

Berufsbezogener DaZ-Unterricht unter Pandemiebedingungen

Herausforderungen, Gefahren und Möglichkeiten in Zeiten sozialer Distanz und digitalen Lernens

Andrea Daase / Eliška Dunowski

Auf Basis eines Verständnisses von Sprache und ihrer Aneignung als sozialer Praxis sowie gängigen Qualitätskriterien zum digitalen Unterricht werden Herausforderungen, Gefahren und Möglichkeiten des Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Unterrichts für Beruf und Arbeitsplatz in Zeiten des pandemiebedingten Distanzlernens diskutiert. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie der Forderung nach einem hohen Praxisanteil in solchen Kursen in Zeiten rein digitaler Kursdurchführung begegnet werden kann. Dabei werden sowohl Fragen danach, wie eine Aneignung des Deutschen als Zweitsprache für den Beruf in digitaler Distanz möglich ist, als auch welche Möglichkeiten sich durch digitale Formate unter Umständen auch nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht ergeben, berücksichtigt.

1 Einführung

In Texten zur Aneignung und Vermittlung von Kenntnissen der Zweitsprache Deutsch für den Arbeitsmarkt im Allgemeinen und bestimmte Berufe oder Arbeitsfelder im Speziellen von/ für erwachsene/n Migrant*innen – kurz berufsbezogenes Deutsch oder Deutsch für den Beruf genannt – hat sich als Grundlage das Verständnis von Sprache als sozialer Praxis (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2004) sowie von Sprachaneignung als Sozialisationsprozess in *communities of practice* (vgl. Wenger 2008) durchgesetzt. Institutionelle Angebote sollten somit möglichst früh den Sprachlernort Arbeitsplatz einbeziehen oder diesen zumindest simulierend oder erprobend in den Klassenraum holen, wie dies z.B. die

Szenariomethode (vgl. Sass/Eilert-Ebke 2014) in Ansätzen ermöglicht. Die neuen Berufssprachkurse¹ haben mit ihrer Prüfungsfokussierung sowie dem weitgehenden Ausschluss des Lernortes Arbeitsplatz durch Streichung von Praktika zu einem diesbezüglichen Rückschritt geführt. Die pandemiebedingte Unterbrechung von Kursen und ihre Fortsetzung in digitalen Formaten stellt eine weitere Herausforderung dar. Dies betrifft insbesondere die Gruppe neuzugewandeter Personen, die durch fehlende Kontakte in der ersten Zeit in der neuen Heimat sowieso schon wenig Zugang zu deutschsprachigem Input bzw. zielsprachigen Praktiken haben, was sich in Zeiten sozialer Distanz noch potenziert.

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage eines Verständnisses von Sprache und Sprachaneignung als sozialer Praxis und der daraus resultierenden Wichtigkeit von Materialität und Körperlichkeit und dem mit ihr verbundenen impliziten Wissen für einen möglichst hohen Praxisanteil in berufsbezogenen DaZ-Kursen bzw. einem möglichst frühen Zugang zu und Teilhabe an beruflichen Praktiken plädiert. Darauf basierend gehen wir der Frage nach, wie dieser Forderung in Zeiten pandemiebedingten digitalen Lernens und Unterrichtens begegnet werden kann. Dafür werden zunächst Qualitätskriterien für digitales Lernen und Lehren von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) dargestellt und mit dem Praxisbegriff in Beziehung gesetzt, bevor folgende Fragen behandelt werden: Inwieweit kann in die sozialen Praktiken am Arbeitsplatz oder allgemein im Berufsleben eingeführt oder auf sie vorbereitet werden? Um welche sozialen Praktiken handelt es sich beim Distanzlernen? Worauf kann zurückgegriffen werden? Welche Ressourcen können genutzt werden? Wo sind Grenzen?

Die dafür exemplarisch vorgestellten Ideen und Erfahrungen aus berufsbezogenen DaZ-Kursen zur Begegnung dieser Herausforderungen werden hinsichtlich ihrer Bedeutung und Annäherung an oder Ermöglichung von der Aneignung des Deutschen für den Beruf als soziale Praxis in Zeiten der sozialen Distanz kritisch diskutiert und auf Möglichkeiten einer diesbezüglichen Erwei-

1 So werden in der aktuellen Konzipierung und Finanzierung die Kurse genannt, die aufbauend auf den Integrationskursen neu zugewanderte und bereits länger in Deutschland lebende erwachsene Migrant*innen und Geflüchtete auf den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen. Nachdem vergleichbare Kurse früher projektorientiert oder über EU-Mittel finanziert durchgeführt wurden, sind sie seit 2016 in die nationale Finanzierung übergegangen und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) unterstellt (vgl. Daase 2021a; 2021b). Es gibt sowohl allgemein auf den Arbeitsmarkt vorbereitende Basissprachkurse als auch Spezialkurse mit fachspezifischen Inhalten oder als Bestandteil im Anerkennungsverfahren zu akademischen Heilberufen und Gesundheitsfachberufen.

terung hin untersucht. Zudem soll ihr Mehrwert für die Rückkehr in den Präsenzunterricht untersucht werden.

2 Sprache und Sprachaneignung als soziale Praxis

Im Arbeitsgebiet des Unterrichts Berufsbezogenes Deutsch oder Deutsch für den Beruf waren es insbesondere EU-Projekte um die Jahrtausendwende, die auf der Grundauffassung von Sprache als sozialer Praxis basierten und den Begriff für diesen Bereich prägten (vgl. u. a. Grünhage-Monetti / Klepp 2004). Dabei legten sie ein pragmalinguistisches und handlungsorientiertes Verständnis von Sprache zugrunde, erweiterten dies aber durch den Rückgriff auf Wengers Verständnis von *practice*: „The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice.“ (Wenger 2005: 47). Zudem hoben sie den Beziehungsaspekt von Sprache hervor, da Menschen in und durch sprachliche/r Interaktion gleichermaßen auch ihre wechselseitigen Beziehungen zu- und miteinander definieren und regeln (Grünhage-Monetti 2005: 13). Des Weiteren standen Machtaspekte im Zentrum der Projektarbeiten:

[...] how power shapes language and is shaped by language, what does it mean to communicate in hierarchical contexts like the workplace, what is the role of language teachers, what can be the aims but also the limits of language provision. (Grünhage-Monetti 2005: 21)

Damit gingen sie bereits damals über einen handlungsorientierten Ansatz hinaus, der in aktuellen Konzepten und Curricula nach wie vor leitend ist, und verwiesen auf die Grenzen der Vermittlung und Aneignung berufsbezogener Sprachkenntnisse im Rahmen von Kursen sowie auf die Bedeutung des Lernortes Arbeitsplatz.

Im wissenschaftlichen Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache hat das Verständnis von Sprache und Sprachaneignung als sozialer Praxis nicht zuletzt mit der Ausbreitung Soziokultureller Theorien (SCT) (vgl. u. a. Daase 2018; Skintey 2020; Wernicke 2020; Falkenstern / Ohm i. Dr.) an Bedeutung und Schärfung gewonnen. Diese Ansätze eint trotz unterschiedlicher Verortungen in diversen wissenschaftlichen Disziplinen und damit variierender Foki² die Auffassung, dass Sprache und Sprachaneignung nicht isoliert von den sie konstituierenden

2 Für eine Übersicht über die unterschiedlichen Ansätze der Soziokulturellen Theorien im engeren Sinne siehe Lantolf / Thorne (2006), im weiteren Sinne siehe Daase (2018).

sozio-historischen und sozio-kulturellen Kontexten verstanden werden können. Sie gelten nicht als rein kognitive Phänomene, sondern vielmehr als komplexe soziale Praxis, was einem prozess- im Gegensatz zu einem produktorientierten Verständnis entspricht. Statt der klassischen Unterscheidung von Lernen und Anwendung von Sprache (und entsprechenden Kategorien für die Bezeichnung der jeweils involvierten Individuen) gehen sie von Partizipation als beide Bereiche vereinende Metapher aus (vgl. Sfard 1998).

