

1. Einleitung	1
2. Begriffliche Grundlagen	
2.1 Kommunikative Kompetenz und ihre Bedeutung für die Berufsfähigkeit	3
2.2 Schreiben	5
2.2.1 Modelle des Schreibens	5
2.2.2 Schreibkompetenz und Schreibentwicklung	11
2.2.3 Schreibstrategien	16
2.2.4 Schreiben im Beruf	20
2.3 Relevanz der theoretischen Grundlagen für die nachfolgenden Überlegungen	21
3. Die Schreibkompetenz von Auszubildenden	
3.1 Darstellung der aktuellen Situation anhand des VOLI-Modellversuches	23
3.2 Gründe für die mangelnde Schreibkompetenz	30
3.3 Situation von DaZ-Auszubildenden	32
3.4 Lösungsmöglichkeiten	35
4. Der Ausbildungsnachweis	
4.1 Definition	38
4.2 Darstellung der aktuellen Situation	39
5. Das Ausbildungsportfolio	
5.1. Was ist ein Portfolio?	43
5.1.1 Historischer Hintergrund	43
5.1.2 Definition und lerntheoretischer Hintergrund	45
5.1.3 Typen von Portfolios	46
5.1.4 Funktionen und Ziele von Portfolioarbeit	50
5.1.5 Schwächen und Gefahren von Portfolioarbeit	53

5.2 Aufgabe des Ausbildungsportfolios	54
5.2.1 Das Ausbildungsportfolio als alternative Form des Ausbildungsnachweises	55
5.2.2 Das Ausbildungsportfolio als Instrument zur Förderung der Schreibkompetenz	59
6. Umsetzung des Ausbildungsportfolios am Beispiel des Berufes Mediengestalterin Digital und Print	
6.1 Der Beruf Mediengestalterin Digital und Print	65
6.2 Bestandteile des Ausbildungsportfolios	66
6.2.1 Kompetenzbeschreibungen	66
6.2.2 Überblick über den Ausbildungsverlauf	69
6.2.3 Reflexionen zum Lernprozess	70
6.2.4 Dossier mit ausgewählten Arbeiten	72
6.2.5 Sprachenportfolio, Schreibportfolio, Reflexionen über Fachtexte	73
6.3 Rahmenbedingungen	74
6.4 Leistungsbewertung mit Hilfe des Ausbildungsportfolios	76
7. Schlussbetrachtung	77
8. Abbildungsverzeichnis	80
9. Quellennachweis	81
10. Anhang	88

1. Einleitung

In der heutigen Arbeitswelt ist die Effektivität und Effizienz der betrieblichen Produktionsprozesse zunehmend vom Faktor Arbeit und somit von den kommunikativen, reflexiven und kooperativen Fähigkeiten der Mitarbeiter abhängig (vgl. Grundmann 2007: 11). Besonders die kommunikativen Anteile am beruflichen Handeln wachsen stetig, was dazu führt, dass die Wirtschaft die Kommunikationsfähigkeit der Beschäftigten als eines der wichtigsten Persönlichkeitsmerkmale sieht (vgl. Efing/Janich 2007: 2).

Während die berufliche Handlungskompetenz demnach immer mehr durch die sprachliche Handlungskompetenz bestimmt wird, „nehmen gleichzeitig – zum Teil auf empirischen Studien fußend – die Stimmen zu, die eine mangelnde Sprachkompetenz von Auszubildenden konstatieren“ (Efing 2006: 33). Die Auszubildenden können, was das Niveau der kommunikativen Fähigkeiten betrifft, die Anforderungen der Ausbildungsbetriebe nicht mehr erfüllen (vgl. Grundmann 2007: 10).

In Hessen läuft seit Dezember 2003 der Modellversuch ‚Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung‘ (VOLI), der die methodischen und sprachlichen Kompetenzen hessischer Berufsschülerinnen untersucht und anschließend versucht geeignete Instrumente zur Behebung festgestellter Defizite zu erarbeiten (vgl. Efing/Janich 2006: 7). Mit den sprachlichen Kompetenzen sind die Lese- und Schreibfähigkeiten, mit den methodischen Kompetenzen sind unter anderem das Lernverhalten und die reflexiven Fähigkeiten der Auszubildenden gemeint. Während sich sprachliche Defizite in der alltäglichen Kommunikation offen zeigen, lassen sich Probleme im Lernverhalten allerdings nur schwer näher bestimmen, da sich Lernstrategien nicht beobachten lassen.

In Anbetracht der genannten Probleme versuche ich in dieser Arbeit auf Grundlage des in der Berufsausbildung vorgeschriebenen Ausbildungsnachweises (vgl. Kapitel 4.1) ein Instrument zu entwickeln, das sowohl die sprachlichen Fähigkeiten (hier insbesondere die Schreibkompetenz) als auch die methodischen Fähigkeiten (hier insbesondere effektives, effizientes und nachhaltiges Lernen und die reflexiven Fähigkeiten) unterstützt und verbessert.

Zunächst werde ich die begrifflichen Grundlagen und Theorien erläutern, die für die anschließende Analyse der Schreibprobleme und der Suche nach Lösungen

notwendig sind, das heißt ich stelle verschiedene Modelle zum Schreibprozess, zur Schreibkompetenz und zu Schreibstrategien vor (Kapitel 2). Anhand des oben genannten VOLI-Modellversuches werde ich anschließend die Schreibkompetenzen von Auszubildenden darstellen und dabei auf die besondere Situation von Auszubildenden mit Migrationshintergrund eingehen (Kapitel 3). Im darauf folgenden Kapitel werde ich zeigen, dass die momentane Anwendung des Ausbildungsnachweises hinsichtlich der Vorgaben der Industrie- und Handelskammern unzureichend ist und einer Überarbeitung bedarf (Kapitel 4).

Als Ergebnis aus diesen beiden Analysen resultiert mein Vorschlag eines Ausbildungsportfolios als Instrument zur Verbesserung der Schreibkompetenz und als eine alternative Form des Ausbildungsnachweises. Ich werde zunächst das Portfoliokonzept im Allgemeinen vorstellen und beschreiben, wie ein Portfolio den Lernprozess unterstützen kann. Im Anschluss daran stelle ich ausführlich dar, welche Funktionen das Ausbildungsportfolio erfüllen soll, und erläutere die zu erwartenden Vor- und Nachteile (Kapitel 5).

Abschließend wird die Umsetzung anhand eines Ausbildungsportfolios für den Beruf der Mediengestalterin Digital und Print¹ erläutert (Kapitel 6). Die Wahl fiel auf diesen Ausbildungsberuf, da sprachliche Kompetenzen für die Ausbildung und die Ausübung des Berufes eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kapitel 3.3) und deshalb in besonderem Maße gefördert werden müssen.

1 Der Ausbildungsberuf Mediengestalterin für Digital- und Printmedien wurde zum 1. August 2007, dem Beginn des Ausbildungsjahres, neu geordnet und umbenannt (vgl. Kapitel 6). In dieser Arbeit werde ich durchgängig die neue Bezeichnung ‚Mediengestalterin Digital und Print‘ nutzen.

2. Begriffliche Grundlagen

Bevor ich die aktuelle Situation hinsichtlich der Schreibkompetenzen der Auszubildenden im Einzelnen darstelle, ist es notwendig die theoretischen Grundlagen festzulegen, das heißt Begrifflichkeiten zu klären und Theorien zum Prozess des Schreibens darzustellen.

2.1. Kommunikative Kompetenz und ihre Bedeutung für die Berufsfähigkeit

Der Begriff der ‚Kommunikativen Kompetenz‘ findet in aktuellen Bildungsdiskussionen häufige Verwendung. In der Enzyklopädie des Brockhaus’ (2006: 379) findet sich zu ‚Kompetenz‘ folgende Definition:

Kompetenz [lat. „das Zusammentreffen“] die , -/-en,

1) allg.: i.w.S. Sachverstand, Fähigkeit, Zuständigkeit; i.e.S. die Fähigkeit eines Menschen, bestimmten Anforderungen gewachsen zu sein. K. kann sich auf unterschiedliche Bereiche und aufgabenstellungen beziehen, so etwa auf den zwischenmenschl. Bereich (Sozialkompetenz), die eigene Person (Selbstkompetenz) oder bestimmte Wissens- bzw. Arbeitsgebiete (Fachkompetenz).
(...)

Entsprechend bedeutet ‚Kommunikative Kompetenz‘ die Fähigkeit den Anforderungen von Kommunikationssituationen gewachsen zu sein. Dabei wird der Kompetenzbegriff sowohl beschreibend als auch wertend gebraucht, das heißt es zählt sowohl die quantitative als auch die qualitative Dimension der Fähigkeit.

Welche Fähigkeiten unter kommunikativer Kompetenz im einzelnen verstanden werden, fassen Efing und Janich (2007: 2) übereinstimmend mit Rubin (1990) zusammen: Zum einen bedarf es des Wissens darüber, welches kommunikative Verhalten angemessen und effektiv ist. Zum anderen muss ein „Repertoire von konkreten Fähigkeiten“ zum angemessenen und effektiven Kommunizieren ausgebildet werden. Hinzu kommt die Motivation, sich so verhalten zu wollen, dass dies von den Beteiligten als angemessen und effektiv verstanden wird.

Der Erfolg kommunikativen Handelns ist demnach abhängig von seiner Angemessenheit und Effektivität. Dabei bezieht sich die Angemessenheit „auf außersprachliche Dimensionen wie die Situation, das Thema bzw. die Text-/Gesprächsfunktion und den/die Kommunikationspartner“ (Efing/Janich 2007: 3). Neben Wissen im grammatischen und lexikalischen Bereich (das heißt z.B. Beherrschung

von Wortschatz, Aussprache, Orthographie) sind demnach auch soziale Fähigkeiten notwendig (vgl. ebd.), wie das Einschätzen der Kommunikationssituation und der Kommunikationspartnerin bezüglich Rollenverteilung, sozialem Status, kulturellem Kontext und vieles mehr. Ob die kommunikative Handlung in Bezug auf die Angemessenheit als erfolgreich zu bewerten ist, wird deshalb in erster Linie von der Rezipientin beurteilt. Die Effektivität hingegen wird aus der Perspektive der Produzentin beurteilt und bezieht sich darauf, welche materiellen und menschlichen Ressourcen eingesetzt werden mussten, um das Ziel der Kommunikation zu erreichen. In Hinblick darauf gilt das bestmögliche Erreichen des Ziels mit möglichst geringem Einsatz als besonders erfolgreich (vgl. ebd.). Da viele mögliche Situationen und Formulierungen vorstellbar sind, bedarf es für erfolgreiche Kommunikationssituationen der Fähigkeit Entscheidungen eigenständig zu treffen (vgl. Sauer 2002: 80). Hierfür müssen die Kommunikationspartnerinnen

einerseits die Situation analysieren können und andererseits über ein ausreichend großes sprachliches Stilrepertoire und das Wissen verfügen, wie Situation, sprachlicher Ausdruck und Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Stilwirkung konventionell zusammenhängen (Efing/Janich 2007: 3).

Somit gehören zur kommunikativen Kompetenz auch die Fähigkeit zur Sprachreflexion, Sprachbewusstsein und Strategiewissen (vgl. ebd.).

Betrachtet man die in der Wirtschaft im Zusammenhang mit Berufstätigkeit geforderten Kompetenzen – Team- und Kooperationsfähigkeit, kundenorientiertes Handeln, Arbeitsorganisationskompetenz – so fällt auf, dass alle drei nach kommunikativen und sprachlich-reflexiven Fähigkeiten verlangen (Grundmann 2007: 11). Die Arbeit innerhalb eines Teams und mit Kunden erfordert mündliche und schriftliche Kommunikation, z.B. Dokumentation von Ergebnissen, Anschreiben, Präsentationen oder Absprachen. Zur Organisation der eigenen Arbeit und der Delegation von Mitarbeitern ist ebenfalls ein hohes Maß an schriftlicher und mündlicher Kommunikation erforderlich, beispielsweise in Hinblick auf Arbeitsanweisungen oder die Dokumentation von Arbeitsabläufen. Ob und inwieweit Arbeitstätige den genannten Kompetenzen genügen, ist demnach abhängig von ihren kommunikativen Fähigkeiten.

2.2 Schreiben

2.2.1 Modelle des Schreibens

Unsere Gesellschaft fußt zu einem großen Teil auf dem geschriebenen Wort. Lesenkönnen und Schreibenkönnen stellen daher eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme am öffentlichen, kulturellen und zivilisierten Leben dar, welche die Voraussetzung „zur individuellen geistigen Entfaltung“ und zur „Einordnung des Individuums in die Gesellschaft“ ist (Schenk 2004: 40 und 42). Mit Hilfe der Fähigkeit des Lesens können Erkenntnisse, Einsichten und Überzeugungen angeeignet werden. Die Fähigkeit zu schreiben bietet die Möglichkeit selbst gesellschaftlich-politisch einzuwirken (z.B. durch Publikationen) oder künstlerisch oder wissenschaftlich kulturschaffend zu sein, indem eigene Denkergebnisse schriftlich mitgeteilt werden und sie so auf das Denken anderer wirken können (vgl. ebd.). Obwohl Lesen und Schreiben eng zusammengehören, haben wir weniger Kenntnisse über das Schreiben als über das Lesen. Die Schreibforschung liegt im Vergleich zur Leseforschung zurück (Wolff 2002: 217).

Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff ‚Schreiben‘ die Schreibbewegungen, die beim Verfassen einer schriftlichen Äußerung ablaufen. Im weiteren Sinne bezeichnet der Begriff ‚Schreiben‘ die komplexen kognitiven und kommunikativen Aktivitäten (vgl. Bußmann 2002: 355), die beim Verfassen eines Textes ablaufen – man kann daher statt ‚Schreiben‘ auch den Begriff ‚Textproduktion‘ verwenden. Die gleichzeitige Realisierung der verschiedenen kognitiven und kommunikativen Teilfähigkeiten ist es, die das Schreiben schwierig werden lässt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 30). Welche Prozesse beim Schreiben im Einzelnen ablaufen, wird in Schreibmodellen dargestellt. Im Folgenden stelle ich zwei Schreibmodelle vor:

Schreibmodell von Hayes & Flower (1980)

Das oft zitierte Schreibmodell von Hayes & Flower gilt als Ausgangspunkt und Leitfaden für die weitere Schreibforschung (vgl. Pagner 1999: 19). Das Modell beschreibt die Produktion von sachorientierten Texten und wurde anhand der Analyse von Schreibprotokollen entwickelt. Schreiben wird im Modell als modularer Problemlöseprozess verstanden, womit die zuvor verbreitete Vorstellung abgelöst wird, Schreiben als sequentiellen Prozess mit chronologischen Produktionsstufen anzusehen (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1005).

Hayes & Flower teilen die Welt der Schreiberin in den Aufgabenkontext (task environment), das Langzeitgedächtnis der Schreiberin (The writer's long term memory) und den Schreibprozess (Writing Process) ein. Der Schreibprozess ist für sie demnach ein Element in einem Textproduktionsmodell, welches aus den genannten drei Elementen besteht:

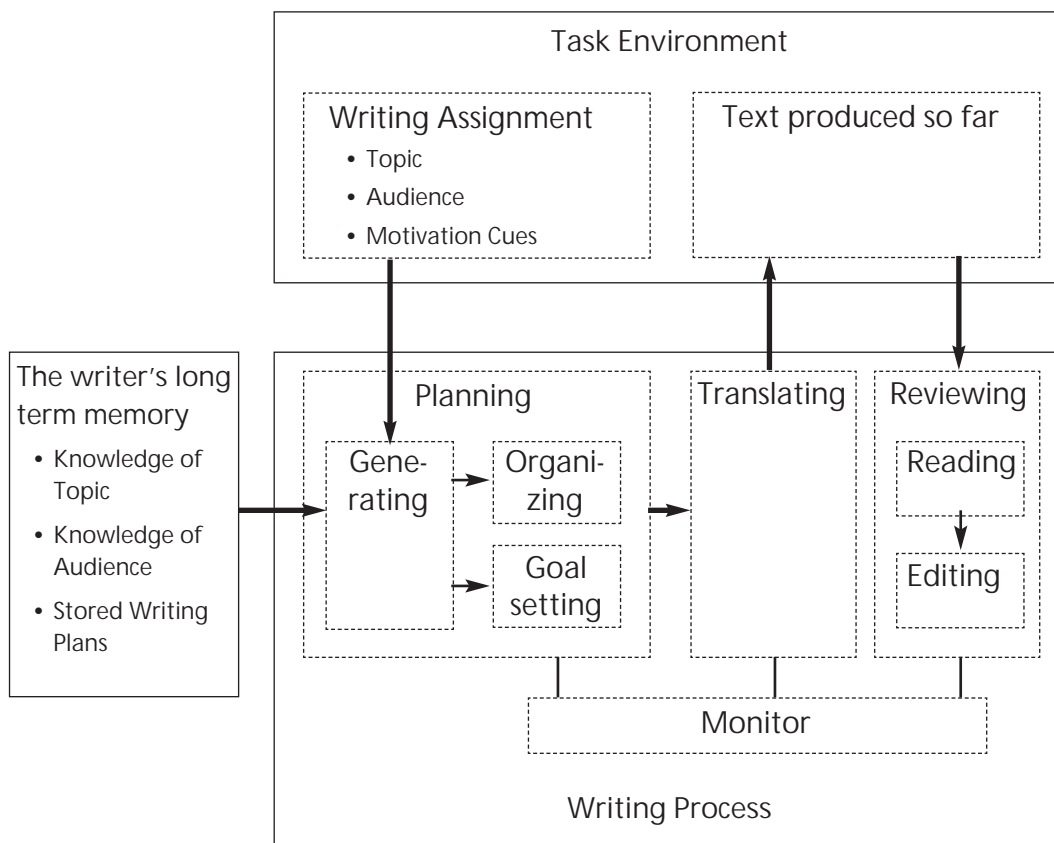


Abb. 01: Schreibmodell nach Hayes & Flower (1980:11)

Das Langzeitgedächtnis der Schreiberin ist zuständig für Inhalt und Gestaltung der Prozesse, das heißt es werden „die Bedingungen, das notwendige Wissen, die Prüfkriterien und Einschränkungen genannt, denen der Schreibprozeß unterliegt“ (Molitor-Lübbert 1996: 1006). Betroffen sind das Wissen über das Thema, über den Adressaten und über die Schreibpläne (sprachliches Wissen). Der Kontext der Schreibaufgabe umfasst alles, was die Ausführung der Aufgabe beeinflusst (z.B. Zielgruppe, Thema). Die Schreibaufgabe selbst stellt das zu bewältigende Problem dar. Zur erfolgreichen Lösung des Problems müssen die Prozesse ‚planning‘, ‚translating‘ und ‚reviewing‘ durchlaufen werden. Jeder dieser drei Hauptprozesse ist in weitere Teilprozesse unterteilt, deren Durchlaufen wiederum notwendig ist, um den entsprechenden Hauptprozess auszu-

führen (für eine ausführliche Darstellung der Teilprozesse vgl. Hayes/Flower 1980: 12 bis 20):

- ‚Planning‘: Der Planungsprozess übernimmt die Aufgabe anhand der Informationen des Langzeitgedächtnisses und des Aufgabenumfeldes Ziele zu bestimmen und einen (neuen oder bereits im Langzeitgedächtnis bestehenden) Schreibproduktionsplan zu erstellen, um diese Ziele zu erreichen.
- ‚Translating‘: Dieser Prozess ist für die Übertragung der Gedanken in die schriftsprachliche Form zuständig – das Formulieren.
- ‚Reviewing‘: Aufgabe dieses Prozesses ist es die Qualität des im Formulierungsprozess entstandenen Textes durch Revisionen zu verbessern. Dies geschieht, indem der Text auf Schwächen hinsichtlich sprachlicher Konventionen, Bedeutungsungenauigkeiten und der im Planungsprozess formulierten zu erreichenden Zielen untersucht wird.

Hervorzuheben ist, dass die Abfolge der einzelnen Prozesse nicht fest bestimmt ist und zudem alle Prozesse so oft wie nötig wiederholt werden können. Beispielsweise kann das Umformulieren eines Satzes das erneute Durchlaufen des Planungsprozesses notwendig machen. Ebenso kann es passieren, dass die Schreiberin merkt, dass sie ihre zu Beginn bestimmten Zielvorstellungen nicht erreichen kann und sie deshalb einen erneuten Suchprozess nach geeigneten Vorgehensweisen einleiten muss. Dann ist es erforderlich den Planungsprozess zu wiederholen, um neues Wissen zu sammeln oder um die Zielvorstellungen zu verändern. Pogner (1999: 22) schreibt:

Auf diese Art und Weise vollzieht sich im Problemlösungsprozeß in Bezug auf Leser, Thema und Form eine gegenseitige Annäherung von Zielvorstellungen und entstehendem Text.

Kontrolliert und gesteuert wird die Abfolge und Interaktion der Prozesse durch den so genannte Monitor. Dabei gibt es Regeln, aus denen hervorgeht, welche Bedingungen dazu führen, dass ein Prozess eingeleitet oder vorzeitig abgebrochen wird oder aus denen hervorgeht, wie die Interaktivität der Prozesse zustande kommt. Diese Regeln sind die Schreibstrategien. Molitor-Lübbert (1996: 1008) beschreibt die Struktur des Monitors als Produktionssystem, mit dem sich „kognitive Fertigkeiten als Regeln beschreiben lassen, die angeben, unter welchen Bedingungen welche (...) Operationen erfolgen“. Auf der einen Seite des

Produktionssystemen stehen dabei die Bedingungen, unter welchen Umständen die Produktionsregel gilt. Auf der anderen Seite steht die zu erfolgende äußere Operation (=Verhaltensweise) oder innere Operation (= kognitive Operation). Mit zunehmender Fertigstellung eines Textes verlagert sich der Arbeitsschwerpunkt von der Generierung des Inhalts zum Formulieren und Revidieren (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1008).

Das vorgestellte Schreibmodell wurde von verschiedenen Autoren kritisiert. Dabei betrifft die Kritik beispielsweise die Reduktion des Schreibprozesse auf rein kognitive Prozesse. Die motorischen Handlungen beim Schreiben werden gar nicht berücksichtigt und der Motivation wird nur ein geringer Stellenwert beigemessen. Ebenso wird die Gleichstellung des Schreibvorgangs mit anderen Elementen der Schreibsituation bemängelt und die mit dem Modell erfasste Schreiberrinnengruppe kritisiert (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1008). Das Modell bildet nur das Verhalten von geübten Schreibern ab und bietet keine Hinweise, „wie aus Schreibnovizen Schreibexperten werden könnten“ (ebd.).

Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006)

Becker-Mrotzek & Böttcher haben ein eigenes Schreibmodell entwickelt (Grafik siehe nächste Seite), das auf den Überlegungen von Hayes & Flower aufbaut und einige der oben genannten Kritikpunkte beachtet. Sie betten Schreiben in die Situation der schriftlichen Kommunikation ein. „Das bedeutet, es berücksichtigt systematisch, dass Schreiben Teil einer kommunikativen Handlung ist“ und somit bestimmten Bedingungen unterliegt – den Bedingungen der zerdehnten Kommunikation (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 28): Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation ist die schriftliche Kommunikation durch die Möglichkeit der Verständigung über Raum und Zeit gekennzeichnet², das heißt Textproduzentin und -rezipientin müssen sich nicht in einer gemeinsamen Situation befinden, sie müssen sich nicht zur selben Zeit am selben Ort aufhalten, um an der Kommunikation teilzunehmen. Die gemeinsame Situation wird alleine durch den Text hergestellt. Rezipientin und Rezeptionsbedingungen nehmen demnach Einfluss auf die Textproduktion (vgl. ebd.).

² Im Sinne der Überlegungen von Koch & Oesterreicher (z.B. 1994: 587f) zu konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit beziehen sich Becker-Mrotzek & Böttcher hier auf die mediale Verwirklichung schriftlicher Kommunikation. Zur konzeptionellen Ebene wird keine Aussage gemacht.

