Sprache, da nur dann Barrieren in der Bildung abgebaut werden können, wenn den Besucher:innen die Möglichkeit zur Informationsaufnahme gegeben wird. Das Ziel von Internetseiten der Berufskollegs muss es also sein, unabhängig vom Sprachniveau der Besuchenden die Informationsaufnahme über Bildungsangebote zu ermöglichen.

Bock und Pappert (2023) haben Empfehlungen zur Kommunikation in Leichter Sprache verfasst. Diese werden nun in dieser Arbeit an die Gestaltung der Internetseiten von Berufskollegs um fiktive (Negativ-)Beispiele erweitert, die in ähnlicher Form auf Schulinternetseiten zu finden sind. Die Beispiele dienen als Denkanstoß für das Überarbeiten der eigenen Internetseite und stellen demnach nur eine Möglichkeit zur Umsetzung dar.

1. *Das Nutzen einfacher Wörter:* Das Nutzen einfacher Wörter bedeutet, dass komplexe oder weniger gebräuchliche Ausdrücke durch geläufigere ersetzt werden. Als Beispiel wird das Wort ‚genehmigen‘ genannt, das durch das verständlichere ‚erlauben‘ ersetzt werden kann (Bock & Pappert, 2023, S. 21).
 - *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Wir genehmigen unseren Lernenden die Nutzung ihres Tablets im Unterricht.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Wir erlauben Tablets im Unterricht.
2. *Das Nutzen bekannter Wörter:* Das Nutzen bekannter Wörter meint, dass auf das Verwenden von Fach- oder Fremdwörtern verzichtet wird. Für das

Aufnehmen von Informationen heißt das, es ist weniger sinnvoll, sich den Sprachregistern der Fach- oder Bildungssprache zu bedienen (Bock & Pappert, 2023, S. 21).

- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Unsere Schule arbeitet handlungsorientiert.
 - *Verbesserungsvorschlag:* In unserer Schule werden die Schülerinnen und Schüler auf ihre Aufgaben im Beruf vorbereitet.
3. *Umgehen des Genitivs:* Das Umgehen des Genitivs zielt darauf ab, einen einfachen Satzbau zu gewährleisten (Bock & Pappert, 2023, S. 21).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Wegen des vorhergesagten Sturms bleibt unsere Schule am Dienstag geschlossen.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Am Dienstag regnet es sehr stark. Unsere Schule bleibt am Dienstag geschlossen.
4. *Umgehen von Redewendungen und metaphorischer Sprache:* Das Nutzen von Redewendungen und metaphorischer Sprache kann sprachlich-schwächere Leser:innen ausschließen, da das Verstehen dieser kulturelles und sprachliches Wissen erfordert (Bock & Pappert, 2023, S. 21).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Uns ist es wichtig, den Horizont der Lernenden zu erweitern.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Wir fördern unsere Schüler und Schülerinnen.
5. *Vermeiden des Passivs:* Das Nutzen des Aktivs sichert einen einfachen Satzbau (Bock & Pappert, 2023, S. 21).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Unsere Leistung wird stetig evaluiert.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Wir überprüfen unseren Unterricht.
6. *Vermeiden von Negationen:* Durch das Nutzen von Negationen oder sogar doppelten Negationen kann das Verstehen des Wortes beziehungsweise des Satzes erschweren (Bock & Pappert, 2023, S. 21).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Es kommt nicht selten vor, dass Lernende sich umorientieren.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Lernende orientieren sich um. Das kann passieren.

7. *Wörter nutzen, die etwas so genau wie möglich beschreiben:* Spricht man beispielsweise über den Bildungssektor, ist es besser, die Institution genau zu benennen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 23ff.).
 - *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Der Bildungssektor legt Wert darauf, dass die Lernenden Kompetenzen erwerben.
 - *Verbesserungsvorschlag:* In unserer Schule lernen die Schüler und Schülerinnen neue Fähigkeiten.
8. *Die gleichen Dinge immer mit demselben Wort bezeichnen:* Wenn ein Fahrzeug als Auto bezeichnet wird, sollte dies nicht beim nächsten Mal als Kraftfahrzeug bezeichnet werden (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 23ff.).
 - *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Das Abitur befähigt die Lernenden zu einem Studium. Mit ihrem Reifezeugnis stehen ihnen alle Türen offen. Die Hochschulreife ist der höchste deutsche Schulabschluss.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Wenn ein Schüler oder eine Schülerin das Abitur macht, dann kann dieser Schüler studieren. Mit dem Abitur kann ein Schüler auch eine Ausbildung machen. Das Abitur ist der höchste Schulabschluss in Deutschland
9. *Lange Wörter mit einem Bindestrich trennen:* Bei Komposita wie dem Wort Berufsorientierungsprogramm sollten Bindestriche verwendet werden, um die einzelnen Bestandteile besser lesen und verstehen zu können (Berufsorientierungs-Programm) (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 23ff.).
 - *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Laut dem Beschluss der Kultusministerkonferenz haben alle Lernenden ein Recht auf Förderung.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Die Kultus-Minister-Konferenz fordert, dass die Schulen alle Schüler und Schülerinnen unterstützt.