In jüngster Zeit sind Soziokulturelle Theorien um Praxistheorien erweitert worden (vgl. Daase 2021a; Falkenstern/Ohm i. Dr.; Ohm i. Dr.). Im Folgenden werden nun das diesem Beitrag zugrundeliegende Praxisverständnis sowie die daraus resultierende Auffassung von Sprache und Sprachaneignung als sozialer Praxis und Implikationen aus diesen für den Anwendungskontext Deutsch für den Beruf in der hier gebotenen Kürze aufgezeigt.

2.1 Praxis und die sie herstellenden Praktiken

Ähnlich wie *Sprache* oder *Lernen* stellt *Praxis* einen eingebürgerten („naturalized“) Begriff dar, wie Street (2000: 17) unter Rückgriff auf Fairclough (1992) für die *literacy practices* konstatiert. Praxis wird in vielen unterschiedlichen Kontexten ohne Explikation und Präzisierung verwendet, da vermeintlich vorausgesetzt werden kann, was allgemein darunter zu verstehen ist. Nicht selten wird aber auch in wissenschaftlichen und fachlichen Kontexten ein Alltagsverständnis von Praxis zugrunde gelegt, das in Abgrenzung zu *Wissenschaft* verwendet wird und außer Acht lässt, dass es auch eine wissenschaftliche Praxis bzw. wissenschaftliche Praktiken gibt.

Im aktuellen Diskurs zu bildungssprachlichen Anforderungen bzw. Kompetenzentwicklungen in schulischen Kontexten wird zurzeit vermehrt der Begriff der *bildungssprachlichen Praktiken* (u. a. Morek/Heller 2012; 2019) verwendet, welcher in der ethnomethodologisch fundierten Gesprächs- und Textlinguistik verortet ist. Als Alternative zum Registerbegriff soll damit der Herstellung von Kommunikationskontexten durch den Vollzug dieser Praktiken Rechnung getragen werden (vgl. Morek/Heller 2019). Allerdings ist die gegenseitige Herstellung von Register und Kontext bereits im Registerbegriff der Funktionalen Grammatik angelegt (vgl. u. a. Hasan 2005: 68), zudem verbleibt dieses Praktikenverständnis aufgrund seiner fachwissenschaftlichen Verortung beim situieren symbolischen Handelns und damit hinter dem nun dargestellten Praktikenbegriff zurück.³

3 Dies soll keine grundsätzliche Kritik an der Einführung des Praktikenbegriffs in den genannten Diskurs darstellen – ganz im Gegenteil, wird damit doch der Verdinglichung von Sprache und der Annahme, *Bildungssprache* stelle ein klar abgrenzbares Register

Wir beziehen uns auf die sich in der letzten Zeit in den Sozialwissenschaften aus diversen Disziplinen formierenden Praxistheorien, wobei deren Praxisbegriff kein neuer ist, als dieser auf Aristoteles' Unterscheidung von *Praxis* und *Poiesis* zurückgeht: Während ersteres eine „auf einer vernünftigen Lebensgestaltung ausgerichteten Tätigkeit“ meint, ist zweiteres „das Bewirken, Herstellen und Hervorbringen, dessen Zweck im Hergestellten liegt“ (Schmidt 2017: 335), was gemeinhin mit unserem Begriff des Handelns gefasst wird. Verdeutlicht werden kann der Unterschied zwischen Praxis bzw. Praktiken und Handlungen/Handeln anhand der englischen Verben *doing* und *making*: „doing sports“ oder „doing business“ hat nicht das Ziel etwas Bestimmtes herzustellen (wie z. B. „making lunch“), sondern das Ziel liegt in einem „doing things well“ (Nicolini 2012: 26). Handlungen werden nicht als

individuelle intentionale Akte, sondern als Bestandteile der übergreifenden Gepflogenheiten, Auf- und Ausführungsmuster und Sinnzusammenhänge sozialer Praktiken, die wiederum im Kontext von Kultur- und Lebensformen verortet werden (Schmidt 2017: 337),

verstanden. Praxis und Praktiken sind den Handlungen somit vorgängig. Während man bei Handlungen nach dem *Wozu* fragt, geht es bei Praktiken um das *Wie* (vgl. Hirschauer 2004: 73). Für den Gegenstand dieses Beitrages ist vor allem die Grundannahme der Materialität oder Körperlichkeit des Sozialen und damit von Praxis von besonderem Interesse sowie die den Praktiken zugrundeliegenden impliziten Wissensordnungen, ihre Routinisiertheit, aber auch die Transformation sozialer Praktiken (vgl. Reckwitz 2000: 572; 2003: 290; Schmidt 2017: 337).

Mit dem Begriff Praxis wird auf den „kontingenten Ablauf aller möglichen Lebenstätigkeiten“ verwiesen (Alkemeyer/Buschmann 2017: 271). Praktiken als die kleinste Einheit des Sozialen (vgl. Reckwitz 2003: 290) hingegen sind „typisierte, historisch und sozial formatierte und somit unterscheidbare Bündel verbaler und nonverbaler Aktivitäten“ (Alkemeyer/Buschmann 2017: 271), „meaning-making, identity-forming and order-producing activities“ (Nicolini 2012: 7). Sie verfügen über eine Doppelstruktur von Körperlichkeit und Symbolhaftem (vgl. Reckwitz 2000: 558), womit deutlich wird, dass sie über Sprechakte in der linguistischen Pragmatik hinausgehen, vielmehr „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doing and saying“ (Schatzki 1996: 89) darstellen. Dabei wird den *doings* im Sinne von Bewegungen und Hervorbringungen und

dar, entgegengewirkt. Ein solches Verständnis ist anschlussfähig an die Funktionale Grammatik und die Genredidaktik der Sydney School (vgl. u. a. Rose/Martin 2012) wie auch die im deutschsprachigen Raum bekanntere Didaktik der Textprozeduren (vgl. u. a. Bachmann/Feilke 2014).

somit der Körperlichkeit und Materialität ein zentraler Stellenwert zugeschrieben (vgl. Hillebrandt 2014: 59): Der Vollzug von Praktiken ist nur in ihrer Körperlichkeit denkbar. Dies gilt auch für vermeintlich rein mentale Praktiken:

Es gilt für jede beobachtbare Praxis, weil selbst das Lesen von Büchern, die Internetnutzung, das Schreiben und Lesen von SMS-Kurznachrichten, die Video-Konferenz und andere, oft als Beispiele für körperlose Sozialität genannte Praxisformen nicht ohne den menschlichen Körper und seine Sinnesorgane auskommen. Menschliche Körper sind folglich Teil der Materialität aller Praxis. (Hillebrandt 2014: 61)

Das Mentale wird also nicht getrennt vom Körperlichen verstanden, sondern es manifestiert sich in den Praktiken, welche von kompetenten Körpern ausgeführt werden (vgl. Schatzki 1996: 87). Damit wird ein Verständnis von Wissen als *knowing how* im Gegensatz zum *knowing that* zugrunde gelegt. Es wird als praktisches Wissen verstanden, als ein „Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (Reckwitz 2003: 289), das lokal und historisch spezifisch ist und Raum und Zeit verbindet. Aufgrund seiner Implizitheit kann es in traditionellen Unterrichtskontexten nicht vermittelt werden.