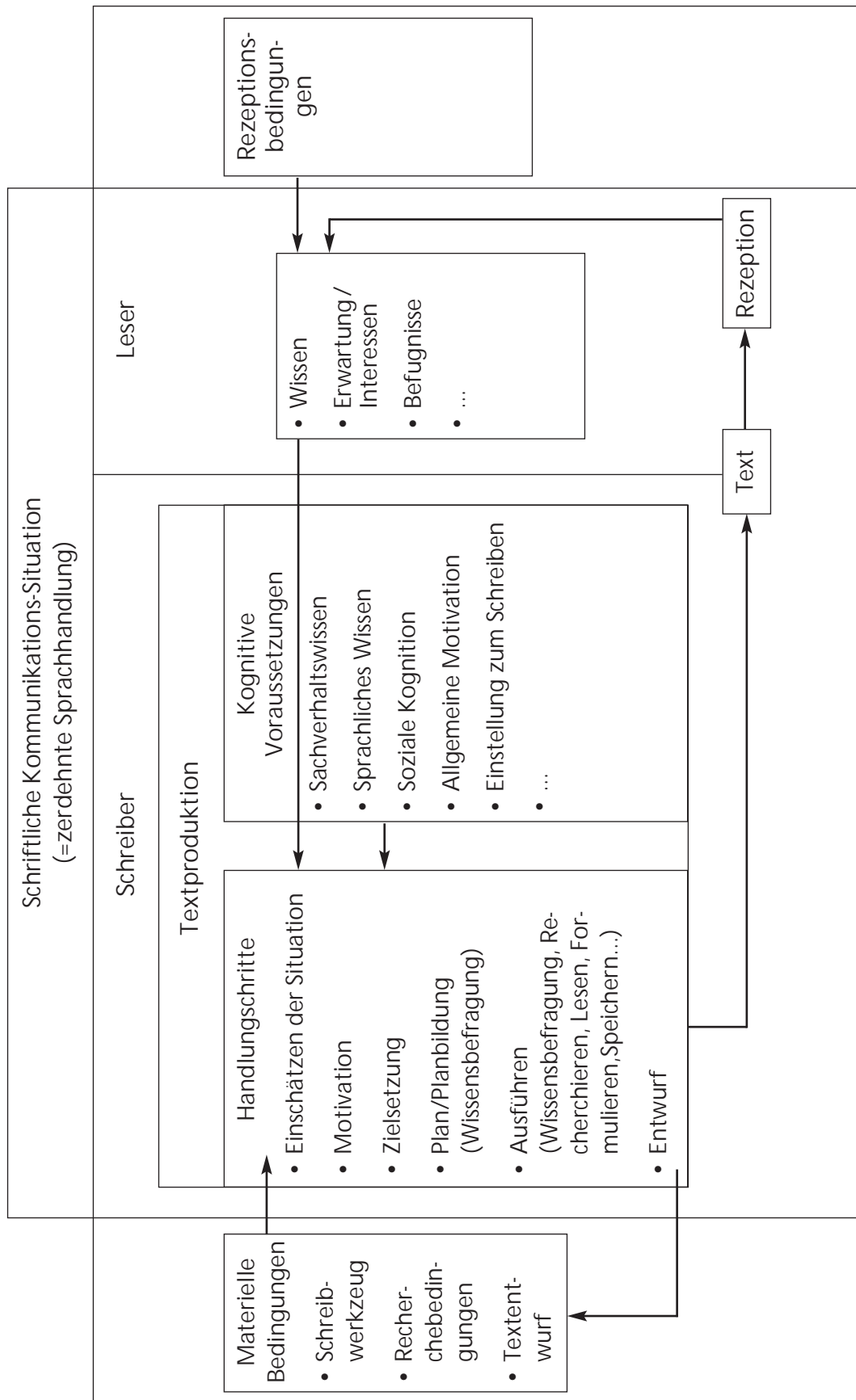


Abb. 02: Schreibmodell nach Becker-Mrotzek & Böttcher (2006: 27)

Die Textproduktion an sich wird als komplexe sprachliche Handlung verstanden, die vor dem Hintergrund der materiellen Bedingungen und der Rezeptionsbedingungen realisiert wird. Folgende Schritte gehören dazu (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 28): Zunächst muss die Schreiberin durch Einschätzen der aktuellen Situation zu dem Ergebnis kommen, dass ein Schreibanlass vorliegt. So entsteht eine Schreibmotivation, die anschließend in ein konkretes Schreibziel umgesetzt werden muss. Diese einzelnen Schritte – Einschätzen, Motivation und Zielsetzung – sind abhängig von den kognitiven Voraussetzungen der Schreiberin, beispielsweise sind die Fähigkeit zur sozialen Kognition und Wissen über den Sachverhalt notwendig für das Einschätzen der aktuellen Situation. Ist die Motivation zur Produktion eines Textes vorhanden, muss die Schreiberin entweder bestehende Pläne benutzen, was entsprechendes sprachliches Wissen voraussetzt (z.B. Textsortenwissen), oder einen eigenen Schreibplan entwerfen. Dies kann in gedanklicher Form oder konkret in Form von schriftlichen Planungsskizzen erfolgen. Beeinflusst wird die Planung der Textproduktion durch die zuvor formulierten Zielsetzungen und durch die materiellen Bedingungen, das heißt sie ist abhängig von den Schreibwerkzeugen und den Recherchebedingungen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 28f). Auf die Planungsphase folgt die Ausführung. Bei einfachen Texten (z.B. kurze Mitteilungen) ist es möglich, ohne größere Planung, vorherigen Entwurf und Recherche den Text auszuformulieren. Bei komplexen Texten (z.B. Briefe, Aufsätze) ist es hingegen oft notwendig die genannten Schritte mehrfach zu durchlaufen, wenn in den einzelnen Phasen Schwierigkeiten auftreten. Dies ist der Fall, wenn beispielsweise die Recherche zeigt, dass die Zielsetzung nicht erreichbar ist (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 29).

Gemeinsam ist den Schreibmodellen von Hayes & Flower und Becker-Mrotzek & Böttcher, dass der Textproduktionsprozess als Problemlöseprozess aufgefasst wird und aus mehreren Handlungsschritten besteht. Diese können so lange durchlaufen werden, bis der entstehende Text und die Zielvorstellung übereinstimmen und somit das Problem – die Schreibaufgabe – gelöst ist. Übereinstimmend gehen beide außerdem davon aus, dass die Wissenskomponente ein wichtiger Bestandteil bei der Produktion von Texten ist. Allerdings platzieren Hayes & Flower die Wissenskomponente außerhalb des Schreibprozesses, während sie für Becker-Mrotzek & Böttcher als Teil der kognitiven Voraussetzungen ein Bestandteil des Textproduktionsprozesses ist.

Der wichtigste Unterschied beider Schreibmodelle liegt in der Einbettung des Schreibens in die Situation der schriftlichen Kommunikation wie es im Modell von Becker-Mrotzek & Böttcher geschieht. Als Konsequenz daraus haben die soziale Kognition, die Einschätzung der Situation und das entsprechend notwendige sprachliche Wissen einen größeren Stellenwert als im Schreibmodell von Hayes & Flower. Anders als Hayes & Flower benennen Becker-Mrotzek & Böttcher außerdem die allgemeine Motivation und die Motivation für einen konkreten Schreibanlass als wichtigen Bestandteil des Schreibprozesses. Bei Hayes & Flower wird die Rolle der Motivation hingegen nur untergeordnet behandelt.

2.2.2 Schreibkompetenz und Schreibentwicklung

In diesem Abschnitt werde ich darstellen, welche der in den Schreibmodellen genannten Komponenten des Schreibprozesses beim Erwerb von Schreibkompetenz Schwierigkeiten bereiten können. Ich werde hierzu den Begriff der Schreibkompetenz erläutern und den Entwicklungsverlauf beim Erwerb von Schreibkompetenz anhand eines Modells von Bereiter (1980) skizzieren.

Becker-Mrotzek & Böttcher (2006: 57) verstehen unter Schreibkompetenz die Fähigkeit zur Textproduktion, wobei es sich um eine sprachliche Fähigkeit handelt, „die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt“ (ebd.). Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über diese erforderlichen Fähigkeiten sowie über deren Zusammenwirken. Außerdem sind im Modell Kompetenzen aufgenommen, die im Zusammenhang mit der Schreibkompetenz stehen: (Grafik siehe nächste Seite)

Auf der untersten Ebene der Grafik werden die Kenntnisse und Fähigkeiten dargestellt, deren Zusammenwirken die Schreibkompetenz bilden. Elementar für die Schreibkompetenz ist die Kenntnis der Schrift, das heißt die Fähigkeit sprachliche Äußerungen mittels des Mediums Schrift zu produzieren und zu rezipieren. Der Erwerb der Schriftkenntnisse hat besonderen Einfluss auf unser sprachliches Bewusstsein, da wir durch sie die Elemente der Sprache – von der Silbe, über das Wort und den Satz, bis hin zum Text – besser verstehen und zum Gegenstand unserer Reflexionen machen können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 58). Becker-Mrotzek & Böttcher (ebd.) sind der Ansicht, dass uns wahrscheinlich erst das Lesen von Buchstaben und Wörtern ermöglicht „aus dem kontinuierlichen Lautstrom beim Sprechen einzelne Einheiten zu analysieren“.

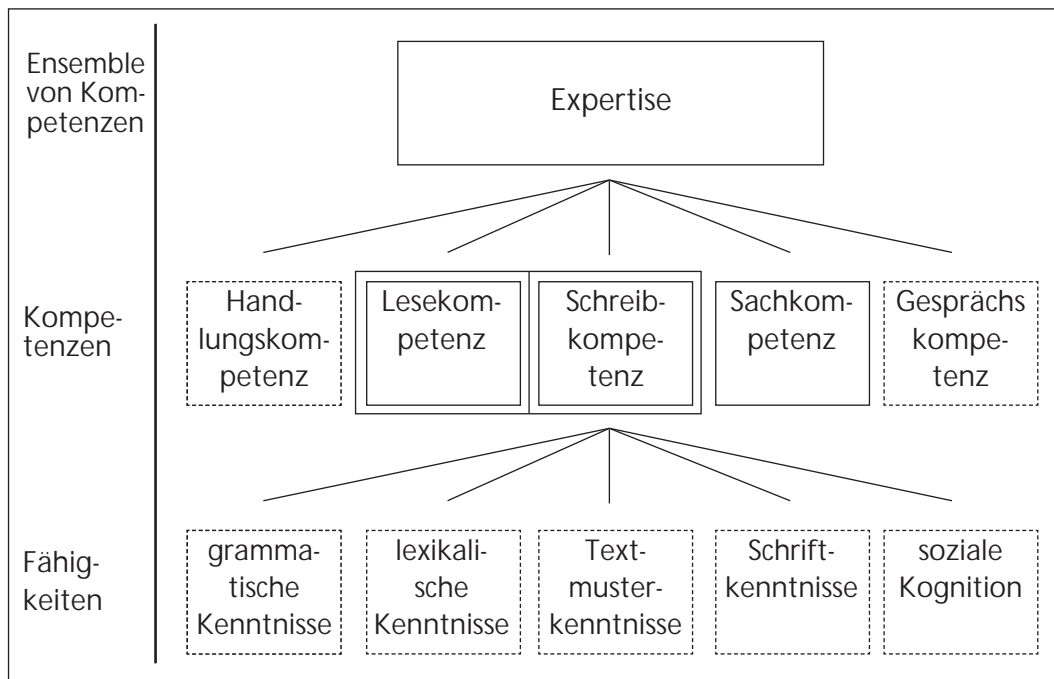


Abb. 03: Schreibkompetenz nach Becker-Mrotzek & Böttcher (2006: 59)

Ein weiterer konstitutiver Aspekt der Schreibkompetenz ist – wie bereits beschrieben – die zeitliche und örtliche Zerdehnung der Kommunikation, das heißt Schreibprodukte zeichnen sich durch eine hohe Kontextungebundenheit aus (vgl. z.B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 57). Während bei mündlicher Kommunikation die gemeinsame Situation als Verständigungsbasis dient und so den Einsatz nonverbaler und paraverbaler Mittel ermöglicht, wird bei schriftlicher Kommunikation der situative Kontext bzw. die Textkohärenz mit Hilfe spezifischer lexikalischer, grammatischer und pragmatischer Mittel geschaffen (vgl. ebd.). Im lexikalischen Bereich sind dies beispielsweise absolute Ausdrücke, die deiktische Ausdrücke ersetzen („Der Stift liegt dort.“ wird zu „Der Stift liegt auf dem Esstisch.“). Im grammatischen Bereich wird z.B. ein hypotaktischer Satzbau bevorzugt, damit Zusammenhänge leichter und eindeutiger dargestellt werden können. Im pragmatischen Bereich sind diese spezifischen Mittel in Form von Textsortenmustern zu finden, das heißt Standardlösungen für regelmäßig auftretende Situationen im Bereich der schriftlichen Kommunikation. Konkret betreffen diese Textmusterkenntnisse beispielsweise Formulierungsmuster („Sehr geehrte Damen und Herren“ etc.) oder die Gliederung des Textes (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 58)³.

³ Auf weitere Theorie hinsichtlich der Systematisierung von Textsorten wird an dieser Stelle verzichtet, da sie für schreibdidaktische Zwecke nicht notwendig ist (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 18).

Für eine gut ausgebildete Schreibkompetenz ist neben den oben genannten sprachlichen Fähigkeiten auch die soziale Kognition zur Einschätzung der Situation von Bedeutung. Weil sich die Rezipientin (zumeist) in einer anderen Situation befindet als die Produzentin, muss die Produzentin versuchen sich in deren Situation hinein zu versetzen. Dies bedeutet, dass die Produzentin von der eigenen Situation abstrahieren und die Situation der Rezipientin antizipieren muss (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 58).

Da schriftsprachliche Äußerungen zumeist in Handlungszusammenhänge eingebettet sind, sind für eine erfolgreiche Bewältigung schriftsprachlicher Aufgaben weitere Kompetenzen notwendig. In der mittleren Ebene der Grafik sind neben der Schreibkompetenz diese, mit der Schreibkompetenz in Verbindung stehenden, Kompetenzen aufgelistet. So erfordert Schreiben im fachlichen Zusammenhang, beispielsweise im Beruf, immer eine Sachkompetenz. Ohne fachliche Kenntnisse lassen sich Texte wie Bedienungsanleitungen, Kochrezepte oder Gutachten nicht verfassen. Diese Sachkompetenz kommt nicht nur in Bezug auf die Schreibkompetenz zum Einsatz, sondern sie wird auch in anderen Gesprächs- und Handlungssituationen genutzt. Aus diesem Grund ist die Sachkompetenz als eigene Kompetenz aufgeführt und wird nicht von der Schreibkompetenz umfasst (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 59). Die Kompetenzen ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ hingegen werden zusammengefasst dargestellt, da sie beide auf das Medium Schrift bezogen sind und zwischen ihnen eine enge Zusammengehörigkeit besteht. Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 59) fassen diese beiden Kompetenzen in „Anlehnung an den angelsächsischen Terminus ‚literacy‘“ als „‚Literalität‘ oder ‚literale Kompetenz‘“ zusammen. Das Zusammenwirken der genannten Kompetenzen bezeichnen sie (ebd.) als Expertise.

Beim Vergleich des Schreibkompetenzmodells von Becker-Mrotzek & Böttcher mit dem Schreibmodell von Hayes & Flower und dem Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher ergibt sich, dass es sich bei den vorgestellten Elementen des Schreibkompetenzmodells um die Wissenskomponente handelt. Im Modell von Hayes & Flower ist diese als ‚Langzeitgedächtnis‘ zusammengefasst. Im Modell von Becker-Mrotzek & Böttcher findet sie sich neben anderen Komponenten unter den ‚kognitiven Voraussetzungen‘. Die im eigenen Schreibmodell genannten Komponenten ‚Motivation‘ und ‚Einstellung zum Schreiben‘ tauchen im Schreibkompetenzmodell nicht auf und werden somit als weniger elementar für die Fähigkeit zur Textproduktion angesehen. Dem stimme ich zu, halte die ge-

nannten Komponenten allerdings für wichtig, was die Aneignung von Schreibkompetenz betrifft. Die Entwicklung von Schreibfähigkeit kann meiner Meinung nach nur dann erfolgreich verlaufen, wenn die Lernende eine positive allgemeine Einstellung zum Schreiben hat und motiviert ist zu schreiben.

Bereits 1980 hat Bereiter ein Modell veröffentlicht, das darstellt, welche Fähigkeiten ein Kind nach und nach erwerben und integrieren muss, um die voll ausgebildete Schreibfähigkeit zu erlangen. In diesem Modell finden sich die oben erläuterten von Becker-Mrotzek & Böttcher genannten Teilfähigkeiten der Schreibkompetenz (Schriftkenntnisse, grammatische Kenntnisse, soziale Kognition, etc.) wieder. Im Zusammenhang mit Bereiters Modell gehört zur Schreibkompetenz nicht nur die Fähigkeit, Gedanken schriftlich zu äußern, sondern auch diese dabei weiter zu entwickeln (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1010).

Neben dem Schreibprozess an sich bezieht Bereiter in seinem Modell auch das Schreibprodukt und den Leser mit ein:

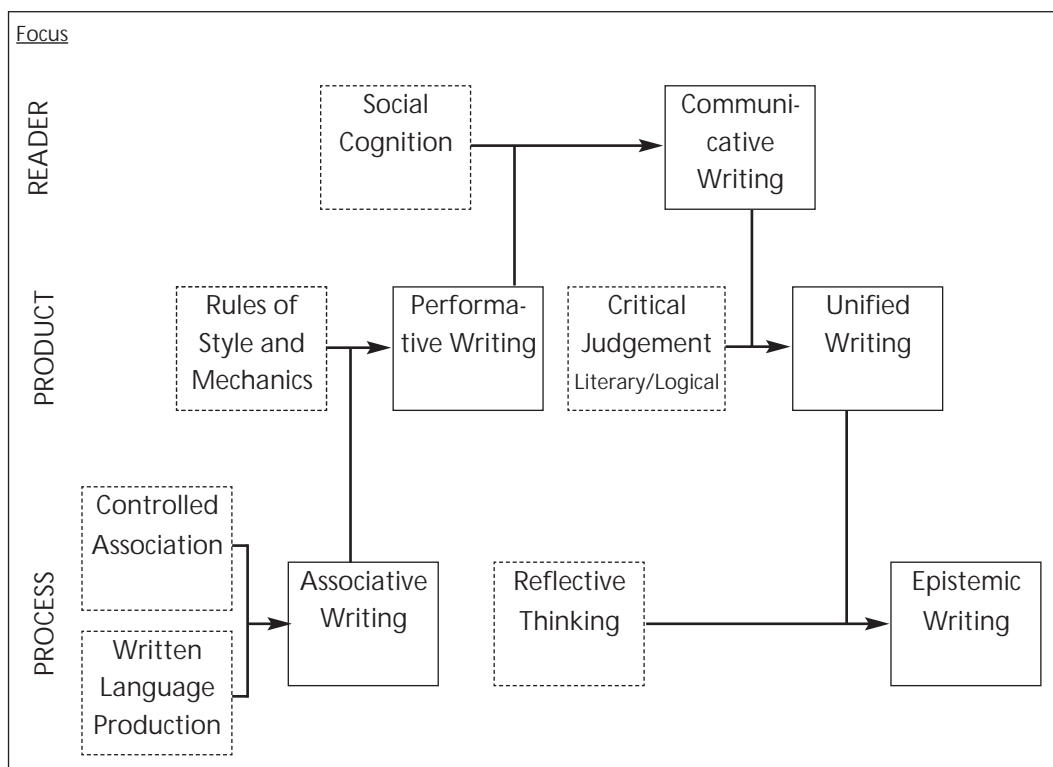


Abb. 04: „A model of skill system integration in writing development“ nach Bereiter (1980: 84):

Zunächst lernen Kinder ihre Assoziationen zu kontrollieren und Wissen gezielt und flüssig abzurufen und bereitzustellen (associative writing). Da hierbei das Schreibprodukt noch keine wesentliche Rolle spielt, müssen die gesellschaft-

lichen Schreibkonventionen wie Orthographie oder Grammatik noch nicht befolgt werden (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1010). Sobald das Schreibprodukt miteinbezogen wird, ist es nötig, Wissen bezüglich Syntax, Grammatik und Stil zu erwerben, um den Schreibkonventionen zu genügen. Auf mechanischer Ebene wird mit dem Stadium des flüssigen Schreibens eine „gewisse Vollendung der Schreibkompetenz“ (ebd.) erreicht, was Voraussetzung für regelmäßiges Schreiben ist. Der Erwerb sozialkognitiver Kompetenz – also die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen – ist Voraussetzung für die Fähigkeit adressatenorientiert und somit kommunikativ zu schreiben (communicative writing). In der weiteren Entwicklung wird das Schreiben von einer instrumentellen zu einer produktiven Tätigkeit. Es kommt zu einer „Rückkopplungsschleife zwischen Schreiben und Lesen, in dem das Schreibprodukt vom Standpunkt des Schreibers inhaltlich und formal beurteilt wird“ (Molitor-Lübbert 2003: 37f) (unified writing). Ist zudem die Fähigkeit zur Selbstreflexion gegeben, können Texte unter literarischen und logischen Gesichtspunkten bewertet werden (epistemic writing). Dies führt neben einem verbesserten Text auch zu einem verbesserten Verstehen, da das Wissen durch Schreiben und Denken weiterentwickelt wird (vgl. Molitor-Lübbert 2003: 38).

Bereiter stützt sein Modell auf die Theorie von Pascual-Leone, wonach Kinder nur eine begrenzte Kapazität zur Informationsverarbeitung haben und erst mit zunehmendem Alter in der Lage sind, mehrere Tätigkeiten gleichzeitig zu bewältigen und zu koordinieren. Erwachsene Schreibexperten schaffen es die verschiedenen Prozesse zu bewältigen, indem sie die anspruchslöseren Prozesse automatisieren. Durch die Automatisierung ist es ihnen möglich, ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene, im Sinne des Modells, anspruchsvollere Prozesse zu verteilen, ohne ernsthafte Beeinträchtigungen zu befürchten (vgl. Bereiter 1980: 80f und Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 67).

Bereiters Modell zeigt, dass die Entwicklung der Schreibkompetenz ein langer Prozess ist, der bis ins Erwachsenenalter hineinreicht. Dabei ist nicht das biologische Alter entscheidend, sondern das Schreibalter, das heißt die Zeit in der die Lernende Schreiberfahrung sammeln konnte (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 75 und Baurmann 2006: 28). Schreiben wird durch Schreiben erlernt, weshalb unterrichtliche Förderung einen wesentlichen Anteil an der Schreibkompetenzentwicklung hat. Dieser Umstand führt dazu, dass sich unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen Personen mit bereits gut ausgebildeter Schreibkompe-

tenz und auch Personen mit sehr mangelhafter Schreibkompetenz finden lassen.

Anhand Bereitters Modell kann die Entstehung von Schreibstrategien gezeigt werden, welche sich „in der Ontogenese durch schrittweise Integration neuer Fähigkeitskomplexe immer wieder umstrukturieren und zu neuen Formen des Schreibens führen“ (Molitor-Lübbert 1996: 1011).

2.2.3 Schreibstrategien

Ähnlich dem vorgestellten Schreibkompetenzmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher beziehen sich Schreibstrategiemodelle bezüglich der Schreibmodelle von Hayes & Flower und Becker-Mrotzek & Böttcher zumeist auf die Komponente des Wissens. Die Strategiemodelle zeigen wie Prozesse oder Prozesskomponenten des Schreibens verwirklicht werden. Dabei ist die Verwirklichung je nach Alter unterschiedlich, da das vorhandene Wissen ebenfalls je nach Alter unterschiedlich ist (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1010).