10. *Vermeiden von Nominalisierungen:* Statt Verben zu Nominalisieren oder Nomen zu verwenden, kann es erleichternd sein, das zugehörige Verb zu benutzen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 23ff.).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Das Bestehen der Abschlussprüfung ist Voraussetzung für das Erhalten des Zeugnisses.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Wenn die Schüler und Schülerinnen die Abiturprüfung bestehen, bekommen sie ein Zeugnis.
11. *Vermeiden des Konjunktivs:* Sofern es möglich ist, sollte der Konjunktiv durch Wörter wie vielleicht, eventuell, möglicherweise, ..., ersetzt werden (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014, S. 23ff.).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Die Schüler:innen könnten an verschiedenen sportlichen Aktivitäten teilnehmen, wenn sie sich dafür anmelden.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Die Schule bietet Sport an. Die Schüler und Schülerinnen melden sich für den Sport bei ihrer Klassenlehrerin oder ihrem Klassenlehrer an.
12. *Kurze Sätze:* Es ist sinnvoll, auf lange Nebensätze zu verzichten und analog dazu mit Hauptsätzen zu arbeiten (Buschfeld & Jurkschat, 2017, S. 24).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Um sich an unserer Schule anmelden zu können, müssen Sie das Anmeldeformular ausfüllen und anschließend per Post an unser Sekretariat versenden.
 - *Verbesserungsvorschlag:* Für die Schulanmeldung müssen Sie das Anmeldeformular ausfüllen und per Post an unser Sekretariat versenden.
13. *Visualisieren des Inhalts:* Wenn Inhalte visualisiert werden, kann der Aspekt der Sprache um den des Sehens ergänzt werden, sodass sprachliche Aussagen durch das Visualisieren der Inhalte verdeutlicht werden können (Buschfeld & Jurkschat, 2017, S. 24).
- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Sehr enger, ausschweifender Text ohne Hervorhebungen, Unterstreichungen, Markierungen, Grafiken.
 - *Verbesserungsvorschlag:*

- Auf der Text-Ebene: Übersichtliche Gestaltung des Textes (Markierungen, Absätze, Unterstreichungen); alle Informationen sind für die Zielgruppe relevant; auszufüllende Formulare/Dateien sind bereits vorstrukturiert
- Auf der Satz-Ebene: Die Sätze sind kurz und prägnant; jeder Satz hat eine Aussage
- Auf der Wort-Ebene: Die Wortwahl ist entsprechend für das Sprachniveau der Besucher und Besucherinnen; Abkürzungen werden erläutert

14. *Digitale Optionen nutzen:* Digitale Potentiale der Internetseite, wie die Möglichkeit von Verlinkungen, Einfügen von Bildern oder Einspielen von Videos, können den aufgenommenen Informationsgehalt der Nutzer:innen enorm steigern. Es gilt also, neben der sprachlichen Gestaltung auch eine ansprechende, begleitende Visualisierung einzupflegen. Somit kommt auch der Titelseite einer Internetseite eine Schlüsselfunktion zu, da sich die Besucher:innen zuerst auf dieser orientieren müssen.

- *Mögliches (Negativ-)Beispiel:* Um sich an unserer Schule anmelden zu können, müssen Sie das Anmeldeformular ausfüllen und anschließend per Post an unser Sekretariat versenden.
- *Verbesserungsvorschlag:*
 - Sie können sich an unserer Schule anmelden.
 - Dafür brauchen Sie *ein Formular* (Zettelsymbol einfügen).
 - Sie finden das Formular *hier* (Hyperlink einfügen).
 - Sie *füllen* das Formular *aus*.
 - Dann *schicken* Sie das *Formular per Post* an folgende Adresse: (Adresse der Schule einfügen, Briefsymbol einblenden).

Aus diesen Empfehlungen wird ersichtlich, dass das Verwenden von Leichter Sprache nicht immer intuitiv erfolgen kann und damit eine Auseinandersetzung mit diesen Empfehlungen zwingend notwendig ist. Außerdem muss im Anschluss, für die Gestaltung der Checkliste, die sprachliche Konzeption sowie das gewählte Sprachregister beachtet werden (siehe Kapitel zwei). In Bezug auf die Fragestellung bedeutet dies, dass sich alle Akteur:innen des Schulwesens und insbesondere diejenigen, die die Website erstellen und pflegen, mit diesen Leitfäden vertraut machen sollten.