2.2 Sprache als soziale Praxis

Ein Verständnis von Sprache als sozialer Praxis ist in der Sprachwissenschaft nicht neu, so z.B. bei Maas (2010: 37) zu finden als Praxis, „in die jedes Kind hineinsozialisiert wird – als Sprache der Anderen“. Vorhandene biologische Grundlagen werden in diesem Prozess ausgebaut. In Arbeiten zur Zweitsprachaneignung, die sich in den bereits erwähnten Soziokulturellen Theorien verorten, geht ein solches Verständnis über die sprachliche Interaktion einzelner Individuen hinaus, da ihrer situativen Einbettung, ihrer Verwicklungen in Institutionen sowie ihrer Einbettung in herrschenden Diskursen grundlegende Bedeutung beigemessen wird. Sprache kann nicht von ihrem sie konstituierenden kontextuellen Entstehungsort losgelöst betrachtet werden, den sie wiederum gestaltet: „Language acquires life and historically evolves here, in concrete verbal communication, and not in the abstract linguistic system of language forms, nor in the individual psyche of speakers.“ (Vološinov 1973: 95) Damit ist sowohl mediale Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit gemeint. Die in einer bestimmten Situation in einem größeren Kontext eingebettete jeweilige berufssprachliche Varietät stellt eine komplexe soziale und situierte Praxis dar, die dynamisch, interaktional und kontextabhängig ist (vgl. Bourdieu 2005; Norton 2001) und deren Performanz immer an die der Körper gebunden ist und der

„handlungsermöglichenden, -initierenden und -leitenden Funktion der Dinge“ (Bedorf 2015: 135) bedarf.

Der Prozess der Bedeutungskonstitution vollzieht sich unter Beteiligung aller Akteur*innen und ist maßgeblich von den expliziten und impliziten Regeln der jeweiligen *community of practice (cop)* bedingt, worunter Menschen verstanden werden, die durch einen längerfristigen Diskurs- und Praxiszusammenhang und ein gemeinsames Handlungsziel miteinander verbunden sind (in Situationen vor Ort, wie z. B. am Arbeitsplatz oder in einem weiteren Sinne wie dies z. B. in einer Forschungsgemeinschaft der Fall ist) und dadurch ein gemeinsames Repertoire an Praktiken und Werten sowie ein spezifisches Machtgefüge herausgebildet haben (vgl. Lave / Wenger 2009: 98; Wenger 2008: 47)

2.3 Sprachaneignung als soziale Praxis

Ein praxistheoretisches Verständnis von Lernen wird

[...] als sukzessive praktische Aneignung eines Repertoires disparater Dispositionen oder Gewohnheiten (*habits*) [...], die Bewegungen, Körpertechniken und Geschicklichkeiten ebenso umfassen wie Einstellungen, Neigungen, Bereitschaften, Vorlieben und Wünsche [...] (Alkemeyer / Buschmann 2017: 286 f., Hervorh. i. Orig.)

verstanden. Ausgehend von einem Verständnis von Sprache als sozialer Praxis kann auch Sprachaneignung nur als soziale Praxis konzeptualisiert werden. Als anschlussfähig erweisen sich die auf anthropologischen Arbeiten und der Ethnografie der Kommunikation basierenden Konzepte der *language socialization*, des *situated learning in cop* und der *legitimate peripheral participation*, wie sie im Rahmen der SCT auch für DaZ diskutiert werden (vgl. Daase 2018; Skintey 2020; Wernicke 2020).

Im *situated learning* Ansatz wird Lernen im Allgemeinen nicht als Erwerb eines abgegrenzten Umfangs an Wissen, sondern als fortschreitende Partizipation an den Praktiken einer *cop* verstanden. Neuankommlinge werden von Beginn an als legitime Mitglieder einer *cop* betrachtet, ohne sich diesen Status im Vorfeld durch einen Deutschkurs bzw. ausreichende Deutschkenntnisse verdienen zu müssen. Sie eignen sich die notwendigen Fähigkeiten zur Ausübung dieser Praktiken handelnd an, sind dabei bereits Teil der *cop* und gestalten diese durch die Teilhabe an deren Praktiken mit (Lave / Wenger 2009: 33). Dabei wird ihnen ein Status als Lernende auf dem Weg zur vollen Partizipation zugestanden. Lernen wird in diesem Ansatz dementsprechend als *legitimate peripheral participation* verstanden, „involving the whole person“ (Lave / Wenger 2009: 33).

Während sich in Deutschland aufgrund des nach wie vor wirkmächtigen Diskurses *Integration durch Sprache* Zugewanderte in Kursen in einer rein kog-

nitiven Sicht *die Sprache* aneignen sollen, um dann in der Gesellschaft und am Arbeitsplatz handlungsfähig zu werden, sieht ein praxeologisches Verständnis kompetente Körper nicht nur als Voraussetzung, sondern gleichermaßen als „Resultate des Vollzugs sozialer Praktiken“ an, da „Praktiken eine die Körper sozialisierende Funktion haben“ (Schmidt 2017: 340). Eine Aneignung von Praktiken außerhalb dieser, das heißt ohne Zugang zu ihnen, ist mithin nicht denkbar.

2.4 Implikationen für Angebote der zweitsprachlichen Aneignung Deutsch für den Beruf und Arbeitsplatz

Bezogen auf die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache für den Beruf oder eine Arbeitstätigkeit heißt das dargestellte Verständnis, dass berufliche Praktiken, in denen Sprachliches verankert, aber nicht von ihnen abgespalten werden kann, nicht bzw. nur in einem gewissen Ausmaß in dafür eingerichteten Kursen angeeignet werden kann. Dort haben die Lernenden keinen Zugang zu den Praktiken, in die sie sich einsozialisieren wollen und müssen. Statt *doing work* wie etwa *Kinder in der Kita für die Draußenzeit fertigzumachen* oder *eine Wunde versorgen* stellen die dort ausgeführten Praktiken vielmehr ein *doing training*, das *Üben sprachlicher Handlungen*, die – je nach der sich entfaltenden Situation – zu den jeweiligen Praktiken gehören können, dar.

Dieses Üben erfolgt – im optimalen Fall – in möglichst realistischen Situationen, wie dies z. B. mit der Szenariomethode möglich ist. Bei Szenarien handelt es sich um

[...] eine Kette von fiktiven, handlungsbezogenen Aufgaben mit einem realistischen Hintergrund. Die Rollen und die einzelnen in dem jeweiligen Szenario vorkommenden mündlichen oder schriftlichen Kommunikationssituationen sind zuvor festgelegt und knüpfen stets an die Arbeits- und Lebenswelt der Kursteilnehmenden an. Ziel ist es, in eine realitätsnahe Situation einzutauchen, um ganz konkrete, auf den eigenen Arbeitsplatz bezogene Sprachhandlungen zu simulieren, wie z. B. mit Kunden telefonieren, Besprechungen durchführen und Informationen dokumentieren. Im Gegensatz zu einem Rollenspiel besteht ein Szenario immer aus mehreren aufeinander aufbauenden Kommunikationssituationen [...]. (Sass/Eilert-Ebke 2014: 6)

Zwar ist auch hier viel von Handlungen die Rede, diese erhalten aber durch ihre Einbettung in ein größeres Ganzes ihren praktischen Sinn und werden nicht nur als Sprachhandlungen, also rein symbolisch, sondern im besten Falle auch in entsprechend mit allen notwendigen Artefakten inszenierten Situationen körperlich und materiell vollzogen. Artefakte sind in diesem Kontext „*Partizipanden sozialer Prozesse*“ (Hirschauer 2004: 74, Hervorh. i. Orig.), nicht im Sinne von

Akteuren, sondern „alle Entitäten, die auf eine für sie spezifische Weise in den Vollzug von Praktiken involviert sind“ (Hirschauer 2004: 75).

Noch besser aber erfolgt die Einsozialisierung in Praktiken wie auch das (vorbereitende) Üben der ihr untergeordneten (sprachlichen) Handlungen eingebettet in den Arbeitsalltag, um den Lernort Arbeitsplatz einzubeziehen und Partizipation zu ermöglichen, wie dies z. B. Stallbaum und Thomas (2020) eindringlich auch für Menschen mit einem noch geringen Deutschniveau beschreiben. Die Unterrichtsszenarien finden im alltäglichen Arbeitsgeschehen und damit unter Einbezug aller notwendigen und sinngebenden Entitäten statt. Die Lernenden erhalten Zugang zu den Praktiken, indem sie Teil der entsprechenden *cop* sind. In reinen Sprachkursen für den Beruf hingegen sind sie Teil der *cop Kursgemeinschaft*, die sicher auch ihre Funktion und Wichtigkeit hat, gerade in der Anfangszeit der Sprachaneignung von Neuzugewanderten, aber letztlich doch eine Zweckgemeinschaft ist und nicht die angestrebte *cop* darstellt. Dies ist DaZ-Lernenden durchaus bewusst und wird von ihnen auch kritisch gesehen (vgl. Norton 2001; Daase 2018; 2021c).