Bei einfachen Schreibaufgaben, wie kurzen Notizen, kann die Realisierung der Teilprozesse des Schreibens routinisiert ablaufen. Bei komplexeren Schreibaufgaben führt die gleichzeitige Realisierung vor allem bei unerfahrenen und ungeübten Schreiberinnen oft zu Problemen. Aus diesem Grund benötigen Schreiberinnen Schreibstrategien. Mit Hilfe der Strategien wird versucht, die Komplexität zu reduzieren, damit die Anforderungen leichter bewältigt werden können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 30). Unter Schreibstrategie verstehe ich das Verfahren, mit dem eine Schreiberin, in Hinblick auf das zu verfassende Schreibprodukt oder dessen Teilprodukte, die Prozesse und Prozesskomponenten des Schreibens kontrolliert (vgl. Ortner 2000: 250-353 und Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 31). Untersucht man den Schreibprozess verschiedener Schreiberinnen, so entdeckt man eine Vielzahl an unterschiedlichen Schreibstrategien, sowohl bei professionellen als auch bei laienhaften Schreiberinnen – wobei sich das Repertoire und die Flexibilität im Umgang mit den Schreibstrategien bei diesen zwei Gruppen beträchtlich unterscheiden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 31). In der Schreibforschung wurden anhand solcher Untersuchungen zum Schreibprozess verschiedene Schreibstrategiemodelle entwickelt.

Molitor-Lübbert betrachtet das Schreiben vor allem unter epistemisch-heuristischen Aspekten. Von Bedeutung ist für sie demnach nicht nur die Beeinflussung

des Schreibprodukts durch kognitive Prozesse, sondern auch der umgekehrte Weg. Anhand der Wechselwirkungen zwischen Schreiben und Denken zeigt sie, wie das Aufschreiben von Gedanken das Wissen über den Schreibgegenstand fördert (vgl. Molitor-Lübbert 2003). Da sich das Wissen der Schreiberin durch den Vorgang des Schreibens verändert, muss sie in der Lage sein, flexibel zu reagieren. Molitor-Lübbert unterscheidet anhand der Analyse von Schreibverhalten drei Schreibertypen mit jeweiligen Schreibstrategien, welche sich in der Verarbeitungsrichtung der Teilprozesse unterscheiden (vgl. Molitor 1985 und Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 33f):

- Die Top-down-Schreiberin hat eine bereits gut ausgearbeitete Struktur in Gedanken geplant, welche auf der konkreten Formulierungsebene nach und nach schriftsprachlich ausgearbeitet wird. Diese prozessorientierte Schreibstrategie setzt „einen vertrauten und routinierten Umgang mit dem Textmuster voraus“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 33).
- Bei der Bottom-Up-Schreiberin hingegen erfolgt die Strukturierung erst beim Formulieren, was bedeutet, dass die Interaktivität zwischen den Teilprozessen sehr hoch ist. Es handelt sich hierbei um eine textorientierte Schreibstrategie.
- Neben diesen beiden Schreibtypen gibt es den Mischtyp, der beide Strategien benutzt.

Die verwendete Schreibstrategie ist somit abhängig von der Person, womit sich ergibt, dass die Frage nach der Effektivität von Schreibstrategien nicht unabhängig vom Typ der Schreiberin bewertet werden kann (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 33).

Das Schreibstrategienmodell von Ortner (2000) bezieht sich im Gegensatz zu Molitor-Lübberts Überlegungen nicht nur auf extreme Strategien, sondern ist breit gefächert. Die Wahl der Strategie wird Ortner zufolge (2000: 351f) durch ihre Merkmale beeinflusst:

- Strategien sind keine angeborenen, sondern erworbene Ablauf- und Organisationsschemata. Aus diesem Grund sind Strategien auch personenbezogen.
 - Strategien sind Kulturtechniken; sie sind „erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibanlässe und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“.
-

- Strategien sind wiederholt durchgeführte Verfahren, deren Bausteine stets neu miteinander kombiniert werden können.
- Strategien sind auf den Anlass bezogen und können jederzeit durch neuere, besser geeignete Strategien ersetzt werden. Bei erfolgreichen oder scheinbar erfolgreichen Strategien besteht die Tendenz zur Verfestigung der Strategie.
- Strategien vergegenständlichen sich unterschiedlich, was Rückschlüsse auf die Strategie zulässt.
- Strategien sind aufgabenabhängig.

Ortner hat für die Entwicklung seiner Schreibstrategien zahlreiche Aussagen professioneller Schreiberinnen ausgewertet. Anhand dieser Auswertungen hat er zehn Schreibstrategien ausgemacht, welche ich im Folgenden kurz benenne (vgl. Ortner 2000 und Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 34-37):

- Schreiben in einem Zug: Der Text wird ohne den Text als Gesamtes im Kopf zu haben und ohne zu korrigieren in einem Zug aufgeschrieben.
 - Einen Text zu einer Idee schreiben: Beim Niederschreiben des Textes werden nur geringfügige Korrekturen vorgenommen. Von der Schreiben-in-einem-Zug-Strategie unterscheidet sich diese Strategie dadurch, dass das Schreiben von einer Idee bzw. einem Thema geleitet ist. Die Schreiberin schreibt alles auf, was sie zu einem bestimmten Thema weiß.
 - Schreiben von Textversionen zu einer Idee: Diese Strategie unterscheidet sich von der vorherigen Strategie nur dadurch, dass zu einem Thema mehrere Texte verfasst werden.
 - Herstellen von Texten über die redaktionelle Arbeit an Texten: Es wird nicht eine völlig neue Version eines Textes hergestellt, sondern der vorhandene Text korrigiert. Dabei wird nur das verbessert, was stört, und nicht der ganze Text verändert. Im Mittelpunkt dieser Strategie steht nicht der Prozess, sondern der Text.
 - Planendes Schreiben: Bei dieser Strategie steht die Gesamtstruktur des Textes im Mittelpunkt. Es geht darum, Elemente aufeinander zu beziehen und so ein Textgerüst zu entwickeln.
-

- Einfälle außerhalb eines Textes weiterentwickeln: Der Text wird in Gedanken entwickelt und vorformuliert und erst dann niedergeschrieben.
- Schrittweises Vorgehen: Die Produktion des Textes erfolgt durch das Aufeinanderfolgen der Schritte Material Sammeln, Konzipieren, Gliedern, Formulieren und Korrigieren.
- Synkretistisch-schrittweises Vorgehen: Kennzeichen für diese Strategie ist ein Text mit Textteilen, die nicht zusammen passen. Schreiberinnen verfassen einen Textteil, lassen diesen unvollendet liegen, führen ihre Ideen an einem anderen Teil weiter und stellen stetig Verknüpfungen her.
- Moderat produktzerlegendes Schreiben: Ohne dass die Gesamtstruktur des Textes bekannt ist, werden Teile des Textes in unchronologischer Reihenfolge niedergeschrieben.
- Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip: Es wird über einen Gegenstand geschrieben, ohne dass es ein generelles Thema gibt. „Der Überblick fehlt und man schreibt und schreibt und puzzlet immer weiter, ohne zu wissen, wann der Text fertig ist“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 37).

Anhand der von Ortner formulierten Merkmale von Strategien (s.o.) lässt sich ableiten, dass diese Schreibstrategien als Bausteine zu verstehen sind und eher nicht in Reinform vorkommen. Die einzelnen Strategien lassen sich anlassbezogen miteinander kombinieren oder austauschen. Hinzu kommt, dass sich für eine bestimmte Aufgabe keine bestimmte Strategie für alle Menschen bestimmen lässt. Ebenso ist es nicht möglich, für alle Aufgaben dieselbe Strategie zu nutzen. Becker-Mrotzek & Böttcher weisen in diesem Zusammenhang auf das berufliche Schreiben hin, bei dem das Vorgehen durch firmeninterne oder fachspezifische Vorgaben stark eingeschränkt sein kann (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 37) und eigene Strategien demnach nicht immer genutzt werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Effektivität von Schreibstrategien von der Schreiberin und von der Schreibaufgabe abhängt. Es ist deshalb nicht sinnvoll, eine Schreibstrategie als Patentrezept für jede Schreibaufgabe zu benennen. Stattdessen muss das Bewusstsein für die Prozesse der schriftlichen Kommunikation gefördert werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 38), damit jede Schreiberin individuell und von Fall zu Fall entscheiden kann, welche Schreibstrategie eine erfolgreiche Durchführung der Textproduktion verspricht.

Das Bewusstsein über die beim Schreiben ablaufenden Prozesse ist es, was Schreibexpertinnen von Schreibanfängerinnen unterscheidet. Besonders bei komplexen Schreibaufgaben oder neuen Schreibsituationen können diese Metakognition und ein großes Schreibstrategienrepertoire den Schreibprozess unterstützen und entlasten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 38).

2.2.4 Schreiben im Beruf

„Schreiben ist Element nahezu aller Berufe“ (Pospiech/Bitterlich 2007: 20). Für manche Berufsgruppen, wie Journalisten, Bürokaufleute oder Schriftsteller, ist die Schreibfähigkeit die Grundlage der Berufsausübung. Für viele andere Berufstätige ist Schreiben eine wichtige Nebentätigkeit, die sowohl für die Kommunikation nach außen als auch für die Kommunikation innerhalb des Betriebes von hoher Bedeutung ist. Schreiben dient „dem Einzelnen als Gedankenstütze, aber auch innerhalb des Teams oder der Abteilung der Dokumentation und der Absicherung. (Im Falle eines Streitfalles.)“ (ebd.).

Die Texte, die in beruflichen Zusammenhängen verfasst werden, sind sehr vielfältig und lassen sich nicht klar umreißen. Neben grammatischen, lexikalischen und Schriftkenntnissen ist demnach das Wissen um Textsortenmuster und Textsortenkonventionen für das Schreiben im Beruf eine wichtige Grundlage (vgl. Pospiech/Bitterlich 2007: 29).

Für Aus- und Weiterbildung spielen schriftsprachliche Kompetenzen eine weitere zentrale Rolle. Im Bereich der Theorie geschieht der berufliche Wissenserwerb zumeist über schriftsprachliche Äußerungen, das heißt (fachliche) Texte oder schriftliche Arbeitsanweisungen werden lesend erschlossen und schriftlich für das Weiterlernen aufbereitet (z.B. durch Niederschreiben der wichtigsten Aspekte). Die Überprüfung des Lernstoffes geschieht ebenfalls zumeist auf schriftlichem Wege.

Für schriftsprachliche Äußerungen im beruflichen Umfeld ist die Fachsprache ein wichtiger zu beachtender Aspekt. Im Rahmen dieser Arbeit soll es genügen, im Folgenden kurz auf die Bedeutung der Fachsprache in Bezug zur Schreibkompetenz einzugehen.

Fluck (1997: 14) weist darauf hin, dass eine einheitliche Fachsprachendefinition nicht vorliegt. Er selbst sieht Fachsprachen als eine Varietät der Gemeinsprache

– in unserem Fall des Deutschen – und umschreibt Fachsprachen folgendermaßen (1997:18):

Fachsprachen sind ein spezifisches Kommunikationsmittel. Sie sollen eine möglichst genaue, ökonomische und eindeutige Verständigung zwischen Fachleuten auf einem bestimmten Fachgebiet ermöglichen.

Im schriftsprachlichen Bereich sind Fachsprachen unter anderem gekennzeichnet durch einen speziellen Wortschatz, die Auswahl sprachlicher Mittel (beispielsweise Tempusformen und Arten von Nebensätzen) sowie „die Herausbildung bestimmter Fachtextsorten“ (Fluck 1997: 17).

Die Kenntnisse der Fachsprache sind für die berufliche Ausbildung von großer Bedeutung, da sie für den Aufbau von fachlichem Wissen und die fachliche Verständigung unerlässlich sind. Der Erwerb der Fachsprache, und somit auch die Einführung in die Denkweise des Faches, erfolgt während der Ausbildung. Bezüglich des Schreibens müssen Auszubildende beispielsweise Wissen über die Verwendung der oben genannten sprachlichen Mittel erwerben und die für ihr Fach relevanten Textsorten kennenlernen. Abhängig vom jeweiligen Fach können dabei unterschiedliche Lernschwierigkeiten auftreten, die zumeist Aspekte wie Mehrdeutigkeiten in verschiedenen Fächern, Bedeutungsübertragungen, Abstraktheitsgrad oder Fachfremdwörter betreffen (vgl. Fluck 1992: 38).

2.3 Relevanz der theoretischen Grundlagen für die nachfolgenden Überlegungen

Inwiefern sind die vorgestellte Theorien relevant für die nachfolgenden Überlegungen zu den Gründen der mangelnden Schreibkompetenz von Auszubildenden und den Lösungsansätzen zur Verbesserung der Schreibkompetenz?

Wie bereits mehrfach erwähnt, liegt eine große Schwierigkeit in der gleichzeitigen Realisierung der komplexen Prozesse, die bei der Textproduktion ablaufen, begründet. Grundlage für die gleichzeitige und aufeinander abgestimmte Realisierung des kompletten Prozesses ist die Beherrschung der einzelnen Teilfähigkeiten des Schreibprozesses. Bereits an dieser Stelle können Probleme auftreten, wenn das entsprechende Wissen nicht genug ausgebildet ist. Schreibmodelle können dazu genutzt werden, Defizite und Fehlentwicklungen auf dem Weg zur vollausgebildeten Schreibkompetenz ausfindig zu machen.

Ich stimme Molitor-Lübbert (1996: 1010) zu, dass das Modell von Hayes & Flower trotz der genannten Kritikpunkte für die Analyse von Schreibproblemen genutzt werden kann, da es zeigt, welche kognitiven Prozesse beim Schreiben ablaufen und wie diese Prozesse beeinflusst werden können. So können Probleme, die die kognitiven Abläufe betreffen, besser vorhergesehen werden und es ist leichter, gezielte Hilfen zur Verbesserung der Schreibkompetenz – z.B. in Form geeigneter Schreibübungen – zu geben. Da das Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher das Modell von Hayes & Flower als Basis nutzt, zusätzlich die Textproduktion in die Kommunikationssituation einbettet und die, meiner Meinung nach, wichtigen Kriterien Motivation für den konkreten Schreib Anlass, Einstellung zum Schreiben und materielle Bedingungen berücksichtigt, werde ich bei meinen Überlegungen zur Schreibkompetenz von Auszubildenden dieses Modell als Grundlage nehmen.

Anhand des Modells von Bereiter können die analysierten Probleme hinsichtlich der Schreibkompetenzentwicklung beurteilt werden. Diese Verortung auf dem Entwicklungsweg vom ‚associative writing‘ zum ‚epistemic writing‘, kann dabei helfen, den Auszubildenden passende Schreibstrategien für ihre Entwicklungsstufe vorzustellen.

3. Die Schreibkompetenz von Auszubildenden

3.1 Darstellung der aktuellen Situation anhand des VOLI-Modellversuches

Bundesweit haben allein im Jahr 2004 14,3% der Auszubildenden, die ihre Ausbildung beenden wollten, die Abschlussprüfung nicht bestanden. Weiterhin haben 21% der Auszubildenden ihre Ausbildung abgebrochen. Viele dieser Abbrüche ereignen sich sogar noch im dritten Ausbildungsjahr (vgl. Biedebach 2006: 16).

Angesichts solcher Zahlen wurde in Hessen im Dezember 2003 der Modellversuch ‚Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung‘ (VOLI) gestartet. Ziel ist es die methodischen und sprachlichen Kompetenzen hessischer Berufsschülerinnen zu untersuchen und anschließend geeignete Instrumente zur Behebung festgestellter Defizite zu erarbeiten. Durch die Förderung der sprachlichen und methodischen Fähigkeiten sollen die hohen Abbrecher- und Nichtbestehensquoten in den theoretischen Abschlussprüfungen verringert werden. Dem Modellversuch liegt die Hypothese zugrunde, dass die Auszubildenden mit dem Lehr- und Prüfungsstoff überfordert sind und für das Nichtbestehen bei der theoretischen Abschlussprüfung eher (fach-)sprachliche Probleme denn fehlendes fachliches Wissen die Ursachen sind (vgl. Efing/Janich 2006: 7).

Der VOLI-Modellversuch wird vom Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) in Wiesbaden in Kooperation mit der Technischen Universität Darmstadt geleitet. An ihm beteiligt sind 624 Berufsschülerinnen unterschiedlicher Ausbildungsberufe in 32 Schulklassen. Hinzu kommen etwa 50 Lehrerinnen in insgesamt elf Berufsschulen aus unterschiedlichen Regionen Hessens: Frankfurt am Main, Marburg und Kassel (vgl. Efing/Janich 2006: 7). Die meisten dieser Klassen sind Teilzeitberufsschulklassen, das heißt die Schülerinnen nehmen am dualen System der Berufsausbildung teil, bei dem die Berufsausbildung sowohl in Ausbildungsbetrieben als auch in der Berufsschule durchgeführt wird (vgl. BBiG §2). Daneben werden auch einige Vollzeitberufsschulklassen – Klassen des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) und Klassen der Berufsfachschule (BFS) – innerhalb des Modellversuchs untersucht. Die teilnehmenden Berufsschülerinnen lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- Die Schülerinnen sind zwischen 15 und 51 Jahre alt, wobei das Gros in der Altersgruppe zwischen 15 und 21 Jahre angesiedelt ist. Die größte Gruppe
-

bilden mit 43,9% (das sind 274 Personen) die Schülerinnen im Alter von 16 und 17 Jahren (vgl. Biedebach 2006: 17).

- Bei der schulischen Vorbildung zeigt sich die Heterogenität der untersuchten Schülerinnengruppe: „13 sind ohne Schulabschluss, fünf haben eine Förderschule, 375 eine Hauptschule, 158 eine Realschule und 14 eine Fachoberschule erfolgreich abgeschlossen. Elf Schüler haben das Abitur und vier haben sonstige Abschlüsse erworben“ (Biedebach 2006: 17).
- Etwa ein Drittel der Schülerinnen (204 Personen und somit 32,7%) stammen aus Familien mit Migrationshintergrund: „166 Schüler (26,6%) sprechen (auch) eine andere Familiensprache als Deutsch. 82 dieser Schüler sprechen sowohl Deutsch als auch eine weitere Familiensprache, 84 (13,5%) ausschließlich eine nichtdeutsche Familiensprache“ (Biedebach 2006: 17).

Da zwischen dem Erwerb von Wissen und den sprachlichen Kompetenzen ein sehr enger Zusammenhang besteht – Sprache steht gewissermaßen als Filter zwischen den Lernenden und dem Lerninhalt –, werden Jugendliche mit Migrationshintergrund als Konsequenz der Ergebnisse der PISA-Studie der sogenannten Risikogruppe zugeordnet (vgl. Biedebach 2006: 16). Obwohl Schülerinnen mit Migrationshintergrund nicht zwingend schlechte Sprachenkenntnisse haben müssen, wird diese Gruppe in der vorliegenden Arbeit bei der Situationsanalyse zur Schreibkompetenz und bei den vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten gesondert betrachtet (vgl. Kapitel 3.3 Situation von DaZ-Auszubildenden).

Der im Titel des VOLI-Modellversuchs genannte Begriff ‚Vocational Literacy‘ „bezeichnet [sowohl] die Summe der sprachlichen Fähigkeiten, Fachtexten gezielt Informationen entnehmen zu können, als auch das Vermögen, Arbeitsergebnisse angemessen zu formulieren und zu präsentieren“ (Biedebach 2006: 16). Da im Zentrum dieser Arbeit die Schreibkompetenz der Berufsschülerinnen steht, werde ich mich bei der Darstellung der VOLI-Untersuchungsergebnisse auf die Ergebnisse zu den schriftlichen Fähigkeiten beschränken – gemeint ist die oben genannte Fähigkeit „Arbeitsergebnisse angemessen zu formulieren“.

Der VOLI-Modellversuch untersucht die sprachlichen Kompetenzen der Berufsschülerinnen auf vier Arten: Alle Schülerinnen absolvieren einen Problemtypentest, mit dem die häufigsten sprachlichen Problemtypen bei Berufsschülerinnen im Bereich der Lese- und der Schreibkompetenz aufgedeckt werden sollten. Der

Schwierigkeitsgrad des Testes entspricht den Anforderungen der Aufgaben der PISA-Studie für die Kompetenzstufen I und II⁴. Außerdem wurden die Lehrerinnen mittels eines Fragebogens zu den genannten Kompetenzen befragt. Im Anschluss an den Problemtypentest fanden qualitative Interviews mit den Lehrerinnen und 97 ausgewählten Schülerinnen statt. Die erste Lehrerbefragung im Vorfeld des Problemtypentestes diente der Hypothesenbildung und der Entwicklung des Testes. Die an den Test anschließenden Interviews sollten eine bessere Einschätzung der Testergebnisse erlauben (vgl. Efing: in Druck und Efing 2006: 34).

Betrachtet man die Ergebnisse der Lehrerinnenbefragung, fällt auf, dass vor allem Defizite in den basalen Bereichen (beispielsweise Orthographie, Zeichensetzung, Beherrschung des allgemeinen und gehobenen Wortschatzes) genannt werden. Die Probleme in den (komplexeren) berufsspezifischen Bereichen, wie berufsspezifischer Fachwortschatz, wurden seltener genannt (vgl. Efing: in Druck). Efing (ebd.) schließt daraus, dass offensichtlich „nicht nach schwerer wiegenden, sondern nach leichter und dringender zu behebenden Defizitbereichen gewichtet“ wird. Die Ausgangshypothese des Modellversuchs, wonach sprachliche Probleme nicht selten Ursache für das berufliche und fachliche Scheitern der Schülerinnen sind, sieht er durch das Umfrageergebnis bestätigt. Einfluss auf den weiteren Verlauf des Modellversuches hat das Ergebnis dahingehend, dass das ursprüngliche Vorhaben die speziellen Fachsprachenkompetenzen der Berufsschülerinnen zu untersuchen und zu fördern, zu Gunsten der Förderung der allgemeinsprachlichen Kompetenzen verlagert wurde (vgl. Efing 2006: 35).

Ähnliche Ergebnisse zur Schreibkompetenz ergeben sich bei der Auswertung des durchgeführten Problemtypentests⁵. Der auf 90 Minuten angelegte Test bestand

4 Bei der PISA-Studie werden fünf Kompetenzstufen unterschieden, welche die Fähigkeit beschreiben unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben zu lösen. Mit Hilfe der Kompetenzstufen lassen sich die Leistungen von Schülerinnen qualitativ beschreiben. Die Kompetenzstufen reichen von der Kompetenzstufe I, der sogenannten Elementarstufe, bis zur Kompetenzstufe V, der sogenannten Expertenstufe (vgl. Max-Planck-Institut: internet).

5 Es ist zu bedenken, dass die Ergebnisse solcher Erhebungen immer von der Mitarbeit der Testpersonen abhängig sind und sich eine mangelnde Motivation auf die Ergebnisse niederschlagen kann. Aus der mir vorliegenden Literatur zum VOLI-Modellversuch kann ich nicht schließen, ob dieser Umstand bei der Auswertung des Problemtypentests Berücksichtigung gefunden hat.

aus insgesamt elf Aufgaben zu einem Text zum Thema „Alkoholkontrolle“. Zwei dieser Aufgaben dienten dazu die Schreibkompetenzen der Schülerinnen zu untersuchen: zunächst sollten sie eine Inhaltsangabe des zuvor gelesenen und bearbeiteten Textes anfertigen und anschließend eine Stellungnahme zum Thema schreiben. Schon bei der quantitativen Auswertung lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass es den Schülerinnen sehr schwer fällt sich schriftlich zu äußern: „Knapp 24% der Schüler haben die Frage nach der Inhaltsangabe, knapp 28% nach dem Kommentar erst gar nicht bearbeitet. Weitere 23,6% (Inhaltsangabe) bzw. 17,7% (Kommentar) schrieben lediglich ein oder zwei Sätze“ (Efing 2006: 39f). Qualitativ betrachtet fehlt es vielen Berufsschülerinnen am Bewusstsein für die Konventionen der Schriftsprache und an einem der Situation angemessenen schriftlichen Stil. Häufig werden Gesprächspartikeln und Umgangssprache gebraucht. Auch die für Internet- und Handykommunikation typischen Emoticons und Inflektive finden Verwendung. Weitere Mängel sind beispielsweise die vielen orthographischen Fehler, das Fehlen von Bezügen und Satzgliedern, die inhaltlich falsche doppelte Verneinung und die Wahl unpassender Wörter (vgl. Efing 2006: 41). Zusätzlich fehlt es vielen der Schülertexten an einer argumentativen Struktur und an Kohärenz. Dem Leser bleibt aus diesen Gründen oft nur die Möglichkeit zu raten, was der Produzent gemeint haben könnte (vgl. ebd.)⁶.