4 Checkliste zur sprachsensiblen Kommunikation auf Internetseiten von Berufskollegs

Die in Kapitel zwei und drei gesammelten Merkmale zur sprachsensiblen Kommunikation in Leichter Sprache werden nun konkret auf den Gegenstand der sprachsensiblen Kommunikation auf Schulinternetseiten bezogen. Das Ergebnis ist eine Checkliste, die Vorschläge für die Umsetzung von Leichter Sprache auf Internetseiten von Berufskollegs bietet. Berücksichtigt wurden neben den erstellten Kriterien auch die sprachliche Konzeption sowie das Verwenden der Alltagssprache als Sprachregister. Auf eine Beschreibung des jeweiligen Kriteriums wird an dieser Stelle verzichtet. Diese lässt sich den vorangegangenen Kapiteln entnehmen.

Tabelle 2: Checkliste zur sprachsensiblen Kommunikation auf Internetseiten von Berufskollegs (Eigene Darstellung).

Kriterium für die sprachensible Kommunikation auf Internetseiten von Berufskollegs	Ist das Kriterium erfüllt?
1. Auf der Internetseite werden einfache Wörter verwendet.	
2. Es werden bekannte Wörter verwendet.	
3. Verwendete Fachbegriffe/Fremdwörter werden erklärt.	

4. Redewendungen und bildliche Sprache werden vermieden.	
5. Es wird auf den Genitiv verzichtet.	
6. Die Sätze sind im Aktiv formuliert.	
7. Die Nutzung von Negationen wird vermieden.	
8. Die Titelseite bildet die wichtigsten Informationen für die Besucher:innen der Internetseite ab.	
9. Der Inhalt wird visualisiert. <ul style="list-style-type: none"> • Durch Grafiken • Durch Symbole 	
10. Verlinkungen sind eingefügt.	
11. Benötigte Dokumente stehen zum Download bereit.	
12. Es werden Wörter genutzt, die den Gegenstand genau beschreiben.	
13. Die gleichen Dinge werden mit dem gleichen Wort bezeichnet.	
14. Zusammengesetzte Nomen sind mit einem Bindestrich getrennt.	
15. Es sind keine Nominalisierungen vorhanden.	
16. Der Gebrauch des Konjunktivs wird vermieden.	
17. Die Sätze sind kurze Hauptsätze.	
18. Die Informationen auf der Internetseite sind übersichtlich dargestellt. <ul style="list-style-type: none"> • Durch Fettdruck • Durch Absätze 	

5 Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, eine Checkliste für die sprachensible Gestaltung von Schulinternetseiten zu entwickeln. Die Zielgruppe dieser Arbeit umfasst in erster Linie die Agierenden auf der Mikroebene. Dazu zählen Lernende und ihr familiäres Umfeld. Die Absicht bestand darin, die besonderen sprachlichen Bedürfnisse von den Akteur:innen dieser Ebene zu berücksichtigen und ihnen den Zugang zu wichtigen Informationen zu erleichtern.

Die Checkliste zur sprachsensiblen Kommunikation bietet klare Kriterien zur Verwendung Leichter Sprache, die dazu beitragen können, dass Schulinternetseiten für eine diverse Leser:innenschaft verständlicher werden. Durch eine einfache Wortwahl, dem Vermeiden komplexer Strukturen und eine übersichtliche Gestaltung soll der entnommene Informationsgehalt vergrößert werden.

Dennoch hat die Checkliste ihre Grenzen. Sie kann nur grundlegende sprachliche Aspekte abdecken und bietet keine Lösung für alle sprachlichen und kulturellen Barrieren, die Nutzer:innen möglicherweise erleben. Durch eine strikte Ausrichtung aller Inhalte auf Leichte Sprache und das starke Vereinfachen könnten wertvolle Details untergehen. Diskutabel bleibt daher, ob Schulinternetseiten grundsätzlich in Leichter Sprache gestaltet werden sollten. Eine vollständige Anpassung an Leichte Sprache könnte die Lesbarkeit für sprachlich stärkere Nutzer:innen einschränken und relevante Informationen könnten nicht vollständig dargestellt werden. Stattdessen könnte eine zielgerichtete Gestaltung sinnvoller sein, bei der ausgewählte Abschnitte der Internetseite, die für Eltern und Schüler:innen mit geringerem Sprachniveau von besonderer Relevanz sind, in Leichter Sprache gehalten werden. Andere Abschnitte könnten in einer gehobenen Alltags- oder Bildungssprache verbleiben, um die Tiefe und Genauigkeit der Inhalte für alle Zielgruppen zu gewährleisten.