Problematisch in der aktuellen Organisation der über das BAMF organisierten Berufssprachkurse ist allerdings – neben der Abschaffung der Praxisanteile, die vor dem Hintergrund dieses Kapitels nicht weiter kommentiert werden muss – die verpflichtende Sprachprüfung am Ende der Kurse, welche lediglich sprachliche Handlungen abprüft, ohne einbettende Kontexte, wie dies z. B. mit Szenarienprüfungen möglich wäre.⁴ Damit stellt sich die Frage, ob aus dem kontextfreien Üben solcher Praktiken nicht im Laufe des Kurses eher ein *doing language certification* wird, was üblicherweise mit *teaching to the test* bezeichnet wird.

Nach der Darstellung unserer theoretischen Verortung und ihrer Bedeutung für den präpandemischen Berufsbezogenen DaZ-Unterricht werden nun die besonderen Herausforderungen digitaler Formate in den Blick genommen.

3 Digitales Lernen in Berufsbezogenen Deutschkursen

Distanzlernen, E-Learning, digitales Lernen, online Lernen etc. werden – im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen – erst seit März 2020 im Arbeitsfeld Berufsbezogener DaZ-Unterricht thematisiert. Die bis dahin ausschließlich in Präsenz mit rund 20 Teilnehmenden durchgeführten Kurse wurden zunächst ausgesetzt und dann in digitaler Form ohne ausreichende Vorbereitung sowie

4 In Bremen wird aktuell eine szenarienbasierte Prüfung für pädagogische Fachkräfte sowie ausländische Lehrkräfte in der Anpassungsqualifizierung erprobt.

Schulung von Lehrkräften fortgesetzt. Im Folgenden soll es nun darum gehen, wie der pandemiebedingten digitalen Wende in Berufsbezogenen DaZ-Kursen nach Maßgabe der dafür zur Verfügung stehenden Fachliteratur begegnet werden soll. Dafür werden didaktische Prinzipien und Qualitätskriterien für den digitalen Berufsbezogenen DaZ-Unterricht⁵ dargestellt und mit der Auffassung von Sprachaneignung als sozialer Praxis in Beziehung gesetzt.

Für den Berufsbezogenen DaZ-Unterricht wurden vor zehn Jahren Qualitätskriterien formuliert (vgl. Beckmann-Schulz/Kleiner 2011), die in einem Qualitätsrahmen für *Integriertes Fach- und Sprachlernen* (vgl. Laxczkowiak/Scheerer-Papp 2018) fortgeschrieben wurden. Diese werden auch für das Lernen mit digitalen Medien im Berufsbezogenen Deutsch herangezogen (vgl. Ransberger 2019) und bestehen aus drei Teilen:

1. Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht (Handlungsorientierung, Bedarfsorientierung, Teilnehmendenorientierung),
2. didaktisch-methodische Prinzipien des Unterrichtens mit digitalen Medien (Handlungsorientierung, Interaktionsorientierung, interkulturelle Orientierung, Lerneraktivierung und Lernerautonomie),
3. Kriterien für die Nutzung eines Tools (Anpassungsfähigkeit, Förderung der Reflexionsfähigkeit, Ermöglichen von Kooperation, Ermöglichen von Authentizität und Bedienerfreundlichkeit).

Dass die Qualitätskriterien mit den drei didaktischen Prinzipien zu kurz greifen, wurde für Präsenzkurse insbesondere hinsichtlich der Handlungs- und Teilnehmendenorientierung bereits diskutiert (vgl. Daase 2021b), was in diesem Sinne für digitale Kursumsetzungen gleichermaßen gilt. Dass die Ausrichtung der Kurse über Handlungsorientierung hinausgehen muss, ist im vorherigen Kapitel ebenfalls deutlich geworden.

Die didaktisch-methodischen Prinzipien, die den Qualitätsrahmen zum Einsatz von digitalen Medien bilden, übernimmt Ransberger (2019) in unveränderter, lediglich gekürzter Form von Brash und Pfeil (2017), die didaktische Prinzipien für den Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht mit digitalen Medien festlegen. Diese Prinzipien wiederum werden in Auswahl dem analogen DaF-Unterricht entnommen (vgl. z. B. Funk 2010; Funk et al. 2014: 17–22). Der Transfer vom Analogen ins Digitale wird allerdings auch dort nicht ausreichend berücksichtigt. Grundsätzlich gilt, dass in einschlägiger Literatur in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik des Deutschen das digitale Lernen als – um in der

5 Die Literatur für eine digitale Durchführung von (berufsbezogenem) DaZ-Unterricht ist aus den genannten Gründen noch sehr überschaubar.

Wortwahl digitaler Anwendungen zu bleiben – *Add-on* zum analog stattfindenden Sprachkurs betrachtet wird (vgl. Brash/Pfeil 2017; Meister/Shalaby 2014; Rösler/Würffel 2014; Strasser 2014). Eine Ausnahme bildet Ransberger (2019), die konkrete Unterrichtsvorschläge für ausschließlich digitale Kursdurchführung für Berufsbezogenes Deutsch vorstellt, sich jedoch an den didaktisch-methodischen Prinzipien eines als *Add-on* verstandenen digitalen Unterrichts orientiert. Damit wird zum einen die unzureichende Beachtung des Grundverständnisses von Sprache und Sprachaneignung als sozialer Praxis (vgl. Daase 2021a, 2021c) fortgeschrieben, zum andern führt der Transfer der unveränderten Prinzipien aus dem Analogen ins Digitale zu möglichen Widersprüchen in den Unterrichtsvorschlägen. Dies soll nun anhand einer Kurzzvorstellung der Prinzipien veranschaulicht werden.

Wie im vorherigen Kapitel bereits hervorgehoben, gilt *Handlungsorientierung* als eines der drei grundlegenden Prinzipien des Berufsbezogenen Deutschunterrichts (vgl. Beckmann-Schulz/Kleiner 2011). Auch in dessen digitaler Umsetzung werden die Lernenden als sozial und kommunikativ Handelnde gesehen (vgl. Brash/Pfeil 2017: 46), was das Verständnis von Sprache als Handlungsmittel voraussetzt sowie die Möglichkeit eröffnet, diese Handlung in sozialer Praxis anwenden zu können. Im Kontext der Berufsbezogenen DaZ-Kurse bedeutet das, dass der Unterricht arbeitsweltnahe Situationen sprachlich vermitteln soll und die Aufgaben so gestaltet werden sollen, dass sie sich an realen berufssprachlichen Anforderungen orientieren (vgl. Ransberger 2019: 8). Somit werden „mit Intentionen verknüpfte Aktivität[en]“ (Hirschauer 2004: 73) in den Blick genommen, also nur ein Ausschnitt von Praktiken, und diese in erster Linie sprachlich verstanden. Die Materialität und Körperlichkeit wird damit ebenso außen vorgelassen wie die Inszenierung implizierter Wissensformen. Handlungsorientierter Berufsbezogener DaZ-Unterricht – sowohl im Präsenzunterricht als auch in digitalen Formaten – kann lediglich das *knowing that* vermitteln, auf denen sprachliche Handlungen basieren, ermöglicht aber keine Einsozialisierung in das *knowing how*.