Eine weitere Beobachtung lässt sich bei der Schrift der Schülerinnen machen. Sie lässt häufig auf „motorische Defizite, auf verkrampftes Schreiben und große Anstrengung“ (Efing 2006: 39f) schließen. Dies und die Ergebnisse des Tests zeigen, dass das Schreiben bei den meisten Schülerinnen nie zu einer Routine geworden ist.

Innerhalb der 624 Personen großen untersuchten Schülerinnengruppe lassen sich bezogen auf ihre Herkunft und auf den Ausbildungsberuf Leistungsunterschiede feststellen. In bestimmten Berufsfeldern haben die Schülerinnen durchschnittlich eine höhere schulische Vorbildung. Dies macht sich bei der Schreibkompetenz sowohl qualitativ als auch quantitativ bemerkbar: Berufsschülerinnen mit höherer Vorbildung schreiben im Durchschnitt nicht nur mehr, sie schreiben auch besser, das heißt der Satzbau ist komplexer, sie drücken sich differenzier-

⁶ Monika Wyss Kolb (2002) kommt bei einer ähnlichen Untersuchung unter schweizerischen Auszubildenden hingegen zu dem Ergebnis, dass die Texte der Auszubildenden zwar viele Mängel enthalten (vor allem bezüglich Orthographie und Interpunktion), die Rezeption der Texte dadurch aber nicht beeinträchtigt wird.

ter aus, die geschriebenen Texte sind kohärenter und ihre Argumentation ist strukturierter (vgl. Efing 2006: 48).

Im Bezug zum Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher betreffen die beobachteten Fehler im Bereich der kognitiven Voraussetzungen vor allem das sprachliche Wissen (z.B. hinsichtlich Orthographie, Wortschatz, Grammatik und Stil) und die soziale Kognition. Die untersuchten Schülerinnen sind häufig nicht in der Lage, die aktuelle Situation einzuschätzen und entsprechend, das heißt beispielsweise mit einem angemessenen sprachlichen Stil, zu reagieren. Dies zeigt sich unter anderem in der unpassenden Wortwahl und der Verwendung von sprachlichen Mitteln, die aus dem Bereich der Internet- bzw. Handykommunikation stammen. Das fehlende sprachliche Wissen hat bezüglich der von Becker-Mrotzek & Böttcher ausgewiesenen Handlungsschritte insbesondere auf den Schritt des Ausführens große Auswirkungen. Anhand der Ergebnisse ist allerdings nicht beurteilbar, ob die Schülerinnen über das nötige Sachverhaltswissen verfügen – im Falle des Problemtypentests ist das Sachverhaltswissen vorhanden, wenn der Text zum Thema „Alkoholkontrolle“ verstanden wurde – und das mangelnde sprachliche Wissen ursächlich für die schlechten Ergebnisse ist oder ob schon das Sachverhaltswissen nicht vorhanden war, weil der Text nicht verstanden wurde.

Da sich diese Arbeit mit der Ausarbeitung eines Konzeptes für ein Ausbildungsportfolio am Beispiel des Ausbildungsberufs Mediengestalterin Digital und Print beschäftigt, sollte die Betrachtung der Schreibkompetenz der verschiedensten Berufsbilder (im VOLI-Modellversuch) durch eine Analyse der Schreibkompetenz bei Mediengestalterinnen Digital und Print ergänzt werden. Diese Analyse sollte anhand von Ausbildungsnachweisen und einer Befragung geschehen. Im September 2007 wurde daher der 44 Personen umfassende Abschlussjahrgang der Mediengestalterinnen Print und Digital des Saarlandes mit Hilfe eines Fragebogens (siehe Anhang) befragt. Außerdem wurden die entsprechenden Auszubildenden gebeten, Schreibproben in Form von Kopien aus ihren Ausbildungsnachweisen abzugeben. Mit elf beantworteten Fragebögen und noch weniger (sechs) Ausbildungsnachweiskopien war der Rücklauf allerdings so gering, dass die Ergebnisse nicht als repräsentativ gelten können. Im Folgenden werde ich daher nur kurz beispielhaft auf die Ergebnisse eingehen.

Das Berufsbild Mediengestalterin für Digital und Print ist formal auch für Schülerinnen mit Hauptschulabschluss zugänglich. Neben kreativen Fähigkeiten for-

dert das Berufsbild hohe sprachliche Kompetenzen. So gehört – abhängig von der gewählten Fachrichtung – zu den Ausbildungsinhalten das Betreuen und Beraten von Kundinnen, das Erstellen von Angeboten, das Recherchieren sowie das Präsentieren von Projekten. In der Abschlussprüfung müssen die Auszubildenden unter Beweis stellen, dass sie deutsch- und englischsprachige Informationsquellen nutzen, Korrekturen normgerecht durchführen, Kommunikationsformen und -regeln anwenden, Kommunikationswege und -mittel nutzen und Arbeitsabläufe und -ergebnisse dokumentieren können (ZFA 2007: 3 und 17). Die hohen Anforderungen an die sprachliche Kompetenzen spiegeln sich in den Schulabschlüssen wider. Im Jahr 2005 haben bundesweit 3567 Auszubildende die Ausbildung zur Mediengestalterin Digital und Print aufgenommen. Diese Auszubildenden haben folgende schulische Vorbildung:

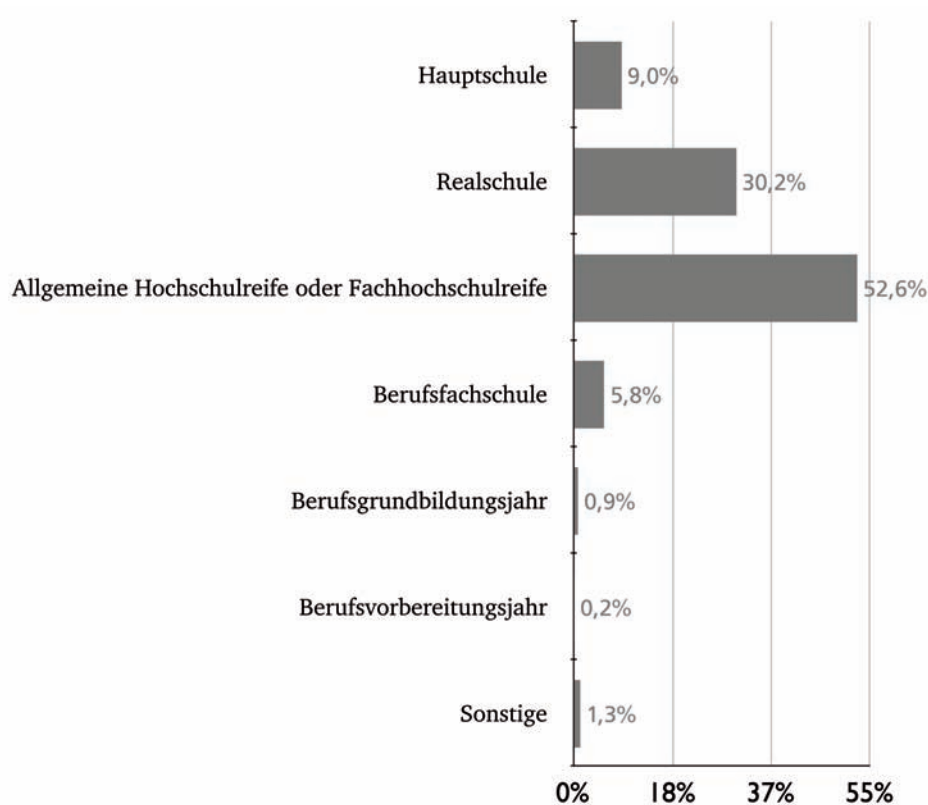


Abb. 05: Schulische Vorbildung der Mediengestalterinnen Digital und Print mit neuabgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2005 (Daten aus BIBB: Datenblatt 171020, 703425, 176110 und 172025).

Die große Anzahl der hohen Schulabschlüsse zeigt sich auch bei den für diese Arbeit befragten Schülerinnen: Eine Schülerin hat den Hauptschulabschluss erworben, vier erreichten die Mittlere Reife, weitere vier die Fachhochschulreife

und zwei die allgemeine Hochschulreife. Im Vergleich zu den Schulabschlüssen der VOLI-Schülerinnen ergibt sich somit eine Verschiebung zu den höheren Schulabschlüssen. Diese Verschiebung wird sich den Ergebnissen des VOLI-Modellversuches zufolge auch in den Schreibkompetenzen zeigen. Es ist zu erwarten, dass Auszubildende des Berufes Mediengestalterin Digital und Print aufgrund ihrer schulischen Vorbildung im Durchschnitt höhere sprachliche Kompetenzen – und somit auch bessere Schreibkompetenzen – besitzen als der Durchschnitt der VOLI-Schülerinnen. Die Schreibproben aus den Ausbildungsnachweise lassen allerdings keinen direkten Vergleich mit den Ergebnissen des VOLI-Modellversuches zu, da die Ausbildungsnachweise zumeist keine kompletten Texte enthalten, sondern die Tätigkeiten nur stichwortartig wiedergegeben werden. Zudem kann die Hypothese nicht überprüft werden, da die Anzahl der untersuchten Ausbildungsnachweise nicht repräsentativ ist.

Von den wenigen untersuchten Ausbildungsnachweisen unterstützen einige die oben genannte These, während andere der These entgegen stehen. Die Mehrzahl der Schreibproben zeigt, dass das sprachliche Wissen gut ausgebildet ist und ein Bewusstsein für die Schreibsituation besteht. Beispielsweise wird Orthographie und Interpunktion von den meisten Auszubildenden gut beherrscht, ein angemessener Sprachstil verwendet und eine passende Wortwahl getroffen. So heißt es z.B. im Ausbildungsnachweis einer 19-jährigen Auszubildenden mit Mittlerer Reife (Auszug aus Nummer 9, Seite 1):

Logo für eine Übungsarbeit neugestaltet und ein Bild bearbeitet. Für diese Übungsarbeit sollten zwei Innenseiten nachgesetzt und vorgegebene Bilder platziert werden. (...) Für eine Wirtschafts- und Informatik-Zeitschrift einen PR-Text gestaltet.

Die folgende Stichprobe hingegen ist eher im mündlichen Sprachstil verfasst und lässt Schwächen in Orthographie und Grammatik erkennen (Auszug aus Nummer 11, Seite 1):

Anfangs dieser Woche habe ich für den Herr Müller SEGPARK Logos entworfen. (...) In die Internetseite fügte ich „Pop-up“ Fenster hinzu die dann in Front Page durch ein Script Code ersetzt wurde. (...), haben wir im unteren Bereich des Kundenstoppers ein Tulpen Bil hinzugefügt. Das hat das ganze Layout nochmals aufgelockert. (...) Die Werbeschilder dienen als eigen Werbung.

Aus den Ergebnissen des VOLI-Modellversuchs lässt sich schließen, dass die Schreibkompetenz von Berufsschülerinnen – neben den fachlichen, vor allem

die allgemeinsprachlichen Kompetenzen – gefördert werden müssen. Ob die Schreibkompetenz der Auszubildenden des Berufes Mediengestalterin Digital und Print ebenfalls einer Förderung bedarf, lässt sich aufgrund der geringen Anzahl auswertbarer Fragebögen und Schreibproben des saarländischen Abschlussjahrgangs leider nicht schlüssig beurteilen.

3.2 Gründe für die mangelnde Schreibkompetenz

In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits erläutert, dass und warum Schreibkompetenzen für die Teilnahme am beruflichen Leben von großer Bedeutung sind. Außerdem wurde dargestellt, dass die Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen oft defizitär sind und deshalb dringend gefördert werden müssen. Es bleibt die Frage nach den Gründen für diesen Zustand.

Eine der Ursachen für die mangelnden sprachlichen und vor allem schriftlichen Kompetenzen von Berufsschülerinnen liegt in den schlechten Erfahrungen mit Sprachunterricht an den abgebenden allgemeinbildenden Schulen. Jahn weist darauf hin, dass vor allem viele leistungsschwache Schülerinnen im traditionellen Unterricht der abgebenden Schulen gravierende Misserfolge erlebt haben: „Die traditionelle Weise, sprachliche Zusammenhänge in der Schule zu vermitteln, stellt oft die grammatischen Begriffe in den Vordergrund und vernachlässigt dabei die kommunikativen Zusammenhänge, die auch für Lerner auf niedrigem Leistungsniveau erfassbar wären“ (Jahn 2004: 70). Die schlechten Erfahrungen führen zum einen zu einer Aversion gegen bestimmte Aufgabentypen (z.B. Textgliederung, eigene Textproduktion), aber auch zur einer Aversion gegen den Deutschunterricht im Allgemeinen⁷ (vgl. Efing 2006: 53). Aufgrund der Misserfolge fällt es den Schülerinnen schwer, sich auf den sprachlichen Unterricht an der Berufsschule einzulassen. Sie haben Angst, Fehler zu machen (vgl. ebd.). Die bereits erwähnte fehlende Routinisierung beim Schreiben (vgl. Efing 2006: 39) fördert diese Angst Fehler, zu machen, noch zusätzlich.

Neben dieser Art von Angst existiert auch eine aus Gruppenzwang resultierende Angst, die die Leistungen der Berufsschülerinnen hemmt. Die Lehrerbefragung

7 Hummelsberger (2002: 122) kommt zu einem gegensätzlichen Ergebnis: „Insgesamt gesehen ist (...) eine starke Mehrheit der Schüler nach ihrer Selbsteinschätzung dem Deutschunterricht ganz allgemein (...) gegenüber positiv eingestellt“.

des VOLI-Modellversuches ergab, dass viele Berufsschülerinnen eine Art „Minimalismus“ betreiben, „der aus einer falschen Prioritätensetzung resultiert: Unter den Berufsschülern sei es eine Blamage, ein Handy nicht bedienen, aber keine Blamage, einen Fachtext nicht lesen und verstehen zu können“ (Efing 2006: 52). Ein Grund für diese Einstellung sei, insbesondere bei Vollzeitschülern ohne Berufsausbildungsvertrag, die Perspektivlosigkeit (vgl. ebd.). Hier ist festzustellen, dass die Fähigkeiten der Berufsschülerinnen steigen, wenn ihr Interesse geweckt ist, das heißt, wenn sie persönlich durch ein zu lösendes Problem betroffen sind und auch Einsicht in den Nutzen der Problemlösung haben. Allerdings ist es „diese Einsicht in den Nutzen von (Förderung) sprachlicher Kompetenz“ (Efing 2006: 53), die vielen Berufsschülerinnen fehlt. Da die allgemeine Motivation und die Einstellung zum Schreiben von Becker-Mrotzek & Böttcher als wichtige kognitive Voraussetzungen für die Schreiberin genannt werden, wirken sich das Fehlen der Motivation und eine negative Einstellung zum Schreiben dementsprechend hinderlich auf den Schreibprozess aus.

Der Problemtypentest des VOLI-Modellversuchs deckt einen weiteren Grund für die mangelnde Schreibkompetenz vieler Berufsschülerinnen auf: es fehlt ihnen das sprachliche Wissen in Bezug auf Textsortenmuster und Textsortenkonventionen. Im Einzelnen bedeutet dies, dass sie die logisch-argumentative Struktur eines vorgegebenen Textes nicht erkennen können, einen Text nicht als konzeptionelles Ganzes verstehen und häufig nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem, das heißt zwischen Kernaussagen und Details unterscheiden können. Diese rezeptiven Defizite zeigen sich schließlich in der eigenen Textproduktion. Vielen Berufsschülerinnen fällt es schwer, einen strukturierten und kohärenten Text zu schreiben (vgl. Efing 2006: 41f), der zudem dem Merkmal der zerdehnten Sprachhandlung gerecht wird (vgl. Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher).

Neben den oben genannten schülerabhängigen Gründen gibt es auch schülerunabhängige Faktoren, die die Defizite im sprachlichen Bereich negativ beeinflussen. Beispielsweise setzt der berufsschulische Deutschunterricht allgemeine (Lese- und) Schreibkompetenz voraus und stellt statt ihrer Förderung das Antrainieren betriebsspezifischer kommunikativer Fähigkeiten in den Mittelpunkt (vgl. Grundmann 2007: 17). Grundmann (2007: 14) kritisiert, dass der Deutschunterricht so nur einen unzureichenden „Handlanger der berufsspezifischen Unterrichtsfächer“ darstellt, statt seiner Aufgabe – dem Aufbau einer allgemeinen Bil-

derung als Bestandteil einer beruflichen Gesamtqualifikation – nachzugehen (vgl. Grundmann 2007: 14). Weiterhin genannt seien Mängel im Ausbildungssystem wie die fehlende Kontinuität, verursacht durch den Blockunterricht in einigen Ausbildungsberufen, und der geringe Stundenumfang des Deutschunterrichts in der Berufsschule⁸. Hinzu kommt, die geringe Bereitschaft von Fachlehrern, die sprachlichen Kompetenzen auch im Fachunterricht zu fördern, zu große und heterogene Klassen und die fehlende Kooperation schulischer und betrieblicher Ausbildung. Laut Kommentaren aus Schülerinterviews des VOLI-Modellversuches geht mit dem letztgenannten Punkt einher, dass in manchen Ausbildungsbetrieben der schulische Unterrichtsstoff und somit auch die Relevanz der schulischen und sprachlichen Ausbildung in Frage gestellt und die ablehnende Haltung der Berufsschülerinnen unterstützt wird (vgl. Efing 2006: 57f). Im Zusammenhang mit der fehlenden Kooperation der beiden Ausbildungsorte taucht zudem das Problem auf, dass der benutzte Fachwortschatz nicht immer übereinstimmt. Im Ausbildungsbetrieb herrscht meist eine alltägliche Sprache vor, während im Unterricht oft die wissenschaftliche Fachsprache Verwendung findet. Die Schülerinnen bemerken die Diskrepanz zwischen beiden Varietäten, sie werden unsicher und sind überfordert (vgl. Efing 2006: 49).

3.3 Situation von DaZ-Auszubildenden

Als DaZ-Auszubildende werden diejenigen Auszubildenden bezeichnet, die die deutsche Sprache nicht als Erstsprache, sondern als Zweitsprache sprechen (DaZ = Deutsch als Zweitsprache)⁹. Im VOLI-Modellversuch wurde unter anderem untersucht, wie diese Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Auszubildenden mit Deutsch als Erstsprache bzw. Muttersprache abschneiden.

Beim Problemtypentest des VOLI-Modellversuchs wurde festgestellt, dass es Leistungsunterschiede gibt zwischen Schülerinnen mit Migrationshintergrund

⁸ Der saarländische Abschlussjahrgang der Mediengestalter Digital und Print hat z.B. lediglich zwei Deutschstunden pro Unterrichtswoche (gemäß Angabe eines Fachlehrers des TGBBZ II, Saarbrücken).

⁹ Unter Zweitsprachen werden diejenigen Sprachen verstanden, die gleichzeitig mit oder in Folge der Erstsprache erworben werden. Die Zweitsprache dient in der sozialen Umgebung neben der Erstsprache als Kommunikationsmittel und wird gewöhnlich in einer Umgebung erworben, in der sie auch tatsächlich gesprochen wird, z.B. der Erwerb der deutschen Sprache eines türkischen Kindes in Deutschland (vgl. Günther/Günther 2004: 101f).

und denjenigen mit Deutsch als Erstsprache. Bei keiner Aufgabe schneiden die Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache besser ab als die Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache. Betrachtet man die richtigen Lösungen aller Aufgaben, weisen Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt 10,5% schlechtere Ergebnisse auf, als die Gruppe der Erstsprachlerinnen. Selbst, wenn Lösungen berücksichtigt werden, die nur teilweise richtig sind, so sind es immer noch 8% schlechtere Ergebnisse (vgl. Efing 2006: 45f).

Es lässt sich die Tendenz erkennen, dass sich mit steigendem Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen das Abschneiden der Schülerinnen mit Migrationshintergrund verschlechtert. Bei den Multiple-Choice-Aufgaben erreichen beide Gruppen etwa gleich gute Ergebnisse, während die Aufgaben zur Textproduktion von den Schülerinnen mit Migrationshintergrund noch schlechter bearbeitet wurden als von den Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache: „Die Inhaltsangabe wurde von 37,1%, die eigene Stellungnahme sogar von 44,7% nicht beantwortet“ (Efing 2006: 46). Die Schreibkompetenz der Schülerinnen mit Migrationshintergrund bedarf demnach einer erheblichen Verbesserung. Das Phänomen, dass die Zunahme des Schwierigkeitsgrades eine Verschlechterung des Abschneidens mit sich bringt, liegt auch darin begründet, dass Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Erstsprache zwar über altersentsprechende mündliche Sprachfertigkeiten verfügen (im Vergleich zu Gleichaltrigen mit deutscher Erstsprache), im schriftsprachlichen Bereich aber deutliche Defizite bestehen (vgl. Müller 2003: 21).

Eine gute Ausbildung der erstsprachlichen Kompetenzen würde eine gute Basis für den Erwerb der Zweitsprache bilden. Einer der Gründe für die mangelnden sprachlichen Kompetenzen von DaZ-Schülerinnen liegt daher in der mangelnden Ausbildung der Sprachkompetenz der eigenen Erstsprache. Einige der im Rahmen des Modellversuchs untersuchten Schülerinnen können in ihrer Erstsprache weder lesen noch schreiben (vgl. Efing 2006: 47). Zusammenfassend kann man ihren Zustand als „doppelte Halbsprachigkeit“ (ebd.) bezeichnen, das heißt sie haben weder in ihrer Erstsprache noch in der Zweitsprache eine ausreichende sprachliche Kompetenz erlangt.

Ein Vergleich der VOLI-Ergebnisse mit der Untersuchung der Schreibproben aus der Mediengestalterinnenbefragung ist leider nicht möglich, da nur eine Befragte angibt mit einer – in ihrem Fall sogar zwei – anderen Erstsprache(n) als Deutsch

aufgewachsen zu sein und von dieser DaZ-Auszubildenden keine Schreibprobe vorliegt.

An dieser Stelle möchte ich kurz auf die Frage eingehen, warum unter den befragten Mediengestalterinnen vergleichsweise wenige Auszubildende mit Migrationshintergrund zu finden sind. Während beim VOLI-Modellversuch etwa ein Drittel der Befragten einen Migrationshintergrund haben, betrifft dies bei den Mediengestalterinnen nur etwa ein Zehntel. Ob diese Beobachtung die realen Anteile widerspiegelt oder ob sich diese Beobachtung durch die geringe Anzahl der Fragebögen begründet, kann nicht mit Sicherheit beantwortet werden, da keine genauen Daten über den bundesweiten Anteil von Auszubildenden mit Migrationshintergrund bzw. Auszubildende mit (auch) einer anderen Muttersprache als Deutsch im Berufsbild der Mediengestalterin Digital und Print vorliegen¹⁰. Aufgrund der Erkenntnisse der PISA-Studie und der Daten über die Schulbildung von Auszubildenden zur Mediengestalterin lässt sich jedoch die Vermutung anstellen, dass unter diesen Auszubildenden tatsächlich anteilig weniger Jugendliche mit Migrationshintergrund zu finden sind als beim VOLI-Modellversuch: Die Untersuchungen der PISA-Studie zeigen für Deutschland einen engen Zusammenhang zwischen Schulbildung und sozioökonomischer Herkunft, das bedeutet, dass Jugendliche aus höheren sozialen Schichten eher eine höhere Schulform besuchen und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten eher niedere Schulformen besuchen. Da ein großer Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der unteren Sozialschicht angehören, besuchen diese Jugendlichen eher die entsprechenden Schulformen, das heißt die Hauptschule etc. (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2003: 26) Bei Betrachtung der Vorbildung der Mediengestalterinnen Digital und Print des Ausbildungsjahrgangs 2005 (vgl. Kapitel 3.1) fällt auf, dass mehr als die Hälfte der Auszubildenden das allgemeinbildende Abitur oder ein Fachabitur erworben haben.