Eine regelmäßige Überprüfung durch geschulte Mitarbeitende der Schule oder externe Beratungsstellen kann sicherstellen, dass die Inhalte der Internetseiten den

Anforderungen an Leichte Sprache gerecht werden. Besonders Besucher:innen mit einem geringeren Sprachniveau sollten hier herangezogen werden, um zu prüfen, ob die Internetseite wirklich verständlich ist. Einen ersten Hinweis, inwiefern die Leichte Sprache umgesetzt wurde, können, neben der vorliegenden Checkliste, auch online verfügbare Ratgeber geben, wie der Ratgeber für Leichte Sprache (2014).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Checkliste wertvolle Impulse für eine sprachensible Gestaltung von Schulinternetseiten liefert. Dennoch bleibt der Einsatz dieser Empfehlungen in der Praxis eine Frage der Zielgruppe und des Abwägens zwischen den Aspekten der Verständlichkeit und der Informationstiefe. Eine ideale Gestaltung könnte sich an unterschiedlichen Sprachregistern orientieren und damit eine breitere Masse an Besucher:innen erreichen, ohne wesentliche Informationen zu verlieren. Außerdem sollte ebenfalls die visuelle Gestaltung der Internetseite fokussiert werden, um Informationen zu veranschaulichen.

Literaturverzeichnis

- Girard-Groeber, S., & Lichtenauer, A. (2024). Was ist Leichte Sprache? In A. Gabriela, A. Parpan-Blaser, S. Girard-Groeber, A. Lichtenauer (Hrsg.), *Leichte Sprache: Grundlagen, Diskussionen und Praxisfelder* (S. 21–32). Kohlhammer Verlag.
- Buschfeld, D., & Jurkschat, J. (2017). *Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Ein Leitfaden für Prüferinnen und Prüfer im Handwerk*. Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln.
- Bock, B. M., & Pappert, S. (2023). *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Gunter Narr Verlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014). *Leichte Sprache: Ein Ratgeber*. Abgerufen am 23. Januar 2025 von <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf>.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Abgerufen am 23. Januar 2025 von <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de>.
- Günther, H. (2011). *Sprache als Schlüssel*. Beltz Verlag.
- Leisen, J. (2025). *Sprachsensibler Fachunterricht*. Abgerufen am 23. Januar 2025 von <https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/daz>.
- Lengersdorf, J., & Hagemann, A. (2021). *Raum für Inklusion: Schule als Lernort für alle gestalten und nutzen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32666-1>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.). *Sprachsensibler Fachunterricht*. Abgerufen am 23. Januar 2025 von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/sprachsensibler-fachunterricht/index.html>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Internationale Förderklassen (IFK) am Berufskolleg*. Abgerufen am 23. Januar 2025 von https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/infoblatt_internationale_foerderklasse_.pdf.

Stadt Köln (o. J.). *Leichte Sprache*. Abgerufen am 23. Januar 2025 von <https://www.stadt-koeln.de/service/leichte-sprache/index.html>.

Stöbe-Blossey, S., Köhling, K., Hackstein, P., & Ruth, M. (2019). *Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe: Potenziale vorbeugender Sozialpolitik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24223-7>.

Thommen, J.-P., Achleitner, A.-K., Gilbert, D. U., & Hachmeister, D. (2020). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Venohr, E. (2021). Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 163-179). Springer-Verlag.

Wilbers, K. (2020). *Wirtschaftsunterricht gestalten*. E-Publi.

Informationen zu der Autorin

Katharina Neufeld

Masterstudentin der Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln
Institut für Berufs-, Wirtschafts-, und Sozialpädagogik
Universität zu Köln, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln
E-Mail-Adresse: kneufel2@smail.uni-koeln

Zitiervorschlag

Neufeld, K. (2025). Konzeption einer Checkliste für sprachensible Kommunikation auf Schulinternetseiten. *Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«*, 77, 126-144. <https://doi.org/10.18716/kwp2>

Online-Ausgabe und weiterführende Informationen

Sofern Sie online auf die Ausgabe der Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik« zugreifen möchten, können Sie dies über den bereitgestellten QR-Code tun. Bei Interesse an einer Mitgliedschaft im Kölner Arbeitskreis oder bei Bedarf an weiterführenden Informationen, nutzen Sie bitte den QR-Code, um zur Homepage (www.koelner-arbeitskreis.de) zu gelangen.

Bei Interesse an einer Beteiligung mit einem Beitrag in der Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik« wird eine Kontaktaufnahme unter folgender E-Mail-Adresse erbeten: zeitschrift@koelner-arbeitskreis.de.