Im digitalen Unterricht ergibt sich eine weitere Herausforderung: Es stellt sich die Frage, ob die jeweils fokussierten Berufsbereiche, Arbeitsplätze oder spezifischen beruflichen Tätigkeiten in digitaler Form funktionieren können und welche nicht. Die Arbeitswelt hat sich mit dem Beginn der Pandemie in fast allen Berufsbereichen verändert. Vor allem (aber nicht ausschließlich) im Bildungsbereich fand und findet nicht zuletzt durch die veränderte Materialität mit der Verlagerung in den digitalen Raum eine Transformation der Praktiken statt. In anderen Bereichen (z. B. Pflege, Betreuung im Elementarbereich) kann zwar sicher auch eine Veränderung von Praktiken konstatiert werden, diese finden

aber nach wie vor ausschließlich analog statt, so dass ihre (sprachliche) Vorbereitung in digitalen Formaten eine besondere Herausforderung für einen realitätsnahen Unterricht darstellt.

Generell ist zu sagen, dass eine digitale Umsetzung der Handlungsorientierung für die Vorbereitung auf Arbeitstätigkeiten in Präsenz nur in Grenzen umsetzbar ist. Letztlich ist dies aber ein weiterer Aspekt der Erkenntnis, dass ein Verständnis von Sprache als sozialer Praxis der aktuellen Kursorganisation widerspricht und dort nicht realisierbar ist: „Berufssprachliches Lernen fern vom Arbeitsplatz in dafür vorgesehenen Kursen und damit isoliert von den beruflichen Praktiken“ (Daase 2021a: 122) kann – auch im Präsenzunterricht – lediglich eine sprachliche Annäherung darstellen, durch den fehlenden Zugang zu den Praktiken können diese nicht angeeignet werden. Aus diesem Grund stellt z. B. der Unterrichtsvorschlag von Ransberger (2019: 14–21) zum Berufswechsel aus dem Pflegebereich nur eine Annäherung an Handlungsorientierung dar. Für diese konkrete sprachliche Handlung ist jedoch die Körperlichkeit und Leiblichkeit für den Sprachaneignungsprozess notwendig, sodass der Unterrichtsvorschlag für den digitalen Raum eine sehr realitätsferne und wenig authentische sprachliche Annäherung an eine berufliche Handlung darstellt. Dies gilt für viele weitere Berufsbereiche bzw. Berufstätigkeiten, auf die in den Berufssprachkursen vorbereitet wird.

Für jegliches sprachliche Handeln ist der sozio-historische und soziokulturelle Kontext konstitutiv. Fachliche und kommunikative Handlungen am Arbeitsplatz sind *arbeits- und betriebskulturell* zu verstehen (vgl. Ransberger 2019: 10). Für die digitale Kursumsetzung gilt diesbezüglich das bereits zur Handlungsorientierung Dargelegte: Wenn im jeweiligen realen beruflichen Bereich Praktiken herrschen, die digital mehr oder weniger realisierbar sind bzw. eigenständige digitale Praktiken darstellen, kann auch die digitale Umsetzung des berufsbezogenen Deutschkurses diesem Prinzip zumindest tendenziell gerecht werden. Digitale Kursformate könnten im Vergleich zu analogen sogar profitieren, wenn in dem jeweiligen Beruf oder für den einzelnen beruflichen Tätigkeitsbereich z. B. Teamgespräche nun aufgrund der Pandemie auch in der beruflichen Praxis digital erfolgen. Letztendlich gilt aber auch hier, dass man in eine Betriebskultur nur einsozialisiert werden kann, wenn der Zugang zu dieser über die Teilhabe an den Praktiken vorhanden ist.

Ein weiteres didaktisches Prinzip im digitalen DaF-/DaZ-Unterricht ist laut Ransberger (2019) und Brash/Pfeil (2017) die *Lernendenaktivierung*, die direkt mit der Handlungsorientierung verbunden ist (vgl. Ransberger 2019: 10). Lernendenaktivierung zielt darauf ab, dass die Lernenden sich mit dem Lerngegen-

stand aktiv auseinandersetzen und dadurch effektiver lernen.⁶ Eine zentrale Rolle spielt bei diesem Prinzip auch die Reflexion der eigenen Lernprozesse (vgl. Brash/Pfeil 2017: 38). Es handelt sich ebenso wie bei der Interaktionsorientierung (s. u.) um ein Prinzip aus dem analogen Unterricht. Zentral ist hier die Frage nach dem Lerngegenstand, mit dem sich die Lernenden aktiv auseinandersetzen sollen. Im digitalen DaZ-Unterricht kann die Medien- und digitale Kompetenz bei einigen Lernenden schnell zum alleinigen Lerngegenstand werden. Brash und Pfeil (2017: 40) benennen dieses Problem nur implizit und schlagen zwei mögliche Lösungswege vor: den Ansatz *use to learn* statt *learn to use* oder den Ansatz *Bring Your Own Device*. Beide mögen im Blended-Learning-Format gut funktionieren, da die Lehrkraft und die Lernenden zumindest teilweise physisch im Unterricht anwesend sind. Sie kommunizieren über weitere Kanäle als nur verbal oder paraverbal, können auf ihre Körperlichkeit und weitere Artefakte zurückgreifen. Sie gestalten gemeinsam ein Raumklima, das alle Beteiligten durch ihre physische Anwesenheit wahrnehmen. Dies ist in einem ausschließlich digital organisierten DaZ-Unterricht, wie er aktuell in Pandemie-Zeiten durchgeführt werden muss, nicht möglich. Wenn die Sprachhandlungskompetenz noch nicht ausreichend vorhanden ist und die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden auf Kamera und Mikrofon reduziert wird (oft auch nur eins davon, wie uns Lehrende in diesen Kursen berichteten), werden sowohl die Medien- als auch die digitalen Kompetenzen zum einzigen Lerngegenstand, der sprachlich sehr eingeschränkt (bis gar nicht) zu begleiten ist. Damit wäre zwar Lerneraktivierung als Prinzip vorhanden – die Lernenden setzen sich mit dem Lerngegenstand aktiv auseinander –, jedoch ist der Lerngegenstand ein anderer als in den Konzeptionen für (Berufsbezogene) DaZ-Kurse vorgesehen. Medien- und digitale Kompetenz stellen also eine entscheidende Voraussetzung dar, um an solchen Kursen teilnehmen zu können, die weiterhin dem Ausbau der berufssprachlichen Handlungskompetenz dienen sollen.

Ein sehr gutes Beispiel für das dargestellte Problem ist bei Ransberger (2019: 18f.) zu finden: In ihrem Unterrichtsvorschlag aus dem Pflegebereich soll die Unterrichtssequenz mit der Aktivität des Wortschatzsammelns begonnen werden – ein klassisches Beispiel aus dem Präsenzunterricht. In der digitalen

6 Lernendenaktivierung wird häufig auch mit Lernendenorientierung gleichgesetzt. Das hier dargestellte Verständnis basiert unseres Erachtens auf einem reduzierten und statischen Lernendenverständnis sowie einem autonomen Subjekt (vgl. auch die Lernendenautonomie) und lässt die kontextuelle und historisch-biographische Verfasstheit sowie ihre Subjektivität, die weit über die von Deutschlernenden hinausgeht, außer acht. Diese beiden Kriterien sollen von daher kritisch diskutiert werden, was aber aufgrund des Umfangs und des Ziels dieses Beitrages hier nicht erfolgen kann. Siehe dazu auch Daase (2021b).

Umsetzung schlägt Ransberger vor, dies mit dem Tool *LearningApps* und der Funktion *Pinnwand* durchzuführen. Damit kann – solange eine ausreichende Medien- und digitale Kompetenz aller Lernenden vorhanden ist – das Prinzip der Lernendenaktivierung umgesetzt werden, der Lerngegenstand ist in diesem Fall der (Fach-)Wortschatz zum in dieser Unterrichtseinheit behandelten Thema. Sollte die für diese Aktivität notwendige Medien- oder digitale Kompetenz der Lernenden nicht vorhanden sein (und dies von der Lehrkraft ggf. nicht erkannt oder nicht beachtet werden), wird diese im digitalen Kurs zum Lerngegenstand, mit dem sich die Lernenden aktiv auseinandersetzen sollen.