Aufgrund dieser Vermutungen gehe ich davon aus, dass sich unter den Auszubildenden zur Mediengestalterin Digital und Print vergleichsweise wenige DaZ-

¹⁰ Der Anteil ausländischer Auszubildender, die eine Ausbildung zur Mediengestalterin Digital und Print absolvieren, beträgt bei den 2005 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 5,41% (Daten aus BIBB: Datenblatt 171020, 703425, 176110 und 172025). Allerdings werden bei dieser Angabe diejenigen Auszubildenden nicht berücksichtigt, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber dennoch mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen sind. Aus diesem Grund können diese Daten nicht als aussagekräftig gelten.

Auszubildende befinden. Ich werde deshalb bei den späteren Überlegungen zur Umsetzung des Ausbildungsportfolios nur kurz auf die speziellen Fördermaßnahmen, die diese Gruppe betreffen, eingehen.

3.4 Lösungsmöglichkeiten

Bei der Betrachtung der Gründe für die mangelnde Schreibkompetenz von Auszubildenden sieht man, dass vielfältige Probleme gelöst werden müssen, um die identifizierten Defizite zu beheben und die vorhandenen Fähigkeiten zu fördern.

Zunächst müssen Versäumnisse und Fehler der Vorgängerschulen behoben werden. Die Ergebnisse des Modellversuchs zeigen, dass zum Aufbau von fachspezifischer Kommunikation nicht an den in den abgebenden Schulen erworbenen allgemeinsprachlichen Kenntnissen angeknüpft werden kann, sondern es notwendig ist, diese Kompetenzen auszubauen und zu fördern. So ist es beispielsweise dringend erforderlich, das Schreiben durch kontinuierliche Anforderung zu routinisieren und sprachliches Wissen zu vermitteln, damit die Schülerinnen ein Bewusstsein für Sprache, für schriftsprachliche Konventionen und für Angemessenheit im Schreibstil entwickeln. Efing (2006: 60f) spricht davon, die Schülerinnen zu einer inneren Mehrsprachigkeit (Beherrschung verschiedener Varietäten) zu befähigen.

Wie oben genannt, ist ein Problem, dass die Schülerinnen Aversionen gegen den Deutschunterricht im Allgemeinen und bestimmte Aufgabentypen im Speziellen haben. Es muss ein Weg gefunden werden, der den Schülerinnen einen Neustieg in das Lernen von Sprache ermöglicht. Indem Fehler nicht mehr sanktioniert werden, kann Schülerinnen die Angst vor Fehlern genommen werden. Die Schülerinnen sollen lernen, dass Fehler zum Vorgang des Lernens notwendig dazugehören.

Ein weiterer Schritt wäre es im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen das Ausbilden der kommunikativen Kompetenzen der Auszubildenden anhand lebensbezogener Texte und authentischer Situationen in den Mittelpunkt zu stellen, statt einen traditionellen Unterricht mit dem Schwerpunkt Orthographie, Grammatik und fiktionaler Literatur zu halten (vgl. Efing 2006: 60f). In außerschulischen Schreibprozessen ergibt sich die Motivation zu Schreiben aus der Einschätzung der Situation und der Erkenntnis, dass ein Schreibenanlass vorliegt (vgl. Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher) – beispielsweise der Ent-

schluss eine Glückwunschkarte zu schreiben, nachdem Verwandte ein Kind bekommen haben. In der Schule liegt solch ein Ablauf der Handlungsschritte meistens nicht vor, da die Schreibhandlung aufgrund einer Aufgabenstellung erfolgt. Eine mögliche Folge ist fehlende Motivation. Die Authentizität von Texten und Situationen kann deshalb helfen, die Leistungsbereitschaft und Motivation der Auszubildenden bezüglich der eigenen Textproduktion zu fördern. Müssen beispielsweise für ein Schulprojekt zum Thema „Verschönerung des Schulgebäudes“ Informationen oder Materialien von Firmen angefordert werden, besäßen entsprechende Anschreiben große Authentizität, da es für die Realisierung des Projektes tatsächlich notwendig ist, diese Briefe zu verfassen. Ebenso kann die Authentizität helfen, die Motivation für die Ausbildung aufrecht zu erhalten. Efing schreibt, dass Auszubildende laut Untersuchungen im ersten Ausbildungsjahr noch relativ motiviert sind und eine positive Einstellung zu ihrem Ausbildungsberuf und der Berufsschule haben (vgl. Efing 2006: 61f).

Im Hinblick auf die genannten Defizite der Schülerinnen wäre eine weitere Aufgaben des Deutschunterrichts, das sprachliche Wissen, insbesondere das Textsortenwissen und das Wissen um schriftsprachliche Konventionen zu erweitern und zu vertiefen. Nur mit diesem Wissenshintergrund ist es den Schülerinnen möglich, entsprechende Konventionen zu berücksichtigen und einen angemessenen Schreibstil zu benutzen. Dabei muss der Unterricht auch deutlich machen, „dass jeder selbst auf seinen Sprachgebrauch im Text achten und dabei die Angemessenheit des Ausdrucks kontextsensitiv bestimmen muss“ (Pospiech/Bitterlich 2007: 30). Der Deutschunterricht kann den Schülerinnen außerdem zeigen, dass man seine individuellen Schwächen stärken und seine Stärken besser ausnutzen kann, wenn man die eigenen Schreib- und Formulierungsstrategien beobachtet und einschätzt (vgl. Pospiech/Bitterlich 2007: 30). Hierzu müssen die Schülerinnen sich der beim Schreibprozess ablaufenden Schritte bewusst werden. Außerdem erscheint es sinnvoll, ihnen verschiedene Schreibstrategien vorzustellen.

Der geringe Stundenumfang des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen macht es allerdings schwer, diesen Forderungen gerecht zu werden. Da die Förderung der sprachlichen Kompetenzen ohnehin nicht einem einzigen Unterrichtsfach überlassen werden sollte, muss diese Förderung eine Aufgabe für den gesamten berufsschulischen Unterricht und auch die betriebliche Ausbildung werden (vgl. Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006: 16, Grundmann 2007: 17

und Nodari/Schiesser 2003: 2). Unter anderem zeigen die ersten Ergebnisse des VOLI-Modellversuches, dass der Erfolg der gezielten Kompetenzenförderung größer war, wenn sie fächerübergreifend betrieben wurde (vgl. Biedebach 2006: 30). Biedebach weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es in Berufsschulen gute Voraussetzungen für eine fächerübergreifende Sprachförderung gäbe, da nach Lernfeldern unterrichtet wird (vgl. Biedebach 2006: 19). Der enge Zusammenhang zwischen dem Deutschunterricht und dem Fachunterricht ergibt sich, wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, dabei aus dem engen Zusammenhang zwischen kommunikativen Kompetenzen und der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit (vgl. Grundmann 2007: 16).

Eine Möglichkeit, einige der genannten Vorschläge miteinander zu verbinden, ist das Portfoliokonzept. Meiner Meinung nach kann es außerdem dazu beitragen die Auszubildenden eine bessere Verbindung zwischen den beiden Ausbildungsorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb herstellen zu lassen, z.B. indem ein entsprechendes Portfolio das Lernen im Betrieb reflektiert und diese Reflexionen im Berufsschulunterricht aufgegriffen und hinsichtlich der Schreibaktivitäten besprochen werden. Die bemängelte fehlende Kontinuität durch den Blockunterricht kann mit Hilfe eines Portfolios ebenfalls behoben werden.

Was man unter dem Portfoliokonzept versteht und wie ein solches Konzept für die Förderung der Schreibkompetenz in der beruflichen Bildung fruchtbar gemacht werden kann, werde ich in Kapitel 5 ausführlich darstellen. Zuvor werde ich einen weiteren Aspekt der Berufsausbildung aufzeigen, der durch eine Umstellung auf das Portfoliokonzept erheblich profitieren würde: der Ausbildungsnachweis.

4. Der Ausbildungsnachweis

4.1 Definition

Mit Unterzeichnung des Ausbildungsvertrages übernehmen die Ausbilderin und die Auszubildende zahlreiche Pflichten. Gemäß Berufsausbildungsgesetz (BBiG §14 Abs. 1 Nr. 1) muss die Ausbilderin dafür sorgen, dass der Auszubildenden

(...) die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich ist, und die Berufsausbildung (...) so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann (...).

Die Auszubildende ihrerseits muss sich bemühen diese berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben und die ihr „im Rahmen ihrer Berufsausbildung aufgetragenen Aufgaben sorgfältig auszuführen“ (BBiG §13). Es liegt demnach im Interesse beider Parteien die Ausbildungstätigkeiten sorgfältig und wahrheitsgemäß zu dokumentieren.

Diese Aufgabe übernimmt der Ausbildungsnachweis (auch ‚Berichtsheft‘ genannt). Er hat zum Ziel, den zeitlichen und sachlichen Ablauf der Ausbildung für alle Beteiligten¹¹ in präziser und einfacher Form nachzuweisen. Aus ihm muss außerdem der Bezug zum Ausbildungsrahmenplan – einer „Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten“ (BBiG §3 Abs.1 Nr. 4), Kenntnisse und Fähigkeiten – hervorgehen. Regelmäßig soll der Ausbildungsnachweis von der Auszubildenden auf Richtigkeit und Vollständigkeit kontrolliert und abgezeichnet werden. Durch die Kontrolle des Ausbildungsverlaufes soll sichergestellt sein, dass Abweichungen gegebenenfalls korrigiert werden können (vgl. bibb: internet und Zeutshim 1988: 23). Außerdem kann der Ausbildungsnachweis beispielsweise beim Nichtbestehen der Abschlussprüfung und einer möglicherweise darauffolgenden juristischen Auseinandersetzung als Nachweis dienen, ob die Ausbildung ordnungsgemäß durchgeführt wurde oder nicht.

Weiterhin sollen die Auszubildenden mit Hilfe des Ausbildungsnachweises und der darin enthaltenen Fachdokumentationen „zur Reflexion über Inhalte und Verlauf ihrer Ausbildung angehalten werden“ (IHK Darmstadt 2007: 1, vgl. auch bibb: internet). Das zum Aufschreiben ausgeführter Tätigkeiten und Zusammen-

¹¹ Dies meint zumeist die Auszubildende, die Ausbilderin, Mitglieder des Prüfungsausschusses und bei minderjährigen Auszubildenden die gesetzlichen Vertreter. Ebenso können dies auch die Berufsschule, eine Ausbildungsberaterin der Kammer oder der Betriebsrat sein.

hänge notwendige Zurückerinnern führt dazu, dass Gelerntes nochmals durchdacht und besser eingepägt wird: „Somit stellt der Ausbildungsnachweis einen wichtigen und sinnvollen Bestandteil des Lernprozesses dar“ (Zeutschel 1988: 23). Ob ein Ausbildungsnachweis geführt werden muss, wird laut Berufsbildungsgesetzes in den Ausbildungsordnungen der einzelnen Berufe festgelegt (vgl. BBiG §5 Abs. 2 Nr. 7). Die Einzelheiten über die Art und Weise, wie der Ausbildungsnachweis geführt werden muss, werden von der zuständigen Kammer (Industrie- und Handelskammer oder Handwerkskammer) geregelt. So heißt es in einem Informationsblatt der IHK Darmstadt (2007: 1f):

Die Ausbildungsnachweise müssen mindestens stichwortartig den Inhalt der betrieblichen Ausbildung wiedergeben. Dabei sind betriebliche Tätigkeiten einerseits sowie Unterweisungen, betrieblicher Unterricht oder sonstige Schulungen andererseits erkennbar und getrennt zu dokumentieren. (...) Es bleibt den Auszubildenden unbenommen, über die Mindestanforderungen hinaus von den Auszubildenden die Anfertigung weitergehender Nachweise (z.B. Fachberichte) zu verlangen.

Im Gegensatz zu der Zeit vor dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (1969) hat der Ausbildungsnachweis heute keinen Einfluss mehr auf die Note der Abschlussprüfung (vgl. Zeutschel 1988: 22), da es nicht mehr mittels einer Zensur bewertet wird. Für die Zulassung zur Abschlussprüfung ist es aber notwendig den ordnungsgemäß geführten Ausbildungsnachweis vorzulegen (BBiG §43 Abs. 1 Nr. 2) – dies betrifft die Abschlussprüfung und je nach zuständiger Kammer auch die Zwischenprüfung (vgl. z.B. ZFA 2007: 15).

4.2 Die Darstellung der aktuellen Situation

Zur Überprüfung, ob die oben vorgestellten Ziele und Aufgaben des Ausbildungsnachweises in der täglichen Praxis erfüllt werden, wurden im Rahmen dieser Arbeit Auszubildende mit Hilfe eines Fragebogens zu ihren Ausbildungsnachweisen und ihren Einstellungen zu diesem befragt. Außerdem sollten Teile der entsprechenden Ausbildungsnachweise hinsichtlich der genannten Ziele analysiert werden. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, wurde hierzu im September 2007 der saarländische Abschlussjahrgang der Mediengestalterinnen Digital und Print (= 44 Personen) befragt. Aufgrund des geringen Rücklaufs (elf beantwortete Fragebogen und sechs analysierbare Ausbildungsnachweise) können die Ergebnisse zwar nicht als repräsentativ gelten, sie werden nachfolgend

trotzdem beispielhaft Erwähnung finden, um die Ergebnisse einer älteren Befragung zu stützen und um Hypothesen zu bilden.

Das Berufsbild der Mediengestalterin Digital und Print wurde für die Befragung ausgesucht, da die Umsetzung des Ausbildungsportfolios am Beispiel dieses Berufes dargestellt wird (vgl. Kapitel 6). Der Abschlussjahrgang wurde gewählt, da die Auszubildenden während der vorherigen zwei Jahre andauernden Ausbildung bereits genügend Erfahrung mit dem Ausbildungsnachweis gesammelt haben können, beispielsweise bezüglich der Möglichkeit den Ausbildungsnachweis für die Prüfungsvorbereitung (in diesem Fall die Zwischenprüfung) zu nutzen oder bezüglich der Regelmäßigkeit ihrer Einträge. Die während der Untersuchung gestellten Fragen decken die Bereiche ‚Häufigkeit der Einträge‘, ‚Verhalten der Ausbilderin‘ und ‚Art der Nutzung‘ ab.

Schon 1988 berichtet Zeutshim von einer Untersuchung, die ergeben hat, dass die meisten Auszubildenden ihre Ausbildungsnachweise sehr unregelmäßig ausfüllen. Die Einträge erfolgen erst Wochen oder sogar Monate nach den Ausbildungsereignissen (vgl. Zeutshim 1988: 22). Ähnliche Tendenzen zeigen die Antworten der Mediengestalterinnen Digital und Print auf die Frage:

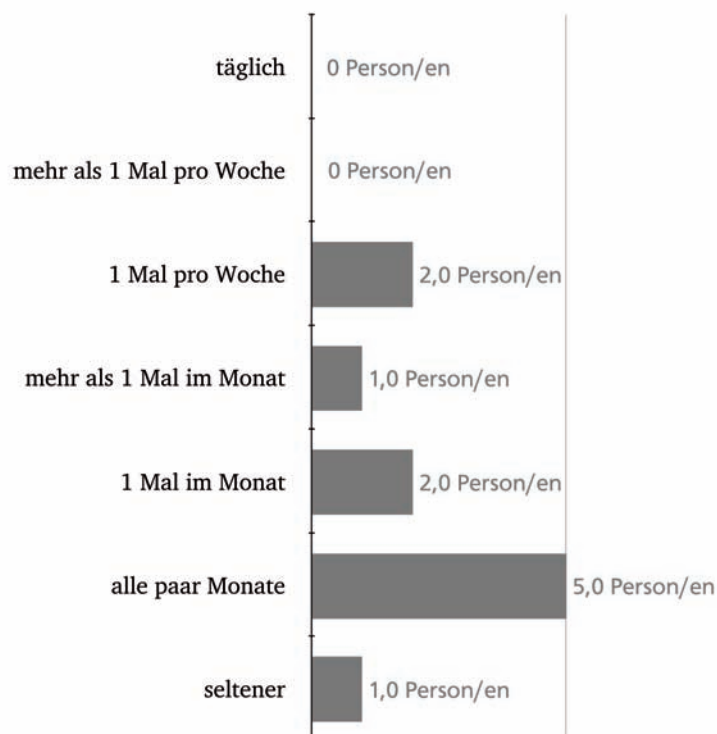


Abb. 06: Ergebnis auf Frage 11 der Mediengestalterinnenbefragung ‚In welchen zeitlichen Abständen führen Sie Ihren Ausbildungsnachweis?‘

Lediglich drei der elf befragten Auszubildenden geben an, ihre Ausbildungsnachweise zeitnah am eigentlichen Ausbildungsgeschehen auszufüllen: Zwei schreiben ihre Ausbildungsnachweise noch in der gleichen Woche und eine Auszubildende widmet sich mehr als einmal im Monat dieser Aufgabe. Zwei weitere Auszubildende füllen ihren Ausbildungsnachweis höchstens einmal im Monat aus. Mit sechs Auszubildenden geben mehr als die Hälfte an, sich nur alle paar Monate (fünf Auszubildende) oder sogar noch seltener (eine Auszubildende) um den Ausbildungsnachweis zu kümmern. Ich stimme mit Zeutsheim überein, dass bei derart zeitlichen Verschiebungen „die Eintragungen sehr oft aus reinen Phantasiebeschreibungen (...)“ (Zeutsheim 1988: 22) bestehen. Den tatsächlichen Ablauf der Ausbildung festzuhalten, ist für die Auszubildende unter diesen Umständen sehr schwierig, wenn nicht sogar unmöglich. Somit ist auch eines der in der Ausbildungsordnung formulierten Ziele, die Kontrolle des Ausbildungsverlaufes in Bezug zum Ausbildungsrahmenplan, nicht mehr zu erfüllen. Besonders die Kontrolle des inhaltlichen (sachlichen) Ausbildungsablaufes ist bei der momentanen Durchführung des Ausbildungsnachweises ohnehin sehr schwierig, da die stichwortartige Wiedergabe (die auch durch das geringe Platzangebot in den Ausbildungsnachweisheften bzw. Ausbildungsnachweisformularen bedingt ist) eine tiefgehende Betrachtung der Verarbeitung des Ausbildungsstoffes nicht zulässt. Die Kontrolle kann nur oberflächlich und formal bleiben. Zeutsheim empfiehlt daher „zusätzliche Berichte, die die entsprechenden Inhalte ausführlicher beschreiben“ (Zeutsheim 1988: 23).

Sieht man die Ergebnisse der Mediengestalterinnenbefragung als Tendenz an, scheint der Ausbildungsnachweis nicht nur für die meisten Auszubildenden, sondern auch für viele der Ausbilderinnen kein nützliches Instrument zu sein, sondern eine lästige Pflicht. Nur zwei Auszubildende geben an, dass der Ausbildungsnachweis regelmäßig – wie von der Ausbildungsordnung vorgesehen (vgl. ZFA 2007: 15) – jeden Monat kontrolliert und gelesen wird. Dass ihre Ausbilderin nur selten in den Ausbildungsnachweis hinein schaut, geben sechs Auszubildende an. Bei drei der Befragten interessiert sich die Ausbilderin überhaupt nicht für den Ausbildungsnachweis. Mittels der Ausbildungsnachweise scheint demnach nur selten eine Kontrolle darüber stattzufinden, ob die Auszubildenden den Ausbildungsstoff verstehen oder ob es Probleme bei der Verarbeitung des Stoffes gibt.

Die Antworten auf die Frage nach der Art der Nutzung des Ausbildungsnachweises ergeben, dass der Nachweis wie vorgesehen von allen Befragten zur Dokumentation der Ausbildungstätigkeit genutzt wird. Von den anderen Möglichkeiten, die der Ausbildungsnachweis bietet (Nachschlagen, Lernen für Prüfungen oder Klassenarbeiten), wird nur das Nachschlagen von Informationen von einer der befragten Auszubildenden genutzt.

Die geschilderten Ergebnisse zeigen, dass die momentane Durchführung des Ausbildungsnachweises dazu beiträgt, dass die von der Ausbildungsordnung und den Kammern formulierten Ziele in den meisten Fällen nicht erfüllt werden können. Will man diese Ziele zukünftig erreichen, muss die Durchführung des Ausbildungsnachweises modifiziert oder komplett geändert werden. Mit einem geeigneten Instrument wäre es nicht nur möglich, die formulierten Ziele besser zu erfüllen, sondern auch die methodischen Kompetenzen – das Lernverhalten, die reflexiven Fähigkeiten – der Auszubildenden nachzuvollziehen und gegebenenfalls regulierend einzugreifen. Das Portfoliokonzept kann bei entsprechender Verwendung diese Aufgaben erfüllen. Außerdem können in ein Portfolio die von Zeutsheim empfohlenen zusätzlichen Berichte integriert werden.

5. Das Ausbildungsportfolio

5.1. Was ist ein Portfolio?

5.1.1 Historischer Hintergrund

Der Begriff Portfolio lässt sich auf das italienische Wort ‚portafoglio‘ zurückführen. Dieses setzt sich zusammen aus den Worten für ‚tragen‘ (portare) und ‚Blatt‘ (foglio). Wie bereits die Wortbedeutung vermuten lässt, verstand man unter einem Portfolio eine Mappe, in der bestimmte Dokumente gesammelt wurden und die man mit sich führen konnte (vgl. Häcker 2006c: 27f). Bereits im 15. und 16. Jahrhundert wurden Portfolios von Künstlern und Architekten genutzt, um potentiellen Auftraggebern einen Überblick über das eigene Schaffen und die Entwicklung des eigenen Könnens zu gewähren. Es wurden z.B. Skizzen, Pläne, Entwürfe oder Arbeitstechniken gesammelt und gegebenenfalls systematisiert (vgl. Rihm 2004: 17). Im Laufe der Zeit erhielt das Portfolio mit der Entstehung neuer Techniken und Berufe auch Einzug in neu entstandene künstlerische Berufe, beispielsweise bei Fotografen und Grafikern. Bei diesen dient es sowohl als Bewerbungs- als auch als Ausstellungsmappe. Neben der Verwendung im künstlerischen Bereich, wird das Portfoliokonzept auch im Finanzbereich angewendet. Als Investmentportfolio dient es dazu die verschiedenen Investmentobjekte einer Person oder Firma zu sammeln, zu analysieren und zu bewerten mit dem Ziel das Risiko zu vermindern und die Gewinne zu steigern (vgl. Häcker 2006c: 27f).

Wann genau und von wem das Portfoliokonzept zum ersten Mal in Zusammenhang mit dem Bildungswesen gebraucht wurde, lässt sich momentan nicht rekonstruieren (vgl. Häcker 2006a: 85). Es steht aber fest, dass der Begriff im Verlauf der 1970er Jahre immer häufiger in diesem Kontext verwendet wurde. Angelehnt an die oben genannte Funktion von Künstlerportfolios, dienen die schulischen Portfolios dazu zu zeigen, „was sein Autor oder seine Autorin kann, wie sie arbeitet und sich entwickelt hat, und enthält Dinge, die sie wert erachtet hat, in ihre Mappe oder ihren Ordner aufzunehmen, um sie zu unterschiedlichen Zwecken vorzuzeigen“ (vgl. Häcker 2006c: 28).

Zum ersten Mal in größeren Umfang eingesetzt wurde das Portfolio in den 1980er Jahren im US-amerikanischen Schulwesen. Da die Rezeption des Portfoliokonzepts in den deutschsprachigen Ländern maßgeblich von der Entwicklung im US-amerikanischen Raum beeinflusst ist (vgl. Häcker 2002: 205), ist es wichtig die Hintergründe dieser Entwicklung zu kennen. Der Einsatz von Portfolios

an US-amerikanischen Schulen war eine Reaktion auf Kritik am Schulwesen und hier insbesondere der Prüfungsgestaltung. Im Laufe der Zeit kam es dazu, dass die Schülerinnen ihr Wissen immer mehr mit Hilfe standardisierter Tests unter Beweis stellen mussten. Laut Lissmann kann davon ausgegangen werden, dass 1980 „ein Schüler während seiner Schulzeit durchschnittlich 30“ (Lissmann 2001: 300) solcher Tests absolviert hat. Diese Art der Leistungsüberprüfung hatte unmittelbare Auswirkung auf die Lehr- und Lernprozesse, da fast der gesamte Unterricht nur noch auf das Bestehen dieser Standardtests ausgerichtet war. Zwar waren die Schülerinnen so in der Lage die Tests zu bestehen, der Wissenszuwachs blieb jedoch auf ein entsprechendes Maß beschränkt. Der übermäßige Einsatz von Multiple-Choice-Tests führte dazu, dass die Schülerinnen nicht mehr in der Lage waren Problemlösungskompetenzen oder Fähigkeiten wie „verständlich zu schreiben [und] zu verstehen was sie schreiben“ zu entwickeln (vgl. Häcker 2006c: 28).

Ein 1983 veröffentlichter Bericht („A Nation at risk“, vgl. Häcker 2006c: 28) brachte die Einsicht, dass unter anderem eine Veränderung der Form der Leistungsüberprüfung den Lehr- und Lernprozess positiv beeinflussen kann. Es folgte eine Suche nach alternativen Beurteilungsmethoden, die neben anderen Vorschlägen das Portfoliokonzept als Lösung erkannte. An vielen US-amerikanischen Schulen wurde daraufhin die portfoliobasierte Beurteilung eingeführt. Schon zu Beginn der 1990er Jahre entwickelte sich das Konzept neben den herkömmlichen Standardtests zu der am häufigsten benutzten Beurteilungsmethode (vgl. Häcker 2006c: 29). Der Einsatz ist weder auf bestimmte Fächer noch auf bestimmte Schularten beschränkt; auch in den Universitäten sind Portfolios zu finden (Häcker 2006a: 92). Diese erfolgreiche Entwicklung lässt sich nicht zuletzt durch die in den USA starke Schreibbewegung begründen. Winter schreibt, dass „dort wo die Schreibpädagogik wächst und die reflexive Praxis entwickelt wird, (...) die Portfolioarbeit erst ihren Unterbau [erhält], der sie gehaltvoll werden lässt“ (Winter 2004: internet).

In den deutschsprachigen Ländern setzte der Diskurs über neue Formen der Beurteilung in den 1990ern ein. Ein merklicher Anstieg der deutschsprachigen Publikationen zum Thema ‚Portfolios im Bildungswesen‘ ist allerdings erst seit wenigen Jahren (etwa 2000 bis 2003) zu verzeichnen. Besonders dort, wo offene Lehr- und Lernformen praktiziert werden, fand das Portfoliokonzept in der Anfangsphase des deutschsprachigen Diskurses Anwendung (vgl. Häcker 2006c:

30). Bei den Portfolios im Bildungswesen lassen sich zwei Schwerpunkte unterscheiden: Auf der einen Seite die Verwendung des Portfoliokonzepts zur Bewertung und auf der anderen Seite die Verwendung des Portfoliokonzepts zur Unterstützung und Entwicklung des Lernprozesses. Mischformen beider Nutzungsarten sind ebenfalls zu finden.

5.1.2 Definition und lerntheoretischer Hintergrund

Da das Portfoliokonzept aus der Praxis heraus als Reaktion auf Probleme bei der Leistungsüberprüfung entstanden ist (vgl. Kapitel 5.1.1) und es zahlreiche Ideen und Ausführungen gibt, kann nachträglich keine für alle verbindliche Definition festgelegt werden. Dies führt zu einer Anzahl von Definitionsansätzen in der Literatur. Für meine weiteren Ausführungen schließe ich mich Häckers Argumentation an und orientiere mich an der Portfoliodefinition von Paulson et al. (1991: 60):

A Portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

Häcker wählt diese Definition, weil sie viele vorstellbaren Portfolioarten einschließt, „ohne beliebig zu werden“, da sie sowohl Produkt als auch Prozess berücksichtigt und da sie eine der Definitionen ist, die im US-amerikanischen Raum von den Portfolioexperten akzeptiert wird (vgl. Häcker 2006a: 126). Im deutschsprachigen Raum beziehen sich ebenfalls viele Autoren auf diese Definition oder nehmen sie als Grundlage von eigenen Definitionen, z.B. Lissmann (2001: 305), Uemminghaus (2005: 24), Schallies (2006: 234).

Neben der Schwierigkeit, eine allgemeingültige Definition zu finden, bringt die Entstehungsart des Portfolikonzeptes auch das Problem mit sich, dass es sich nicht auf eine bestimmte Lerntheorie zurückführen lässt. Häufig sind es jedoch Vertreter des (erkenntnistheoretischen) Konstruktivismus, die sich mit dem Portfoliokonzept auseinandersetzen und es propagieren (vgl. Häcker 2006b: 17).

Bei konstruktivistisch orientierten Lerntheorien wird vorausgesetzt, dass die Lernende die Welt nicht einfach nur abbildet, sondern ihr Wissen durch aktives Handeln konstruiert, rekonstruiert und dekonstruiert. Reich schreibt, dass es vor diesem Hintergrund sinnvoll erscheint die verschiedenen konstruierten „Versio-

nen von Wirklichkeit zu dokumentieren und auf ihre Viabilität (Passung für mich und andere) hin zu reflektieren“ (Reich 2006: 20) Dies kann mit Hilfe eines Portfolios erreicht werden. Außerdem unterstützt die Arbeit mit Portfolios die konstruktivistische Forderung nach dem Lernen als individuellem, in Eigenverantwortung durchgeführtem Prozess, in dem „nur verstanden und gelernt werden kann, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden lässt“ (Bimmel/Rampillon, 2000: 40). Das Portfoliokonzept hat die Möglichkeit, sowohl das Produkt des Lernens als den für das Lernen entscheidenden Lernprozess sichtbar zu machen. Es ermöglicht „einen Dialog über Gelerntes zu führen, hilft, Arbeiten in einem größeren Zusammenhang zu sehen und macht den Lernenden Leistungsunterschiede und unterschiedliche Zugänge zum Lernen deutlich“ (Pietsch/Lenzen 2005: 59).

5.1.3 Typen von Portfolios

Showcase portfolio, Beurteilungsportfolio, Medienportfolio, Studienportfolio, Lernportfolio, Talentportfolio, Entwicklungsportfolio, Sprachenportfolio, Schreibportfolio, Kompetenzportfolio, teaching portfolio, Projektportfolio, Bewerbungsportfolio ...

In der Fachliteratur finden sich viele verschiedene Portfoliobegriffe. Die Bezeichnung, die Inhalte und der verfolgte Zweck der einzelnen Portfoliokonzepte sowie die Einteilung in verschiedene Kategorien ist vielfältig und von Autor zu Autor unterschiedlich. So gibt es Portfoliokonzepte, die unterschiedlich benannt sind, aber das selbe bedeuten, und es gibt Portfoliokonzepte, die gleich benannt sind, aber verschiedene Inhalte beschreiben.

Aus den vielfältigen Ansätzen und Konzepten lassen sich tendenziell zwei große Typen von Portfolios ableiten, die sich in Zweck, Entstehungsprozess und Zielpublikum unterscheiden:

- Ein **Prozessportfolio** übernimmt die Aufgabe „Entwicklung, Wachstum und Veränderung“ des eigenen Lernprozesses zu „dokumentieren und [zu] reflektieren“ (Pietsch 2005a: 67).
 - Ein **Ergebnisportfolio** ist eine repräsentative Sammlung von Lernergebnissen, also eine „strukturierte Darstellung von (...) Leistungen und Erfolgen“ (Pietsch 2005b: 50).
-

Diese beiden Portfoliotypen sind als die beiden Endpunkte auf einem Kontinuum zu verstehen, zwischen denen eine große Anzahl von Mischformen existieren. Je nach dem wie groß der Anteil der genannten Merkmale ist, lassen sich die Mischformen mehr in Richtung des einen oder mehr in Richtung des anderen Endes verorten.

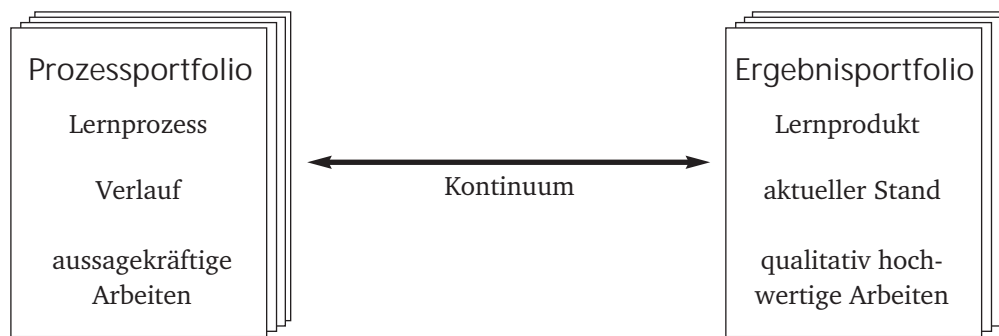


Abb. 07: Charakterisierung von Portfoliotypen

Bei einem **Prozessportfolio** liegt das Hauptaugenmerk auf der Reflexion des eigenen Lernens. Dieser metakognitive Prozess hat zum Ziel „die Spuren des individuellen Lernprozesses zu sichern und (in einer Abschlussreflexion) Konsequenzen für das eigene Weiterlernen zu ziehen“ (Häcker: internet). Gelerntes wird nicht isoliert betrachtet, sondern als Anknüpfung an zuvor erworbenes Wissen und bestehende Kompetenzen verstanden. Für das Weiterlernen sollen ebenfalls Konsequenzen gezogen werden: Vom aktuellen Lernstand aus gesehen soll zukünftiges Lernen geplant werden. Die Lernende soll in die Lage versetzt werden, innerhalb eines Lernabschnitts (z.B. Ausbildungsjahr, Projekt) die eigenen Stärken leichter erkennen und ein persönliches Profil ausbilden zu können. Durch die Arbeit mit Prozessportfolios wird demnach auch das selbstregulierte Lernen unterstützt und gefördert. Eine weitere positive Auswirkung auf die Lernende ist die Steigerung des Selbstvertrauens. Das Bewusstmachen der eigenen Stärken und erreichten Erfolge führt im Idealfall zu der Überzeugung, dass sie Probleme aus eigener Kraft kompetent lösen – Bandura (1997) bezeichnet dies als „self efficacy beliefs“ (vgl. Lenzen/Pietsch, 2005: 5). Neben den Reflexionen zum Lernprozess enthält ein Portfolio das sogenannte Dossier, in dem Arbeitsproben gesammelt werden. Bei Prozessportfolios ist für die Auswahl von Arbeitsproben wichtig, dass nicht nur die besten Arbeiten Einzug in das Prozessportfolio halten, sondern diejenigen Arbeiten stichprobenartig ausgewählt werden, die den Kompetenzzuwachs für Außenstehende gut dokumentieren können (Reich 2006: 24 und 30). Das Publikum des Prozessportfolios umfasst demnach neben

der Lernenden auch die betreuende Lehrende und bei Prozessportfolios, die als Beurteilungsinstrument herangezogen werden, die beurteilenden Personen.

Zu beachten ist, dass ein Prozessportfolio kontinuierlich begleitend zum Lernabschnitt geführt werden muss, damit die oben genannten positiven Effekte erzielt werden können (vgl. Pietsch, 2005a: 66).

Mit einem **Ergebnisportfolio** wird hingegen nicht der Verlauf eines Lernprozesses wiedergegeben, sondern der aktuelle (End-)Stand des Wissens und somit der Kompetenzen der Lernenden vorgestellt. Zur Darstellung ihres Könnens wählt die Lernende repräsentative Arbeiten aus, die je nach Lernumfeld z.B. schriftliche Arbeiten oder Werkstücke sein können. Diese Arbeiten sollen bezüglich des Lernprozesses besonders aussagekräftig und – was zur Darstellung des Könnens besonders wichtig ist – vor allem von hoher Qualität sein. Außerdem muss die Auswahl der Arbeiten schriftlich begründet werden. In diesem Zusammenhang betont Gehler (2006: 353), dass „die wesentlichen Vorteile [...] erst voll zum Tragen kommen, wenn die Erstellung des Präsentationsportfolios [= Ergebnisportfolio] auf der vorangegangenen Arbeit mit einem Prozessportfolio basiert“. Bleibt dieser Schritt aus, fehlt mit der Auswahlbegründung das für ein Portfolio wesentliche reflexive Element und das Ergebnisportfolio stellt nicht mehr dar, als eine ausgeschmückte Präsentation des Leistungsstandes. Die Selbsteinschätzungen der Lernenden können durch Fremdeinschätzung durch z.B. Lehrerinnen, Ausbilderinnen oder Projektleiterinnen ergänzt werden.

Vor allem für Präsentationen nach außen (Bewerbungen und ähnliches) kann und sollte das Ergebnisportfolio durch Zertifikate, Zeugnisse und Beurteilungen komplettiert werden (vgl. Gehler, 2006: 354). Das Zielpublikum eines Ergebnisportfolios ist kaum eingeschränkt. Es umfasst alle, für die die Ergebnisse und Kompetenzen der Lernenden von Interesse sein können, z.B. potentielle Arbeitgeberinnen.

Ein Portfolio ist niemals statisch. Es bleibt durch seine Struktur immer dynamisch und anpassbar, gleichgültig um welchen Portfoliotyp es sich konkret handelt. Das Prozessportfolio begleitet den Lernprozess und entwickelt sich demzufolge mit der Lernenden. Wenn die Lernende der Meinung ist, dass andere Einträge ihren Lernprozess besser abbilden, können und sollten alte Einträge ersetzt werden. Wie der sprichwörtliche ‚rote Faden‘ soll ein Prozessportfolio den Lernprozess durchziehen. Auch ein Ergebnisportfolio sollte sich mit der Ler-

nenden entwickeln. So sollten die erwähnten repräsentativen Arbeiten mit der Zeit aktualisiert werden, damit sie immer den aktuellsten Stand der Lernentwicklung darstellen. Für gewisse Unterformen des Ergebnisportfolios gilt, dass die Einträge an den jeweiligen Adressaten angepasst werden. Dies ist z.B. bei den oben genannten Bewerbungsportfolios der Fall.

Bei der Erstellung eines Portfolios – gleich welchen Typs – lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden. Eine Möglichkeit der Einteilung ist die von Häcker (2005a: 15-17) vorgeschlagene sechsphasige Unterteilung:

1. Phase: context definition

Zum Beginn der Lernphase (z.B. ein Projekt, Ausbildungsjahr, Semester) werden die Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit vereinbart, das heißt zu welchem Zweck das Portfolio geführt wird, welche Anforderungen an das Portfolio gestellt werden, wer Einsicht in das Portfolio nehmen darf usw.

2. Phase: collection

Die Lernende sammeln während ihres Lernprozesses alles, was mit diesem in Verbindung steht.

3. Phase: selection

Dies ist der entscheidende Schritt, in dem aus der wahllosen Sammlung eine Auswahl an Arbeiten getroffen wird, mit der das Portfolio befüllt werden soll. Wichtig dabei ist, dass die Auswahl begründet wird. Als Anhaltspunkt für die Auswahl gilt: Es kann alles aufgenommen werden, „was die sinnvolle Auseinandersetzung des Lernenden mit der Sache zeigt“ (Lissmann 2001: 331).

4. Phase: reflection

Die Reflexionsphase begleitet den gesamten Entstehungs- und Lernprozess. In dieser Phase denken die Lernenden über die Lerninhalte nach und reflektieren ihr Vorgehen, ihren Gedankenverlauf und ihre Lernstrategien (vgl. Kapitel 5.1.4).

5. Phase: projection

In dieser Phase der Portfolioarbeit zieht die Lernende Konsequenzen aus ihren aus den Reflexionen gewonnenen Einsichten.

6. Phase: presentation

Die Lernenden legen z.B. Mitlernenden und Lehrenden ihr Portfolio zur Bewertung vor. Anhand dieses Feedbacks sollen weitere Konsequenzen für den Lernprozess gezogen werden. Da Feedback für den Lernprozess schon in den frü-

heren Arbeitsphasen hilfreich und sinnvoll ist, soll die Präsentationsphase nicht nur am Ende der Portfolioarbeit durchgeführt werden.

Bis auf die erste Phase (context definition), die immer zu Beginn einer Portfolioarbeit steht, ist die Reihenfolge der einzelnen Phasen nicht festgelegt. Zwar werden Anfänger die drei Phasen selection, reflection und projection nacheinander durchlaufen, je mehr Übung und Routine sich einstellt, desto weniger werden sich die Phasen jedoch trennen lassen. Mit der Zeit werden sie mehr oder weniger parallel stattfinden.

5.1.4 Funktionen und Ziele von Portfolioarbeit

Dem Portfoliokonzept werden in der Literatur¹² hauptsächlich folgende Funktionen zugewiesen:

- Dokumentation der Entwicklung
- Diagnose des Lernens und somit Beschreibung der Stärken und Schwächen der Lernenden
- Bewertung der Lernenden

Abhängig von der Funktion oder den Funktionen, die im Mittelpunkt eines konkreten Portfoliokonzeptes steht bzw. stehen, werden entsprechende Anforderungen an das Portfolio gestellt. So ist es beispielsweise zur Dokumentation der Entwicklung wichtig, dass nicht nur die besten Arbeiten Einzug in das Portfolio halten, sondern diejenigen Arbeiten, die die Entwicklung der Lernenden am besten darstellen können. Die Benennung des Portfolios richtet sich ebenfalls oft nach den zu erfüllenden Funktionen.

Mit der **Dokumentation der Entwicklung**, das heißt mit der Dokumentation des Lernprozesses, werden verschiedene Ziele verfolgt. So sollen „wesentliche Elemente und Zusammenhänge einer Ausbildung [...] möglichst kontinuierlich erfasst, abgebildet und überprüft werden“ wobei „die Breite des Lernens berücksichtigt, der Grad und die Unterschiedlichkeit von erworbenen Kompetenzen hinlänglich erfasst und dokumentiert werden“ (beide Reich 2006: 21) müssen. Außerdem soll der Anwendungsbezug der erworbenen Kompetenzen und die

12 Für ‚Dokumentation‘ und ‚Diagnose‘ vgl. beispielsweise Häcker 2005b, Brunner 2006b, Häcker 2006a, Reich 2006; für ‚Beurteilung‘ vgl. beispielsweise Jabornegg 2004, Lissmann 2001, Winter 2006, Uemminghaus 2005.

Möglichkeit, dieses Wissen auf andere Aufgaben anwenden zu können, deutlich werden (vgl. ebd.). Wird ein Portfolio zur Leistungsbewertung benutzt, dient insbesondere die Dokumentation der Entwicklung als Grundlage für diese. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass die Lernenden ihr Portfolio mit zu viel Materialien befüllen, da sie fürchten ansonsten eine schlechtere Bewertung zu erhalten (vgl. Reich 2006: 35). Die Lernenden müssen immer wieder darauf hingewiesen werden, dass ein exemplarisches Vorgehen nicht zu einem schlechteren Abschneiden führt, sondern vielmehr ihre Kompetenzen auf dem entsprechenden Gebiet – begründete und sinnvolle Auswahl von Arbeiten, Beschränkung auf das Wesentliche – zeigt.

Die **Diagnose des Lernens** erfolgt auf Grundlage der Dokumentation der Entwicklung bzw. des Lernprozesses, das heißt die reflexiven Elemente eines Portfolios werden zur Diagnose herangezogen. Diese sind ein wichtiger Punkt, der die Arbeit mit Portfolios von anderen, ähnlichen Konzepten (z.B. Lerntagebuch) unterscheidet. Häcker (2005b: 6) bezeichnet die gezielten Reflexionen gar als „Herzstück des Portfolioprozesses“. Zu diesen reflexiven Elementen gehören bzw. können gehören: der sogenannte ‚cover letter‘ (ein Vorwort, in dem für die Korrigierende oder die Leserin das Portfolio und die damit verbundenen Überlegungen beschrieben werden), ein Nachwort, die Reflexionen über den eigenen Lernprozess und die Auswahlbegründungen von Arbeitsergebnissen. Bei den Reflexionen geht es nicht darum bloß zu beschreiben und nur zu kommentieren, was ohnehin zu sehen ist. Rhim (2004: 21) hat die Aufgabe der Reflexionen folgendermaßen in Worte gefasst:

Vielmehr geht es um den sukzessiven Aufweis von Such-Bewegungen, von Situationen des Nicht-Wissens, Nicht-Könnens, Nicht-Weiterkommen. Es geht um notwendige Rück-Schritte, denen Fort-Schritte voran gingen, schließlich Durch-Brüche, denen wieder Stagnationen folgen etc. Es geht also um den Aufweis von Erkenntnis-Wegen mit all den sie begleitenden emotional-motivationalen Befindlichkeiten.

Anhand der schriftlichen Reflexionen können Lehrende den Ursachen von Problemen im Lerngeschehen besser auf den Grund gehen und herausfinden, woran es mangelt, das heißt was genau verändert werden muss, damit das Lernvorhaben mit Erfolg abgeschlossen werden kann (vgl. Rihm 2004: 22). Im Laufe des Portfolioprozesses kann ein erstes Feedback dazu benutzt werden, das Portfolio entsprechend zu überarbeiten, um es anschließend einer abschließenden

Beurteilung¹³ zu überlassen. Reich (2006: 26) weist daraufhin, dass ein solches Vorgehen die Wirksamkeit des Portfolios erhöhen kann. Neben der Lernberatung sind die Lernenden selbst dazu angehalten Rückschlüsse über das eigene Lernen zu ziehen, um den Erkenntnisprozess gegebenenfalls in eine neue, erfolgreichere Richtung zu lenken und ihr weiteres Vorgehen sinnvoll zu planen. Selbstevaluation, Selbsteinschätzung und Selbstkontrolle sind Fähigkeiten, die für lebenslanges Lernen wichtig sind, da sie von großer Bedeutung für das selbstgesteuerte Lernen sind und kritisches Denken fördern.

Durch das Portfoliokonzept werden demnach die gewünschten zu erlernenden Fertigkeiten und Kenntnisse nicht direkt gefördert. Stattdessen soll mit Hilfe von Portfolios der Lernprozess des Erwerbs der Fertigkeiten und Kenntnisse analysiert und gefördert werden.

Allerdings ist zu beachten, „dass die Lernenden nicht automatisch ihre metakognitiven Fähigkeiten entwickeln, nur weil nun in der Schülerbeurteilung ein Portfolio eingeführt wurde“ (Jabornegg 2004: 254). Portfolios sind zwar gut geeignet, konstruktive, metakognitive Vorgänge anzuregen. Es bedarf trotzdem einer aktiven Anleitung und Förderung durch die Lehrenden, damit sich die Fähigkeiten voll entfalten (vgl. Jabornegg 2004: 254). Gehemmt werden Selbstevaluation, Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung auch dadurch, dass uns das Bildungswesen von jeher gelehrt hat, dass andere uns besser bewerten können als wir uns selbst: „We don't trust ourselves to engage in thorough analysis of our own work for the purpose of individual display, and our assessment traditions discourage it“ (Sunstein 2000: 8). Den Lernenden müssen demnach Methoden und Strategien der Reflexion und Selbstevaluation vermittelt werden. Diese Vermittlung muss im Kontext der Portfolioarbeit geschehen, da isolierte Trainingsmaßnahmen erfahrungsgemäß wenig erfolgreich sind (Bimmel/Rampillon 2000: 91).