Unter *Interaktionsorientierung* wird verstanden, dass die Lernenden durch die Aufgabenstellung dazu angeregt werden, miteinander zu kooperieren, etwas auszuhandeln und zu erklären, andere zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen. Zentral für dieses Prinzip ist der Prozess der Ko-Konstruktion: Durch den Austausch der Interaktionsbeteiligten, die das eigene Wissen untereinander aus- und verhandeln, werden neue Bedeutungen ko-konstruiert (vgl. Brash/Pfeil 2017: 30 f.; Ransberger 2019: 10). In den Unterrichtsvorschlägen (vgl. Brash/Pfeil 2017; Hirsch 2020; Ransberger 2019) wird jedoch Interaktion mit Kooperation und Kollaboration gleichgesetzt bzw. das Verständnis von Kooperation und Kollaboration, welches digitalen Anwendungen zugrunde liegt, unterscheidet sich von jenem in der Zweitsprachendidaktik, insbesondere im Scaffolding (s. u.). Man könnte demnach entnehmen, dass Interaktion im Unterricht durch die Verwendung eines kollaborativen Tools gedeckt ist, da es Kooperation unter den Lernenden ermöglicht. Dabei muss nicht nur, aber vor allem im digitalen Raum die Aufgabenstellung oder eine Abfolge von Aufgaben im Sinne eines Szenarios sicherstellen, dass die Lernenden miteinander in einen dialogischen Austausch treten, der sich aus unterschiedlichen Wissensbeständen oder Rollen ergibt – es ergeben sich also mindestens dieselben Anforderungen an die Gestaltung effektiver Gruppenarbeit wie generell im Unterricht (vgl. Littleton/Mercer 2013; Sato/Ballinger 2016). Ein kollaboratives Tool im digitalen Unterricht stellt lediglich eine Möglichkeit für Interaktion dar, es sichert jedoch nicht selbstredend die Ko-Konstruktion von Wissen. Diese muss vor allem durch eine gut durchdachte Aufgabenformulierung gewährleistet, also nicht nur ermöglicht, sondern von den Lernenden gefordert werden.

Die verwendeten Begriffe Interaktion, kooperieren und kollaboratives Tool (vgl. Ransberger 2019, 23–27; 31–35) sind somit irreführend. Damit werden gemeinhin drei unterschiedliche Kommunikationsstränge im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht gekennzeichnet (vgl. Oxford 1997) bzw. sie sind im Sinne von Scaffolding (vgl. Hammond/Gibbons 2005; Salmon 2016) hierarchisch zu verstehen. Nach Oxford (1997: 444) zeichnet sich *kooperatives Lernen* durch

einen hohen Grad der Aufgabenstrukturierung aus und ist „much more than just small-group work“. Im Zentrum des kooperativen Lernens steht die gesamte Lerner*innengruppe und nicht nur der*die individuelle Lernende, wie es der Fall beim kollaborativen Lernen ist (vgl. Oxford 1997: 445–448). *Kollaboratives Lernen* ist im Vergleich zum kooperativen Lernen theoretisch und epistemologisch fundierter und bietet einen hohen Grad an Flexibilität für die Aufgabenstellung (Oxford 1997: 449). So wie im Scaffolding (vgl. Hammond/Gibbons 2005) soll dadurch Lernen in der *Zone of Proximal Development*⁷ (vgl. Vygotsky 1978) stattfinden (vgl. Oxford 1997: 448). Letztendlich gilt, was als Voraussetzung guter – im Sinne von effektiver – Gruppenarbeit gilt: es muss *reasoning* sichtbar werden (vgl. Littleton/Mercer 2013). Um dem Interaktionsprinzip auch im digitalen DaZ-Unterricht gerecht zu werden, müssen kollaborative Tools entsprechend dem kooperativen Lernen eingesetzt werden, damit Interaktion und Kollaboration auch im Sinne von Peer-Scaffolding bzw. *Collaborative Dialogue* (vgl. Swain 2000) umgesetzt werden können und die falsche Gleichung im Sinne von „Interaktion im digitalen FSU = Einsatz von kollaborativen Tools“ vermieden wird.

Das Prinzip der *Lernendenautonomie* gehört auch außerhalb des digitalen Lernens zu einem höchst umstrittenen und sehr divers ausgelegten Begriff und Prinzip der Fremd- und Zweitsprachendidaktik (vgl. Schmenk 2010). Die Lernendenautonomie wird oft als allgemeines Erziehungsziel im Unterricht verstanden (vgl. Feld-Knapp 2010: 21), in dem Sinne, dass Lernende ihre Lernziele und -prozesse eigenverantwortlich bestimmen (vgl. Schmenk 2010: 12). Die mehr oder weniger körperliche Isoliertheit im ausschließlich digitalen Lernen führt dazu, dass diese situative und technizistische Assoziation dieses Prinzips oft mit digitalem Lernen verbunden wird (vgl. Schmenk 2010: 13f.). Als didaktisches Prinzip im digitalen DaF/DaZ-Unterricht wird von Brash und Pfeil (vgl. 2017: 61) insbesondere die Bedeutung der Reflexion eigener Lernprozesse, -voraussetzungen und -ressourcen hervorgehoben. Zu diskutieren wäre, warum der Begriff für einen Reflexionsprozess verwendet wird und ob dieses Prinzip nicht passender als Reflexionsförderung (eins der didaktischen Prinzipien von Funk 2010: 943) zu bezeichnen wäre.

Die dritte Dimension der Qualitätskriterien bezieht sich auf die Nutzung der digitalen Tools. *Anpassungsfähigkeit, Förderung der Reflexionsfähigkeit* und *Be-*

7 Die ZPD stellt die lerntheoretische Grundlage des Scaffolding dar und beschreibt die „distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky 1978: 86).

dienerfreundlichkeit zielen auf das Prinzip der Lernenden- und Bedürfnisorientierung sowie der Lerneraktivierung. Das Prinzip des *Ermöglichens von Kooperation* stößt aus unserer Sicht auf das bei der Interaktionsorientierung diskutierte Problem, bzw. vertieft noch die kritisierte Vereinfachung dieses Prinzips in der Unterrichtsumsetzung. Hinsichtlich des *Ermöglichens von Authentizität* kommt die Kritik der Handlungsorientierung und Interkulturalität erneut zur Geltung.

Bislang nicht ausreichend diskutiert wurde die Verzahnung der einzelnen Prinzipien: Wenn ein Unterrichtsvorschlag oder eine Unterrichtssituation einem der Prinzipien nicht gerecht werden kann, beeinträchtigt dies zwangsläufig auch die Umsetzung der anderen Prinzipien.

Im Folgenden werden nun die dargelegten Grundlagen und Erkenntnisse aufeinander bezogen bzw. weitergedacht und die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen eines digitalen Unterrichts Deutsch für den Beruf anhand ausgewählter Beispiele diskutiert.

4 Deutsch für den Beruf in / aus der Distanz? - Möglichkeiten und Grenzen aus praxistheoretischer Sicht

Die große Herausforderung des aktuellen Distanzlernen im digitalen Raum ist sicher die Reduktion der Körperlichkeit bzw. die Veränderung der Materialität, was wiederum – da „sich Praktiken *an den* Körpern vollziehen“ (Bedorf 2015: 130, Herv. i. Orig.) – eine Transformation der Praktiken nach sich zieht. Dies lässt sich nicht nur grundsätzlich für alle Aneignungsprozesse konstatieren, sondern ist aktuell für unsere gesamte Lebensgestaltung deutlich erlebbar. Zwar ermöglichen vielfältige technische und digitale Anwendungen eine Kommunikation von Menschen über Räume hinweg, sobald aber mehr als zwei Leute an der digitalen Kommunikation im Videochat beteiligt sind, wird bereits deutlich, dass der für die mündliche Kommunikation so wichtige Augenkontakt nicht mehr gegeben ist. Zwar erlaubt es die Technik aus unserer subjektiven Sicht, unserem Gegenüber in die Augen zu schauen, für eine gelingende Kommunikation fehlt aber das bilaterale körperliche Erleben, die körperliche Resonanz. Unsere Gesprächspartner*innen können also nicht körperlich erleben, ob wir gerade sie oder jemand anderen anschauen und somit ansprechen. Dieses körperliche Erleben muss in Zeiten distanter digitaler Kommunikation symbolisch manifestiert werden („Ich schaue jetzt mal xy an.“), was die meisten von uns sicher erst lernen mussten. Hier haben also Irritationen stattgefunden, die zu einer Veränderung, einer Transformation der Praktik geführt haben.

Wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet, muss stark zwischen Berufsbereichen unterschieden werden. So lassen sich Praktiken wie die *Wundversorgung* oder *die Kinder für die Draußenzeit fertigmachen* nur schwer im digitalen Raum behandeln, zumal gerade letztere je nach expliziten und impliziten Wissensorientierungen in den einzelnen Kitas sehr unterschiedlich verstanden und umgesetzt wird. Die Vorbereitung und Moderation einer (digitalen) Sitzung im Management oder der Fallbericht in der Medizin sind dagegen sehr viel besser behandelbar. Dennoch gilt, dass die Szenariendidaktik bei aller o. g. Einschränkung das Mittel der Wahl bleibt. Durch die eigene Erstellung eines entsprechenden Szenarios durch die Lernenden kann zudem herausgearbeitet werden, welche Schritte und Handlungen der jeweiligen Praktik unterstellt sind. Zudem kann zur Veranschaulichung eine Anreicherung durch Videos erfolgen, deren Einsatz sich im digitalen Unterricht oft einfacher gestaltet als in der analogen Form, wenn man die technische Ausstattung mancher Unterrichtsräume bedenkt.

Zu den Vorteilen des Distanzlernens gehört die Möglichkeit, Kurse unabhängig von den Wohnorten der Teilnehmenden und vielmehr nach ihren beruflichen Erfahrungen und Zielen, aber auch nach ihren deutschsprachlichen Kompetenzen zusammensetzen. Je nach zeitlicher Durchführung und der Nutzung sowohl synchroner als auch asynchroner Durchführungsmodalitäten besteht zudem die Möglichkeit, dass die Kurse nicht nur von arbeitslosen Menschen besucht werden können, sondern dass Lernangebote stärker mit einer bereits bestehenden Arbeitstätigkeit verbunden werden können. Damit kann der Arbeitsplatz als Lernort genutzt und einbezogen werden, was wiederum dem Konzept des Lernens als sozialer Praxis bzw. dem *situated learning* im Sinne einer *legitimate peripheral participation* entspricht, sofern der Arbeitsplatz bzw. Vorgesetzte und Kolleg*innen entsprechend mit einbezogen werden und die *legitimate peripheral participation* ermöglichen und unterstützen. Gäste aus der beruflichen Praxis für einen Besuch im Kurs zu gewinnen, erweist sich in der digitalen Umsetzung als einfacher, da für diese mit weniger Aufwand umzusetzen. So kann z. B. das Szenario *Bewerbung* durch ein reales oder simulierendes Gespräch mit einer Personalleiterin an Authentizität gewinnen oder gar den Zugang zur entsprechenden Praktik bedeuten, was in analogen Kursen nicht möglich ist.

In Gesprächen mit Lehrenden und Lernenden zu ihren Erfahrungen wird zudem hervorgehoben, dass der sprachlichen Heterogenität der Lernenden besser begegnet werden kann, da der asynchrone Kursteil insbesondere für Differenzierung verwendet werden kann und die Lernenden selbst entscheiden

können, wie oft sie sich z. B. ein Video einer Situation am Arbeitsplatz ansehen möchten.

Die grundlegende Herausforderung und Gefahr digitalen DaZ-Unterrichts im Allgemeinen und berufsbezogenem im Besonderen liegt jedoch darin, die Isolierung von den Praktiken noch zu verstärken. Dies stellt insbesondere für neu zugewanderte Personen ein Problem dar, deren außerunterrichtlichen Möglichkeiten des Zugangs zu deutschsprachlichem Input, der Verwendung der Zielsprache und eben zu Praktiken durch die soziale Distanz deutlich eingeschränkt waren. Brisant ist dies zudem dadurch, dass Neuzugewanderte unter dem Druck stehen, sich in kurzer Zeit Deutschkenntnisse auf vorab definierten Niveaus anzueignen.

Es muss darauf geachtet werden, dass sich viele Anwendungen zum Üben berufssprachlicher Handlungen eignen, nicht aber zum Einsozialisieren in Praktiken. Bei der grundlegenden Problematik, die sich aus der zurzeit geltenden Kursorganisation des BAMF ergibt, gilt dies allerdings auch für den Präsenzunterricht. Die für dieses Format erstellte Szenariomethode sollte demnach auch im digitalen Unterricht in den synchronen Kurszeiten umfänglich Einsatz finden – auch wenn damit nicht allen Praktiken in analogen Kontexten begegnet werden kann. Die Lernzeit könnte durch die gezielte Nutzung digitaler Medien erhöht werden (vgl. Brasch/Pfeil 2017: 23) – dies steht allerdings im Widerspruch zu der digitalen Lernrealität, in der viel synchrone und asynchrone (Lern-)zeit mit organisatorischen Kursaspekten, technischen Schwierigkeiten oder dem Aneignen digitaler Kompetenz oder der Anwendung neuer Tools verwendet wird. Zudem gilt in den Berufssprachkursen nur synchroner Unterricht als (finanzierte) Kurszeit, wodurch diese Vorteile des digitalen Lernens nicht genutzt werden können.

Hier ergibt sich aber auch ein wichtiger Aspekt für die Rückkehr in den Präsenzunterricht. Dieser könnte mehr als zuvor für Szenarien und Exkursionen sowie deren Vorbereitung verwendet werden. Online zur Verfügung stehende oder in *Moodle* o. ä. bereitgestellte Videos und digitale Recherchen könnten dies sinnvoll ergänzen. Übungszeit für sprachliche Grundlagen könnte stärker in die individuelle Arbeitszeit ausgegliedert und durch die Lehrenden tutoriert werden. Dies müsste aber in Kurskonzepten entsprechend finanziert werden, was eine generelle Überarbeitung der bisherigen Gestaltung der Kurse bedeutet, aber ein großer Gewinn wäre.

5 Fazit und Ausblick

Die mittlerweile seit über einem Jahr andauernde und unser Leben in erheblichem Maße beeinflussende, in allen sozialen Aspekten und Belangen des menschlichen Lebens vor allem einschränkende und uns in unserer Lebensgestaltung und damit unserer Praxis herausfordernde Pandemie hat den gesamten Bildungsbereich hochgradig irritiert. Ob bzw. mit welchem Ergebnis diese Irritation zu Lernen und Weiterentwicklung (*doing things well*) geführt hat, vermögen wir aktuell noch nicht zu konstatieren. Allgemein anerkannt scheint aber zu sein, dass die Heraus- und vor allem Aufforderung dazu offensichtlich ist – zumal wir nach heutigem Wissen davon ausgehen können, dass das Coronavirus nicht so schnell verschwinden wird, wie wir uns das wünschen, und dies nicht die letzte Pandemie war, mit der wir uns konfrontiert sehen werden, so dass ein Aussitzen keine Option darstellt. Zudem sind durch diese – nun bereits seit längerem unsere neue Normalität darstellende – Ausnahmesituation Schwachstellen des Bildungssystems zutage getreten, die auch in vorpandemischen Zeiten vorhanden waren, aber besser ignoriert werden konnten. Im fachlichen und medialen Diskurs steht dabei – nachvollziehbar – die Schule und die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Zentrum, das (Zweitsprach-)Lernen von (neu zugewanderten) Erwachsenen darf dabei nicht vergessen werden.