Wird das Portfolio als Instrument zur **Bewertung der Lernenden**, das heißt zur Leistungsüberprüfung genutzt, bietet es für Außenstehende (am Lehr-Lern-Vorgang unbeteiligte Personen) eine bessere Möglichkeit die Lernende einzuschätzen, als dies mit der Durchsicht von Ziffernnotenzeugnissen der Fall ist, da es ein „valides Bild von den tatsächlichen Kompetenzen“ (Häcker: internet) zeich-

13 Der Begriff *Beurteilung* wird in diesem Fall nicht im Sinne von Leistungsbewertung gebraucht. Vielmehr ist eine Beurteilung gemeint, die zur Unterstützung und Entwicklung des weiteren Lernprozesses dienen soll.

net. Sowohl Prozessportfolios als auch Ergebnisportfolios können zur Leistungsüberprüfung genutzt werden, wobei auf unterschiedliche Aspekte geachtet wird: Beim Prozessportfolio geht es darum, die verschiedenen Phasen des Lernprozesse darzustellen und die gemachten Erfahrungen – vor allem Fortschritte, aber auch Rückschritte – zu dokumentieren. Bei einem Ergebnisportfolio stehen vor allem die besten Arbeiten und deren begründete Auswahl im Vordergrund der Bewertung, wobei die Auswahlbegründung für die Bewertung des Portfolios wichtiger ist als die Qualität der Arbeiten. Welchen Wert ein Lernprozess hat, ergibt sich daraus, inwiefern er zur Lösung eines Problemes oder einer Aufgabe geführt hat und nicht mehr daraus, wie das Lernprodukt zu bewerten ist.

Soll ein Portfolio bewertet werden, müssen vorher Standards und Beurteilungskriterien festgelegt werden. Bei den Standards wird generell zwischen Wissen (‘knowledge’), Fertigkeiten (enger ‘skills’ oder weiter ‘performances’) und Fähigkeiten (‘dispositions’) unterschieden (vgl. Reich 2006: 30). Einige Autoren (z.B. Reich 2006: 24, Uemminghaus 2005: 24, Lissmann 2001: 304) fordern, dass diese Festlegung in Zusammenarbeit mit den Lernenden erfolgen muss, da die Lernenden nur dann ihr Portfolio effektiv nutzen können, wenn sie wissen, worauf es ankommt (vgl. Reich 2006: 24).

5.1.5 Schwächen und Gefahren von Portfolioarbeit

Anhand der genannten Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit lässt sich ableiten, unter welchen Voraussetzungen Portfolios nicht eingesetzt werden sollten: Lernformen, die wenig handlungsorientiert sind, sind für die Portfolioarbeit nicht geeignet. Dies betrifft beispielsweise Auswendiglernen, Aufzeigen bereits vorhandenen Wissens oder Aufgabenstellungen mit geringer Komplexität. Ebenso ungeeignet sind Portfolios bei Selektionen und Rangeinordnungen, da der Vergleich von Lernentwicklungen und Lernfortschritten unterschiedlicher Lernender und nicht vergleichbarer Leistungen nicht sinnvoll ist und zudem nicht den Zielen des Portfoliokonzeptes entsprechen (vgl. Reich 2006: 23f).

Da das Portfolio momentan eine Modeerscheinung ist und als Allheilmittel gesehen wird (vgl. Häcker 2006a: 101), besteht die Gefahr, dass die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Portfolioarbeit außer Acht gelassen werden. Diese Voraussetzungen sind eine gute Vorbereitung seitens der Lehrenden und Lernenden, die Bereitschaft das gesamte Unterrichtsszenario, also die Lernkultur, auf

die Portfolioarbeit umzustellen, die Bereitschaft für Herstellung, Auswertung und Feedback viel Zeit zu investieren sowie den subjektiven Charakter der Erstellung und Bewertung zu akzeptieren und zu wollen (vgl. Reich 2006: 23f). Gefahren können nur umgangen und Fehlentwicklungen gestoppt werden, wenn die Voraussetzungen stimmen. Bereits genannt ist das Problem, dass Lernende metakognitive Fähigkeiten nicht allein durch den Einsatz von Portfolios entwickeln, sondern entsprechenden Methoden und Strategien erst erlernen müssen.

Weitere Nachteile, die das Portfoliokonzept mit sich bringen kann, sind die erhöhten Kosten und der erhöhte Zeitaufwand, beispielsweise im Vergleich zu herkömmlichen Leistungsbeurteilungsinstrumenten. In Kapitel 5.2.1 werde ich diese Nachteile hinsichtlich des Vergleichs ‚herkömmlicher Ausbildungsnachweis/Ausbildungsportfolio‘ näher erläutern.

5.2 Aufgabe des Ausbildungsportfolios

Im Folgenden wird dargestellt, wie das Portfoliokonzept in der dualen Berufsbildung eingesetzt werden kann, um die aufgeführten Probleme bezüglich des Ausbildungsnachweises und der Schreibkompetenz zu verringern. Jede Auszubildende soll während ihrer Ausbildung ein sogenanntes Ausbildungsportfolio führen. Dabei handelt es sich um ein Prozessportfolio, das der Reflexion des Lernprozesses und der Darstellung des Lernzuwachses (durch ausgewählte Arbeitsergebnisse) dient.

Das Ausbildungsportfolio soll zwei Aufgaben erfüllen:

- Die bisherige Form des Ausbildungsnachweises wird ersetzt und erfährt durch das Portfoliokonzept eine deutliche Verbesserung hinsichtlich der formulierten Anforderungen (vgl. Kapitel 4.1). Zudem bringt das Portfoliokonzept weitere, neue Funktionen mit sich, z.B. Evaluation der Ausbildungsqualität oder Unterstützung des Lernprozesses durch Reflexionen und Feedback.
 - Das Ausbildungsportfolio ist unterstützendes Instrument bei der Entwicklung und Verbesserung der Schreibkompetenz von Auszubildenden.
-

5.2.1 Das Ausbildungsportfolio als alternative Form des Ausbildungsnachweises

In Kapitel 4 wurde bereits beschrieben, welche Ziele mit dem Ausbildungsnachweis verfolgt werden, und erläutert warum die bisherige Form die entsprechenden Aufgaben nur unzureichend erfüllt. In diesem Abschnitt werde ich erläutern, inwiefern das Portfoliokonzept diese Ziele und Aufgaben besser bewältigen kann und welche weiteren positiven Auswirkungen und Vorteile erwartet werden können.

Ein Ziel des Ausbildungsnachweises ist die zeitliche und inhaltliche Dokumentation der Ausbildung, aus der auch der Bezug zum Ausbildungsrahmenplan hervorgehen soll. Bei den herkömmlichen Ausbildungsnachweisen wird bemängelt, dass der zu Verfügung stehende Platz nicht ausreichend ist. Außerdem tragen die Auszubildenden ihre Daten nur unregelmäßig ein, was zu Ungenauigkeiten und Phantasiebeschreibungen führt. Ein Portfolio kann zum einen Struktur in die Dokumentation bringen und zum anderen durch seine positiven Auswirkungen auf den Lernprozess (s.u. und vgl. Kapitel 5.1.4) die Motivation zum Führen des Ausbildungsnachweises fördern. Der Bezug zum Ausbildungsrahmenplan kann am besten gewährleistet werden, wenn die Dokumentation anhand von Kompetenzbeschreibungen geschieht, welche aus dem Ausbildungsrahmenplan formuliert werden. (Wie dies im konkreten Fall aussehen kann, wird in Kapitel 6.2.1 beschrieben.) So ist der Ablauf der Ausbildung für alle Beteiligten leicht nachzuvollziehen und zu kontrollieren.

Ein Ausbildungsnachweis hat außerdem die Aufgabe die Auszubildenden zur Reflexion über Inhalte und Ablauf der Ausbildung anzuhalten. Es liegt auf der Hand, dass diese Aufgabe von einem Ausbildungsportfolio besser erfüllt werden kann als mit einem herkömmlichen Ausbildungsnachweis, der weder genügend Platz für schriftliche Reflexionen bietet noch durch gezielte Fragestellungen und Strukturhilfen die Reflexionen anregt oder unterstützt.

Ein Ausbildungsportfolio und die damit einhergehende Verbesserung hinsichtlich der Aufgabenerfüllung hat für folgende Bereiche positive Auswirkungen:

- für die Auszubildenden,
 - für die Ausbilderinnen,
 - für die Qualität der Ausbildung,
 - für spätere Arbeitgeberinnen.
-

Die Auszubildenden profitieren sowohl von der besseren Dokumentationsstruktur, als auch insbesondere von den reflexiven Elementen des Ausbildungsportfolios. Wie in Kapitel 6 näher erläutert wird, soll die Dokumentation des Ausbildungsablaufes anhand von Kompetenzbeschreibungen stattfinden, welche auf Grundlage der Ausbildungsordnungen erstellt werden. Für die Auszubildenden ist es so leichter festzustellen, ob ihre Ausbildung im Sinne der Ausbildungsordnung verläuft, welche geforderten Kompetenzen sie schon beherrschen und welche sie noch verbessern oder erlernen müssen, um den Anforderungen des Berufsbildes zu entsprechen und somit auch die Abschlussprüfung bestehen zu können. Die reflexiven Elemente des Ausbildungsportfolios sollen sich in einem effektiveren Lernverhalten und nachhaltigeren Lernerfolg niederschlagen). Die gesteigerte subjektive Betrachtung von Lernprozessen und Lernprodukten und die Feedbackkultur, die mit dem Ausbildungsportfolio verbessert werden sollen, sind ein besonderer Vorteil der Portfolioarbeit, da diese Art der Beurteilung typisch für das spätere Berufsleben sein wird. Standardisierte Tests mit objektiven Ergebnissen hingegen werden meist nur im Zusammenhang mit Ausbildung eingesetzt und sind für das Berufsleben kaum von Interesse (vgl. Reich 2006: 40). Die Auszubildenden werden frühzeitig an realitätsbezogene Vorgehensweisen herangeführt. Außerdem ist die mit der Portfolioarbeit verbundene Feedbackkultur förderlicher für das weitere Lernen als die durch Noten beschriebenen Ergebnisse von Tests, da sowohl die Schwächen und Probleme präziser benannt, als auch die entsprechenden Lösungen und Fördermaßnahmen gezielter bestimmt werden können. Notwendig mit der geforderten Feedbackkultur verbunden ist eine intensivere und individuellere Auseinandersetzung der Ausbilderin mit der Auszubildenden als dies momentan der Fall ist.

Die schriftlichen Reflexionen haben auch für die **Ausbilderinnen** einen besonderen Wert. Für sie ist es leichter zu erkennen, wo die Schwächen und die Stärken der Auszubildenden liegen und wo in den Lernprozess eingegriffen werden muss, damit dieser effektiver und effizienter vollzogen werden kann. Über die reflexiven Elemente des Ausbildungsportfolios (die Reflexionen bezüglich des Lernprozesses und die Reflexionen bezüglich der präsentierten Arbeiten) ist es für Ausbilderinnen möglich herauszufinden, welche Kompetenzen die Auszubildende schon beherrscht und welche Kompetenzen die Auszubildende noch erwerben oder verbessern muss. Dies ist allein mithilfe der Lernprodukte kaum zu bewältigen, da die Ausbilderin nicht weiß, auf welche Weise genau die Auszubildende zu den Ergebnissen gekommen ist.

Vom Ausbildungsbetrieb kann das Ausbildungsportfolio als Evaluationsinstrument eingesetzt werden. Die Reflexionen der Auszubildenden können die Stärken und Schwächen des Ausbildungsbetriebes aufdecken und so die **Qualität der Ausbildung** positiv beeinflussen. Stockungen, die im Lernprozess bestehen, können ihre Ursache auch in den Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen haben, z.B. fehlerhafte Arbeitsgeräte, ungenügende Qualität von Arbeitsmaterialien, schlechte Planung des Ausbildungsrahmenplans, Probleme bei der Teamarbeit. Die Reflexionen des Lernprozesses bieten im Gegensatz zu den herkömmlichen Ausbildungsnachweisen die Möglichkeit, solche Fehler zu erkennen und die Ursachen näher zu bestimmen. Nachdem die Fehler- bzw. Störquelle gefunden ist, kann behebbend eingegriffen und der Lernprozess mit besseren Bedingungen weiter fortgeführt werden. Je mehr Auszubildende der Betrieb hat, desto mehr Ausbildungsportfolios können zur Evaluation und Optimierung der Ausbildungstätigkeit herangezogen werden. Ein valideres Bild der Ausbildungsqualität entsteht.

Das Ausbildungsportfolio kann für spätere **Arbeitgeberinnen** von Bedeutung sein, wenn es durch begründete Selektion zu einem Präsentationsportfolio (eine spezielle Form des Ergebnisportfolios) umgewandelt und für eine Bewerbung genutzt wird. Durch seine Ausführlichkeit lässt ein Portfolio eine bessere Beurteilung zu als herkömmliche Zeugnisse mit Ziffernnoten. Die Bewerberin kann die Entwicklung ihres Könnens und Schaffens darstellen. Die enthaltenen kommentierten Arbeiten zeigen außerdem die fertigen Arbeitsprodukte. Potentielle Arbeitgeberinnen sehen genauer, welche Kompetenzen die Bewerberin besitzt und wie sie mit auftretenden Problemen umgeht. Für die Arbeitgeberin als Außenstehende (das heißt nicht am Lernprozess Teilhabende) entsteht so ein valideres Bild der Bewerberin als bei herkömmlichen Bewerbungen. Die Einschätzung, ob die Bewerberin zum Betrieb passt, ist leichter zu treffen, da sie auf einer breiteren, aussagekräftigeren Grundlage getroffen wird.

Selbstverständlich kann das Ausbildungsportfolio im Sinne des lebenslangen Lernens auch während der späteren Berufstätigkeit weiter geführt werden und seine Vorteile hinsichtlich des Lern- und Arbeitsprozesses oder Bewerbungen entfalten.

Wie bei allen Portfolios besteht auch beim Ausbildungsportfolio die Möglichkeit, es als Leistungsbeurteilungsinstrument einzusetzen. Sowohl in der Zwischen- als auch in der Abschlussprüfung kann es herangezogen werden, um den

Lernprozess und die Lernergebnisse zu beurteilen und zu bewerten. Die Auszubildenden würden so dazu angehalten für die Ergebnisse ihres Lernprozesses mehr Verantwortung zu übernehmen, was „in den meisten Berufen heute auch der Erwartung der Arbeitswelt nach der (...) Ausbildung“ (Reich 2006: 22) entspricht. Hinzu kommt, dass die Berufsausbildung prozessorientiert stattfindet¹⁴, was es sinnvoll erscheinen lässt auch die Bewertung auf den Prozess zu beziehen.

Neben den genannten Vorteilen bringt das Portfoliokonzept auch Nachteile gegenüber dem herkömmlichen Berichtsheft mit sich. Zum einen ist dies die Mehrarbeit, die sowohl auf die Auszubildenden, die Ausbilderinnen und auch auf die Berufsschule zukommt (vgl. Kapitel 6). Zum anderen sind es die zu erwartenden höheren Kosten. Der herkömmliche Ausbildungsnachweis ist so konzipiert, dass es genügt die schriftlichen Äußerungen stichwortartig niederzuschreiben. Für die Auszubildenden bedeutet dies eine relativ geringe Schreiarbeit und für die Ausbilderinnen eine relativ geringe Lesearbeit. Das Ausbildungsportfolio fordert eine deutlich höhere Schreib- und Lesearbeit, da die schriftlichen Reflexionen und das anschließende Feedback den Kern des Portfoliokonzeptes ausmachen. Aus bisherigen Erfahrungsberichten über Portfolioarbeit im schulischen Unterricht und an Universitäten weiß man, dass die Portfolioarbeit von den Lernenden trotz des erhöhten Arbeitsaufwandes als positiv empfunden wird¹⁵. Beispielsweise stellt Adamski (2003: 43) fest, dass nur eine einzige seiner 24 Schülerinnen der 11. Klasse die Portfolioarbeit im Geschichtsunterricht als sinnlose Mehrarbeit empfunden hat. Die restlichen Schülerinnen verstanden das Portfolio als Möglichkeit sich besser auf Klausuren vorzubereiten und ihre Noten zu verbessern. Sie schätzten außerdem die positiven Auswirkungen auf den eigenen Lernprozess. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der Portfolioarbeit im universitären Kontext. An der Universität Innsbruck bezeichneten die Studierenden den Zeitaufwand für die Portfolioarbeit zwar als hoch, sie schätzten die Portfolioarbeit aber, weil durch sie die Eigenverantwortung für den Lernprozess gefördert werden kann und durch sie eine gute Möglichkeit besteht, die eigenen Stärken und Schwächen sichtbar zu machen

14 zum Thema ‚Prozessorientierung in der Berufsausbildung‘ vgl. beispielsweise Bahl et al. 2004, Busian/Pätzold 2004, Koch/Meerten (2003)

15 vgl. auch Häcker 2005a: 17

(vgl. Kraler, 2006: 374). Bei der für ein Ausbildungsportfolio ebenfalls relevanten Zielgruppe der Schülerinnen mit Haupt- oder Realschulabschluss ist eine ebensolche Reaktion zu erwarten. Beispielsweise berichtet Schelbert (2006: 132), dass der Portfolioeinsatz in einer Hauptschule bei den Schülerinnen zu einer erhöhten Motivation zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen geführt hat, da sie ihre Stärken besser in den Unterricht einbringen konnten.

Ähnlich verhält es sich mit den zu erwartenden höheren Kosten des Ausbildungsportfolios gegenüber dem herkömmlichen Ausbildungsnachweis. Die Einführung des Portfoliokonzeptes bedeutet z.B. höhere materielle Kosten (da für ausreichende Reflexionen mehr Platz benötigt wird) und Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen zum Umgang mit Portfolios (in den Betrieben und den Berufsschulen; vgl. Kapitel 6 Umsetzung). Erfahrungen beispielsweise in den USA zeigen aber, dass die Kosten für die Einführung und Etablierung von Portfolios im Bildungsbereich als gerechtfertigt angesehen werden, da sie „durch die günstigen Effekte auf Lehren und Lernen ausgeglichen“ werden (Lissmann 2001: 342). Ähnliches ist bei einer Einführung von Portfolios im Bereich der Berufsausbildung zu erwarten: Die Arbeit mit dem Ausbildungsportfolio bewirkt positive Effekte auf den Lernprozess und auf die Schreibkompetenzen, was zu einer Verringerung der Abbrecher- und Nichtbestehensquote führt. Insbesondere die positiven Effekte auf den Lernprozess sollten auch die zusätzliche Zeit rechtfertigen, die der Ausbildungsbetrieb der Auszubildenden während der Arbeitszeit zum Führen des Ausbildungsportfolios zur Verfügung stellen muss. Gleiches gilt für die zusätzliche Zeit, die die Ausbilderin für die intensive Betreuung der Auszubildenden aufwenden muss. Für die Betriebe ist dieser zeitliche Mehraufwand verbunden mit höheren Kosten, die sich meiner Meinung nach ebenfalls durch die genannten positiven Effekte rechtfertigen lassen.

5.2.2 Das Ausbildungsportfolio als Instrument zur Förderung der Schreibkompetenz

In den Kapiteln 3.2 und 3.4 wurde dargestellt, welche Gründe hinter der mangelnden Schreibkompetenz von Auszubildenden stecken und welche Möglichkeiten bestehen die Schreibkompetenz zu verbessern. Im Folgenden wird erläutert welche Möglichkeiten zur Verbesserung der Schreibkompetenz durch die Benutzung des Ausbildungsportfolios zu erwarten sind. Außerdem werden Vor-

schläge gemacht wie das Ausbildungsportfolio erweitert werden kann, um es zur Förderung der Schreibkompetenz noch fruchtbarer zu machen.

Im Rahmen des VOLI-Modellversuches wurde festgestellt, dass viele der untersuchten Auszubildenden ein verkraampftes Schriftbild aufweisen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass sich diese Auszubildenden noch in einer Phase der Schreibentwicklung befinden¹⁶, in der die Schreibmotorik so viel Aufmerksamkeit verlangt, dass für die kognitiven Prozesse der Textproduktion keine Kapazitäten mehr zur Verfügung stehen. Ähnliches gilt für die Orthografie (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 67). Je routinierter das Schreiben wird, desto weniger Aufmerksamkeit erfordern Schreibmotorik und Orthografie und desto mehr geistige Ressourcen werden für die eigentlichen Handlungsschritte der Textproduktion frei, das heißt für das Einschätzen der Situation, die Zielsetzung, die Planbildung und die Ausführung (vgl. Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher in Kapitel 2.2). Da die Auszubildenden durch das Ausbildungsportfolio in regelmäßigen Abständen zur Schreibaktivität auffordert werden, wird das Schreiben den Auszubildenden mit der Zeit flüssiger, körperlich weniger anstrengend und schneller von der Hand gehen – die Routinisierung wird gefördert. Zu Beachten ist, dass die Schreibmotorik nur dann gefördert wird, wenn das Ausbildungsportfolio von Hand ausgefüllt wird. Da das computergestützte Ausfüllen des Ausbildungsportfolios ebenfalls Vorteile hinsichtlich der Verbesserung der Schreibkompetenz mit sich bringt (z.B. das leichtere Revidieren)¹⁷, ist es individuell zu entscheiden, ob das Portfolio per Hand oder maschinell geführt wird.

Problematisch bei der Ausbildung im dualen System ist die fehlende Kontinuität, die natürlich auch das Schreiben betrifft. Viele Auszubildende schreiben nur während der Tage des Berufschulunterrichts. Während der Ausbildung im Betrieb stehen schreiberische Tätigkeiten – abhängig vom Berufsbild – zumeist im Hintergrund. Für Auszubildende, die die Schule im Blockunterricht besuchen, kann dies im Extremfall bedeuten, dass zwischen zwei Schulblöcken mehrere Wochen vergehen und somit auch eine umfangreichere Schreibtätigkeit nur in

16 Bei Menschen, die viel schreiben, aber ihre Schreibaufgaben hauptsächlich computergestützt erledigen, ist ein verkraampftes Handschriftbild eher ein Zeichen der fehlenden Übung und kein Hinweis auf den Stand der Schreibentwicklung.

17 vgl. u.a. Markus Pospeschill, 1996: Schreiben mit dem Computer.

diesen Abständen stattfindet. Das Ausbildungsportfolio würde diese Unterbrechungen verhindern, da das Portfolio regelmäßig geführt werden muss, damit es den Lernprozess sinnvoll unterstützen kann. So würden die Auszubildenden auch während der Phasen der betrieblichen Ausbildungen umfangreichere Texte schreiben. Die Kontinuität der Schreibtätigkeit bleibt gewahrt, die Routine wird nicht unterbrochen.

Wie bereits festgestellt wurde liegt eine Ursache der Aversion gegen Deutschunterricht und Schreiben bei vielen Auszubildenden in der Defizitorientierung begründet. Die Auszubildenden haben die Erfahrung gemacht, dass die Bewertungen ihrer Leistungen nicht an ihrem Können orientiert sind, sondern durch die Qualität und Quantität der gemachten Fehler bestimmt wird. Sie haben deshalb Angst davor, Fehler zu machen, was die Motivation (nach Becker-Mrotzek & Böttcher eine wichtige kognitive Voraussetzung für die Textproduktion, vgl. Kapitel 2.2) zur Schreibtätigkeit hemmt und die Schreibtätigkeit auf ein nötiges Minimum beschränkt. Die Arbeit mit dem Ausbildungsportfolio kann helfen, diese Angst zu nehmen und die Aversion gegen das Schreiben zu überwinden. Fehler werden nicht als Ausdruck des Nicht-Könnens oder Nicht-Wissens empfunden, sondern sie werden als Notwendigkeit auf dem Weg zur Problemlösung verstanden. Da durch Fehler gelernt wird, bekommen sie eine positive Konnotation und die Angst vor ihnen schwindet. Schreibhemmungen können so abgebaut und die Motivation gesteigert werden.