Ausgehend von einem sich in der Fachwissenschaft aktuell langsam durchsetzenden Verständnis von Sprache und Sprachaneignung als soziale Praxis und deren Implikationen für Angebote der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache für den Beruf haben wir gängige didaktische Prinzipien für das digitale Sprachlernen im Allgemeinen und für Berufsbezogenes Deutsch im Besonderen kritisch diskutiert und exemplarisch Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt. Somit ist es uns hoffentlich gelungen, die Herausforderungen deutlich zu machen. Gefragt ist u. E. nicht nur die Didaktik, und Lehrkräftequalifizierung, sondern auch die Forschung. Die letzte Sprachbedarfserhebung für den beruflichen Bereich ist über zehn Jahre alt (vgl. Grünhage-Monetti 2010) und bezog nur einen kleinen Teil der Arbeitswelt ein. Diese hat sich nicht erst seit der Pandemie grundlegend verändert und diversifiziert. Es ist also an der Zeit, eine (bzw. mehrere spezifische) umfassende Bedarfserhebungen in Auftrag zu geben, die nicht nur sprachliche Handlungen, sondern die Praktiken an den Arbeitsplätzen untersuchen. Mit ihrer – durchaus auch kritisch zu sehenden – Offenheit stellt das Forschungsprogramm der Praxistheorien dafür eine gute Grundlage dar.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas / Buschmann, Nikolaus (2017): Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus / Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 271–297.
- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hrsg.) (2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Beckmann-Schulz, Iris / Kleiner, Bettina (2011): Qualitätskriterien interaktiv. Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ).
- Bedorf, Thomas (2015): Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas / Schürmann, Volker / Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, 129–150.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. erw. u. überarb. Aufl. Wien: Braumüller.
- Brash, Bärbel / Pfeil, Andrea (2017): Unterrichten mit digitalen Medien. Stuttgart: Klett (Deutsch Lehren lernen, Bd. 9). München: Klett.
- Daase, Andrea (2018): Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme (Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Daase, Andrea (2021a): Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. *InfoDaF* 48 (1), 106–125.
- Daase, Andrea (2021b): Zweitsprachaneignung für den Beruf – vermittelt über soziale Beziehungen über Kursgrenzen hinaus. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Bildungskontexten. Wiesbaden: Springer VS, 209–235.
- Daase, Andrea (2021c): Berufssprachliche kommunikative Handlungskompetenz in der Zweitsprache Deutsch: Befähigung und Beschränkung aus Sicht von Lernenden. *FLUL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 50 (1), 85–99.
- Fairclough, Norman (1992): *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Falkenstern, Stephanie / Ohm, Udo (i. Dr.): Widersprüche in der Beschulungspraxis neuzugewanderter Berufsschüler*innen. Rekonstruktion von Zweitsprachaneignungserfahrungen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: Ohm, Udo / Ricart Brede, Julia (Hrsg.): Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlichen ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie, die / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 21.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 940–952.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christine / Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion (Deutsch Lehren lernen, Bd. 4)*. München: Klett-Langenscheidt.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2010): Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Expertise im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/25968/ssoar-2010-grunhage-monetti-sprachlicher_bedarf_von_personen_mit.pdf;jsessionid=D11860C7626D17732F5F71E0935EC9A4?sequence=1 (30.04.2021).
- Grünhage-Monetti, Matilde / Klepp, Andreas (2004): Zweitsprache am Arbeitsplatz als Herausforderung für Integration und Partizipation. *Europäische Perspektiven. Deutsch als Zweitsprache* 1, 15–20.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2005): TRIM theoretical framework: Language as social practice. In: Grünhage-Monetti, Matilde / Holland, Chris / Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): *TRIM. Training for the Integration of Migrants and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 12–28.
- Hammond, Jenny / Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20 (1), 6–20.
- Hasan, Ruqaiya (2005): Language and Society in a Systemic Functional Perspective. In: Hasan, Ruqaiya / Matthiessen, Christian / Webster, Jonathan (Hrsg.): *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective*. Bd. 1. London / Oakville. 55–80.
- Hillebrandt, Florian (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirsch, Nele (2020): *Unterricht digital. Methoden, Didaktik und Praxisbeispiele für das Lernen mit Online-Tools*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl H. / Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: trancript, 73–91.
- Lantolf, James P. / Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (2009): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. 20. Aufl. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.

- Laxczkowiak, Jana / Scheerer-Papp, Johanna (2018): Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. IFSL in der Praxis: Rahmenbedingungen. Lernformate. Strategien & Aktivitäten. Hamburg: IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.
- Littleton, Karen / Mercer, Neil (2013): *Interthinking. Putting talk to work*. London / New York: Routledge.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hrsg.): *Orat und literat*. Graz: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz, 21–150.
- Meister, Hildegard / Shalaby Dalia (2014): *E-Learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), 67–101.
- Morek, Miriam / Heller, Vivan (2019). *Bildungssprachliche Praktiken*. *Sprache im Fach*. https://epub.uni-muenchen.de/61749/1/Morek_Heller_Bildungssprachliche_Praktiken.pdf (17.06.2021).
- Nicolini, David (2012): *Practice Theory, Work, & Organization. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Norton, Bonny (2001): Non-partizipation, imagined communities, and the language classroom. In: Breen, Michael (Hrsg.): *Learner Contributions to Language Learning*. London: Longman, 159–171.
- Ohm, Udo (i.Dr.): Der Zusammenhang von Fachlernen und Sprachlernen aus der Perspektive Soziokultureller Theorien. Darstellung und kritische Diskussion zentraler Begriffe mit Überlegungen für eine grundlagentheoretische Fundierung. In: Mainzer-Murrenhoff, Mirka / Drumm, Sandra / Heine, Lena (Hrsg.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Oxford, Rebecca L. (1997): Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal* 81 (4), 443–456.
- Ransberger, Karin (2019): Qualitätskriterien für den Einsatz von digitalen Medien im Berufsbezogenen Deutschunterricht. Ein Workout für Lehrpersonen. Hamburg: IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.
- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301.
- Rose, David / Martin, J.R. (2012): *Learning to Write, Reading to Learn Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield / Bristol: equinox.

- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien (Deutsch Lehren lernen, Bd. 5). München: Klett-Langenscheidt.
- Salmon, Gilly (2016): 5 Stage Modell, Vortrag. <https://www.youtube.com/watch?v=ILCnUgfeuoc> (27. 4. 2021).
- Sass, Anne / Eilert-Ebke, Gabriele (2014): Szenarien im berufsbezogenen Unterricht deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ.
- Sato, Masatoshi / Ballinger, Susan (2016): Understanding Peer Interaction. Research Synthesis and Directions. In: Sato, Masatoshi / Ballinger, Susan (Hrsg.): Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical Potential and Research Agenda. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–32.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: University Press.
- Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2, 11–26.
- Schmidt, Robert (2017): Praxistheorie. In: Gugutzer, Robert / Klein, Gabriele / Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 335–344.
- Sfard, Anna (1998): On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Skintey, Lesya (2020): Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice-Perspektive. Ressourcen, Praktiken, Positionierungen (Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Stallbaum, Sabine / Thomas, Cathrin (2020): Deutsch am Arbeitsplatz: Ein Praxisbericht. In: Steinmetz, Dandra / Strömsdörfer, Dennis / Willmann, Markus / Wulff, Nadja (Hrsg.): Deutsch weltweit – der FaDaF zu Gast im Mannheimer Schloss. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Mannheim 2018. Göttingen: Universitätsverlag, 101–118.
- Strasser, Thomas (2014): Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren. Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen profitieren kann. *Quo vadis Romania?* 44, 99–119.
- Street, Brian (2000): Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies. In: Martin-Jones, Marylin / Jones, Kathryn (Hrsg.): Multilingual literacies. Reading and Writing different Worlds. Amster / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17–29.
- Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): Sociocultural theory and second language learning. Oxford [u. a.]: Oxford University Press, 97–114.

- Vološinov, Valentin Nikolaevich (1973): *Marxism and the philosophy of language*. New York et al.: Seminar Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Wenger, Etienne (2008): *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. 18. Aufl. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.
- Wernicke, Anne (2020): *Von guten Feen und schlechten Deutschsprecher*innen. Diskurse und Positionierungen im Niedriglohnsektor des Gesundheitswesens*. Dissertation an der Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/record2949119#fileDetails> (20.04.2021)