Ein weiteres Motivationshemmnis kann die Tatsache sein, dass der Nutzen von sprachlichen Kompetenzen für die Auszubildenden nicht ersichtlich ist. Im Schreibunterricht in den Schulen ist Schreiben oft reiner Selbstzweck ohne wirklichen Grund. Die Schreibtätigkeit für das Ausbildungsportfolio hingegen ist kein Selbstzweck, sondern dient dazu, den Lernprozess für sich und für andere darzustellen und aus diesen schriftlichen Reflexionen Konsequenzen für das weitere Lernen zu ziehen. Sobald sich die positiven Auswirkungen der Reflexionen zeigen, kann der Nutzen von Schreibkompetenz leichter erkannt werden. Es ist zu erwarten, dass die Motivation zu schreiben in diesem Fall ansteigen wird.

Die Schreibkompetenz kann gezielt verbessert werden, indem die geforderten schriftlichen Reflexionen zum Lernprozess und zu den ausgewählten Arbeiten durch Fragen angeleitet werden, z.B. ‚Wie bist du an die Arbeit herangegangen?‘, ‚Was ist dir leicht gefallen und was ist Dir besonders gelungen?‘ oder ‚Hast du neue Methoden gelernt? Welche Methoden sind das und wie hast du sie gelernt?‘

Auszubildende mit mangelnder Schreibkompetenz müssen nicht von Beginn an kompletten Texte schreiben, sondern haben die Möglichkeit zunächst auf steuernde Fragen zu antworten. Dies bedeutet, dass der Handlungsschritt der Planbildung bereits zu einem Großteil vorgegeben ist und von der Auszubildenden nicht eigenständig erarbeitet werden muss. Dies schafft Entlastung für die weiteren Schritte und Prozesse. Nach einiger Zeit sollte die Beantwortung so flüssig funktionieren, dass die Beantwortung der einzelnen Fragen in einem einzigen kohärenten Text stattfinden kann, das heißt der Planungsprozess keine Schwierigkeiten mehr bereitet. Eventuell können Zwischenschritte eingefügt werden, bei denen nur ein Teil der Antworten zu einem Text zusammengefasst wird.

Beim Ausfüllen des Ausbildungsnachweises sollen die Auszubildenden angehalten werden, die entsprechende Fachsprache zu verwenden. Die damit verbundene Vergrößerung und Festigung des Fachwortschatzes soll den Arbeitsalltag erleichtern. Eine Erleichterung ist allerdings nur dann möglich, wenn sich die beiden Ausbildungsorte über eine gemeinsamen Fachsprache verständigen oder sich im Gebrauch zumindest annähern. Da das Ausbildungsportfolio sowohl im Ausbildungsbetrieb als auch in der Berufsschule thematisiert werden soll (vgl. Kapitel 6 Umsetzung), kann es helfen die entsprechende Kooperation zwischen beiden Orten zu verbessern. Vorstellbar sind beispielsweise Listen zu verwendenden Fachwörtern und fachspezifische Sprachwendungen.

Damit das Ausbildungsportfolio noch besser zur Unterstützung und Förderung der Schreibkompetenz von Auszubildenden eingesetzt werden kann, können weitere Portfolioelemente eingebaut werden. Denkbar wäre es, das Ausbildungsportfolio um ein Kapitel zur Reflexion der eigenen Schreibtätigkeit, das heißt zur Reflexion des Schreibprozesses, zu erweitern: ein sogenanntes Schreibportfolio. Bei einem Schreibportfolio geht es darum die Entwicklung von Texten – von Notizen und Stichworten bis hin zur Endfassung – zu zeigen. Wie bei anderen Prozessportfolios geht es darum, den Prozess zu reflektieren. Die Lernenden sollen zeigen, „wie sie beim Schreiben vorgehen, welche Entscheidungen sie treffen, was sie an Ideen verwerfen oder neu entwickeln, was sich von Textfassung zu Textfassung verändert“ (Schwarz 2002: 104) und „warum eine Aufgabe (ein Problem) so und nicht anders gelöst wurde“ (Bräuer 2000: 12). Feedback zu den Reflexionen und den Texten soll den Lernenden helfen, ihr Potential besser auszuschöpfen, das heißt beispielsweise ihre Schreibstrategien zu erweitern und zu

verbessern und somit auch die Schreibprodukte zu optimieren¹⁸. Sinnvoll wäre die zusätzliche Einrichtung von (Lese- und) Schreibzentren in den Berufsschulen, in denen diese Förderung der Schreibkompetenzen stattfinden kann. Dort würde eine umfangreiche, geregelte, individuelle Schreibberatung anhand der in den Reflexionen zum Schreibprozess offenbarten Schreibprobleme erfolgen.

Da Lese- und Schreibkompetenz sich gegenseitig bedingen (vgl. Dürscheid 2006: 240), kann das Ausbildungsportfolio Reflexionen zu Fachtexten enthalten. Von den in der Berufsschule oder im Ausbildungsbetrieb gelesenen Fachtexten wird eine vorgegebene Menge in dem dafür vorgesehen Teil des Ausbildungsportfolios hinsichtlich linguistischer Merkmale (Wortschatz, Satzbau etc.) reflektiert. Es ist zu erwarten, dass die Reflexion über das Lesen sich positiv auf die Schreibfähigkeiten der Auszubildenden auswirkt.

Für Auszubildende mit besonders geringen kommunikativen Kompetenzen, beispielsweise Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache, kann ein Sprachenportfolio nach Vorbild des Europäischen Sprachenportfolios (2001: internet) als zusätzliche Komponente in das Ausbildungsportfolio integriert werden. Ein solches Sprachenportfolio ist auch für den VOLI-Modellversuch entwickelt worden. Einer Eigenentwicklung hat es bedurft, da es momentan für Berufsschulen kein akkreditiertes deutsches Sprachenportfolio gibt und andere existierende Portfolios für den Einsatz in der Berufsschule als unpassend eingeschätzt wurden. Zum einen sind die bereits existierenden Portfolios besonders für Teilzeitberufsschulklassen zu umfangreich. Zum anderen passen sie nicht zur Zielgruppe, da sich diese Portfolios an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts orientieren und zu allgemein formuliert sind (vgl. Biedebach 2006: 28). Als Grundlage für die Entwicklung des VOLI-Sprachenportfolios wurden, laut Biedebach (ebd.), das NRW-Portfolio und die Arbeitsergebnisse des ‚Instituts für Interkulturelle Kommunikation‘ in Zürich benutzt. Das entstandene Portfolio enthält eine Sprachenbiografie, ein Dossier und Informationen zum Thema Lernen.

Orientiert man sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachkompetenzniveaus (Trim, John et al. 2001), entsprechen die Anforderungen beruflicher Abschlussprüfungen und beruflicher Kommunikationssituationen ungefähr der Kompetenzstufe B2 (vgl. Biedebach 2006: 25). Die Auszu-

18 Im Zusammenhang dieser Arbeit soll dieser kurze Überblick über die Funktion von Schreibportfolios genügen; für eine ausführliche Darstellung vgl. u.a. Bräuer 2000.

bildenden sollen mit Hilfe des integrierten Sprachenportfolios ihre sprachlichen Kompetenzen einschätzen. So werden sie sich ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen, aber auch ihrer Schwächen, bewusst. Dies betrifft natürlich nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch alle anderen Sprachen, die die Auszubildende beherrscht. Das besondere Merkmal von DaZ-Auszubildenden, nämlich ihre Mehrsprachigkeit, wird hervorgehoben und erfährt eine größere Wertschätzung.

6. Umsetzung des Ausbildungsportfolios am Beispiel des Berufes Mediengestalterin Digital und Print

6.1 Der Beruf Mediengestalterin Digital und Print

Wie die Umsetzung des Ausbildungsportfolios aussehen kann, wird am Beispiel des Berufsbildes Mediengestalterin Digital und Print dargestellt. Mediengestalterinnen für Digital und Print sind sowohl in der Industrie als auch im Handwerk tätig und arbeiten z.B. bei Unternehmen der Druck- und Medienwirtschaft, Mediendienstleistern, Verlagen, Marketing- und Kommunikationsagenturen. Der Beruf ist „geprägt durch eine Synthese von Kreativität und Technik“ (ZFA 2007: 6), wobei die Kreativität von der Konzeption bis hin zur finalen Komposition der einzelnen Gestaltungselemente reicht. Während die Kreativität in Marketing- und Kommunikationsagenturen eher gestaltungsorientiert ist, ist sie in Druckereien eher produktionsorientiert. Die dreijährige Ausbildung (bei Besitz der Fachhochschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife kann die Ausbildung auf zweieinhalb bzw. zwei Jahre verkürzt werden) umfasst abhängig von der gewählten Fachrichtung und dem Ausbildungsbetrieb unter anderem Bildbearbeitung, Typografie, Gestaltungslehre, DTP, Webdesign und Kundenberatung (vgl. ZFA 2007: 1 und 6).

Vorgänger war der Beruf Mediengestalterin für Digital- und Printmedien, der 1998 entstand, als verschiedene Druckvorstufenberufe (z.B. Schriftsetzerin, Reproherstellerin, Druckformherstellerin und Reprogräfin) zu einem Basisberufsprofil zusammengefasst wurden. In den neun Jahren seit Bestehen des Berufes haben über 30 000 Auszubildende diese Ausbildung absolviert (vgl. ZFA 2007: 1). Um neuen Strukturen in den Betrieben gerecht zu werden, um mit der Technik Schritt zu halten und um besser auf die Fähigkeiten und Neigungen der Auszubildenden einzugehen, war es notwendig, den Ausbildungsberuf Mediengestalterin für Digital- und Printmedien hinsichtlich der Fachrichtungen, der Wahlqualifikationen, der berufschulischen Ausbildung und der Prüfungsstruktur und -inhalte zu überarbeiten. Ergebnis der Neuordnung ist der zum August 2007 in Kraft getretene Beruf der Mediengestalterin Digital und Print (vgl. ZFA 2007: 1).

6.2 Bestandteile des Ausbildungsportfolios

Entsprechend den vorangegangenen Erläuterungen zum Portfoliokonzept soll das Ausbildungsportfolio mindestens folgende portfoliotypischen Elemente beinhalten:

- Kompetenzbeschreibungen
- Überblick über den Ausbildungsverlauf
- Reflexionen zum Lernprozess
- Dossier mit ausgewählten Arbeiten

Diesen Elementen vorangestellt wird ein allgemeiner Teil mit Angaben zur Auszubildenden (Name, Geburtsdatum, Fachrichtung, Schulabschluss usw.) und zum Ausbildungsbetrieb (Name, Tätigkeitsgebiet, Anzahl der Mitarbeiter usw.). Diese Angaben sind notwendig, um das Ausbildungsportfolio der entsprechenden Auszubildenden zuzuordnen. Außerdem kann dieses Hintergrundwissen bei der Beurteilung des Ausbildungsportfolios relevant sein.

Ob die genannten Teile alle getrennt voneinander bearbeitet werden sollen, oder ob es sinnvoll ist zwei oder mehrere zusammen zu fassen, kann sich erst in der Praxis zeigen. Beispielsweise kann es sich als sinnvoll erweisen, das Dossier mit den ausgewählten Arbeiten in den Teil ‚Reflexionen zum Lernprozess‘ zu integrieren, weil beide Teile inhaltlich eng zusammenhängen und aufeinanderbezogen sind.

Weitere Teile (Schreibportfolio, Sprachenportfolio, Reflexionen über Fachtexte) können das Ausbildungsportfolio ergänzen, wenn der entsprechende Bedarf besteht, das heißt, wenn für die Auszubildende eine Förderung auf dem Gebiet der Schreibkompetenz notwendig ist.

6.2.1 Kompetenzbeschreibungen

Anhand des Ausbildungsrahmenplans für den Beruf der Mediengestalterin Digital und Print (vgl. ZFA 2007) werden Kompetenzbeschreibungen verfasst, welche in Form von ‚Ich kann‘-Formulierungen gestaltet werden. Die Auszubildenden sollen regelmäßig diese Kompetenzbeschreibungen durchsehen und reflektieren, welche Kompetenzen sie bereits sehr gut beherrschen, welche sie noch verbessern können und welche völlig neu erworben werden müssen. Die

Einschätzung kann mit Hilfe der Reflexionen zum Lernprozess geschehen, das heißt anhand dieser Reflexionen entscheidet die Auszubildende, ob sie die jeweilige Kompetenz schon beherrscht oder nicht. Da die Formulierungen sehr allgemein gehalten sind¹⁹, kann es notwendig sein, dass die Ausbilderin Hilfestellungen gibt, da sie weiß was die einzelnen Kompetenzbeschreibungen inhaltlich konkret bedeuten. Die Selbsteinschätzung in Form von ‚Ich kann‘-Formulierungen hilft der Auszubildenden ihre den Beruf betreffenden Wissens- und Kompetenzlücken zu orten und sie hilft der Ausbilderin den Verlauf der Ausbildung optimal entsprechend der Stärken und Schwächen zu planen. Da die unterschiedlichen Fachrichtungen zum einen Teil identische und zum anderen Teil unterschiedliche Kompetenzen erfordern und ausbilden, müssen die Kompetenzbeschreibungen auf die Fachrichtungen abgestimmt sein. Das heißt, dass Mediengestalterinnen der Fachrichtung ‚Konzeption und Visualisierung‘ in ihrem Ausbildungsportfolio teilweise andere ‚Ich kann‘-Formulierungen vorfinden als eine Mediengestalterin der Fachrichtung ‚Gestaltung und Technik‘. Außerdem müssen die gewählten Wahlqualifikationen Berücksichtigung finden.

Im Folgenden wird an zwei Beispielen gezeigt, wie der Ausbildungsrahmenplan für Mediengestalterinnen Digital und Print aussieht und wie die entsprechenden ‚Ich kann‘-Formulierungen aussehen können.

Beispiel 1: Fachrichtung ‚Konzeption und Visualisierung‘

Lfd. Nr.	Teil des Ausbildungsberufsbildes	Zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten
C.3	Gestaltungsabstimmung (§ 4 Abs. 2 Abschnitt C Nr. 3)	<ul style="list-style-type: none"> a) Kommunikationsregeln anwenden und ihre Auswirkungen auf Kommunikationsprozesse berücksichtigen b) Ideenentwicklung und Varianten präsentieren; Gestaltungskonzepte vorstellen und begründen c) Entscheidungsprozesse mit dem Kunden abstimmen und dokumentieren

Abb. 08: Auszug aus dem Ausbildungsrahmenplan „Abschnitt C: gemeinsame Ausbildungsinhalte in der Fachrichtung Konzeption und Visualisierung“ (nach ZFA 2007: 27)

19 Die Arbeitsweisen, technische Ausstattungen etc. in den Betrieben können sehr unterschiedlich sein. Im dualen Ausbildungssystem wird dies berücksichtigt, indem im Ausbildungsrahmenplan allgemein formulierte Zielkompetenzen genannt werden und die konkrete inhaltliche Ausgestaltung den Betrieben überlassen wird.

C.3 Gestaltungsabstimmung (§ 4 Abs. 2 Abschnitt C Nr. 3)

Ich kann...

- ...Kommunikationsregeln anwenden.
- ...die Auswirkungen von Kommunikationsregeln auf Kommunikationsprozesse berücksichtigen.
- ...Ideen entwickeln.
- ...Varianten von Ideen präsentieren.
- ...Gestaltungskonzepte vorstellen.
- ...Gestaltungskonzepte begründen.
- ...Entscheidungsprozesse mit dem Kunden abstimmen.
- ...die mit dem Kunden abgestimmten Entscheidungsprozesse dokumentieren.

Abb. 09: Vorschlag für Kompetenzbeschreibungen entsprechend dem Ausbildungsrahmenplan

Beispiel 2: Fachrichtung ‚Gestaltung und Technik‘

Lfd. Nr.	Teil des Ausbildungsberufsbildes	Zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten
D.2	gestaltungsorientierte Produktion (§ 4 Abs. 2 Abschnitt D Nr. 2)	<ul style="list-style-type: none"> a) Kundenvorgaben und eigene Gestaltungsideen aufbereiten und präsentieren b) grafische Elemente themenbezogen entwerfen und technisch realisieren c) Bilder und Grafiken unter gestalterischen Gesichtspunkten bearbeiten d) Gestaltungsentwürfe nach typografischen und gestalterischen Regeln technisch umsetzen e) geeignete Softwaretools zur Medienproduktion f) Arbeitsergebnisse gestaltungsorientiert prüfen und optimieren

Abb. 10: Auszug aus dem Ausbildungsrahmenplan „Abschnitt D: gemeinsame Ausbildungsinhalte in der Fachrichtung Gestaltung und Technik“ (nach ZFA 2007: 28)

D.2 gestaltungsorientierte Produktion (§ 4 Abs. 2 Abschnitt D Nr. 2)

Ich kann...

- ...Kundenvorgaben und eigene Gestaltungsideen aufbereiten.
- ...Kundenvorgaben und eigene Gestaltungsideen präsentieren.
- ...grafische Elemente themenbezogen entwerfen.
- ...die Entwürfe von grafischen Elementen technisch realisieren.
- ...Bilder und Grafiken unter gestalterischen Gesichtspunkten bearbeiten.
- ...Gestaltungsentwürfe nach typografischen und gestalterischen Regeln technisch umsetzen.
- ...geeignete Softwaretools zur Medienproduktion auswählen.
- ...geeignete Softwaretools zur Medienproduktion anwenden.
- ...Arbeitsergebnisse gestaltungsorientiert prüfen.
- ...Arbeitsergebnisse gestaltungsorientiert optimieren.

Abb. 11: Vorschlag für Kompetenzbeschreibungen entsprechend dem Ausbildungsrahmenplan

Die im Ausbildungsrahmenplan aufgelisteten zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten werden zu ‚Ich kann‘-Sätzen umformuliert, in denen nach Möglichkeit jeweils nur ein oder zwei der Fertigkeiten, Kenntnisse bzw. Fähigkeiten aufgeführt sind. Die Selbsteinschätzung der Auszubildenden geschieht anhand vorgegebener Abstufungen. Dabei genügt es, wenn die Auszubildenden hinter die genannten Kompetenzen, entsprechende Symbole setzen – im fertigen Ausbildungsportfolio werden sich dafür vorgesehene Kästchen finden. Wird die Kompetenz gut beherrscht, wird sie mit „+“ gekennzeichnet, wird die Kompetenz sehr gut beherrscht wird sie mit „++“ gekennzeichnet. Bei Kompetenzen, die noch nicht beherrscht werden, genügt es den entsprechenden Raum frei zu lassen. Durch dieses System können die Kompetenzbeschreibungen nach und nach ausgefüllt werden.

6.2.2 Überblick über den Ausbildungsverlauf

Dieser Teil des Ausbildungsportfolios soll dazu dienen, den tatsächlichen Verlauf der Ausbildung zu dokumentieren. Ähnlich dem herkömmlichen Ausbildungsnachweis werden die wöchentlichen Tätigkeiten in knappen Stichworten festgehalten. So kann der Betrieb mit Hilfe des Überblicks nachweisen, dass die Ausbildung ordnungsgemäß durchgeführt wird. Ebenso kann

die Auszubildende notfalls nachweisen können, wenn sie nicht mit den vorgeschriebenen Ausbildungsinhalten vertraut gemacht wird, sondern (in übermäßigem Umfang) mit ausbildungsfernen Tätigkeiten wie Kaffeekochen oder Kopieren betraut wird. Der Überblick kann als Einleitung und Orientierung für die Reflexionen des Lernprozesses dienen.

6.2.3 Reflexionen zum Lernprozess

Die Reflexionen des Lernprozesses können einen bestimmten Zeitraum (z.B. eine Woche) betreffen oder einen gesamten, abgeschlossenen Arbeitsprozess umfassen (z.B. ein bearbeiteter Kundenauftrag). Welche Regelung getroffen wird, hängt von der jeweiligen betrieblichen Ausbildungssituation ab. Wichtig ist, dass die Reflexionen regelmäßig und vor allem zeitnah an der eigentlichen Ausbildungstätigkeit stattfinden, damit sie den tatsächlichen Lernprozess abbilden und nicht zu Phantasiebeschreibungen werden (vgl. Kapitel 4.2). Sinnvoll ist es, wenn die Auszubildenden sich täglich Notizen zu ihrem Lern- und Arbeitsprozess machen und ihre Reflexionen anhand dieser Notizen anfertigen. Sichergestellt werden kann dieses Vorgehen nur, wenn sich die Ausbilderin mit dem Ausbildungsportfolio ebenso intensiv beschäftigt, wie die Auszubildende selbst. Dies bedeutet unter anderem, dass der regelmäßige Eintrag in das Ausbildungsportfolio und gegebenenfalls auch das Anfertigen der Notizen von der Ausbilderin überprüft werden muss. Betrachtet man die aktuelle Situation (vgl. Kapitel 4.2), so fällt auf, dass sowohl Ausbilderin als auch Auszubildende ihre Einstellung zum Ausbildungsnachweis und ihre Arbeitsweise entsprechend ändern müssen.

Da viele Jugendliche „entwicklungs-, interessen- und kennnisbedingt nur ein sehr beschränktes Reflexionsniveau haben“ (Fritz 2004: 241) und auch die sprachlichen Möglichkeiten reflexiven Schreibens oft noch nicht ausreichend entwickelt sind, müssen diese Fähigkeiten zunächst langsam ausgebildet werden. Dies geschieht zum Einen im portfoliobegleitenden Unterricht (vgl. Kapitel 6.3 Rahmenbedingungen) und zum Anderen durch anregende Leitfragen, welche die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche lenken und eine gewisse Struktur vorgeben. Die reflexionsfördernde Wirkung der Fragen ist auch für Portfolioanfänger mit ausreichend entwickelten reflexiven Fähigkeiten zu empfehlen, da sie helfen die Reflexionen in die vorgesehene Richtung zu lenken.

Autoren wie Reich (2006: 34), Jabornegg (2004: 183f) oder Adamski (2003: 36) formulieren verschiedene Fragen, die sich in der Praxis als anregend erwiesen haben. Für das Ausbildungsportfolio für Mediengestalterinnen erscheinen mir folgende Fragen und Arbeitsanweisungen als hilfreich. Sie wurden in Orientierung an die Fragen aus der Literatur formuliert:

- Beschreibe den Arbeitsprozess in seinen einzelnen Stufen.
- Wie bist du an die Arbeit herangegangen? Wo und wie hast Du Ideen bekommen?
- Welche Probleme sind aufgetaucht und wie hast Du sie bewältigt?
- Was ist dir leicht gefallen und was ist Dir besonders gelungen?
- Hast du neue Methoden gelernt? Welche sind das und wie hast du sie gelernt?
- Hast Du Deine Arbeit jemand anderem gezeigt, um seine Meinung dazu zu erfahren? Wenn ja, wie hat dies Deine Sicht auf Deine Arbeit verändert?
- Was würdest du beim nächsten Mal anders machen, wenn du eine vergleichbare Arbeit bewältigen müsstest?
- Wo siehst Du noch Lernmöglichkeiten? Welche Fragen oder Probleme sind noch nicht gelöst?
- Auf welche Bereiche ließe sich das Gelernte übertragen?
- Wie bezieht sich das Ergebnis auf bisher Gelerntes?

Die vorgeschlagenen Fragen stellen eine Arbeitsgrundlage dar, die überprüft werden muss. Es kann sich erst in einem Praxistest und einer anschließenden Evaluation zeigen, ob diese Fragen für die mit dem Ausbildungsportfolio verfolgten Ziele (Verbesserung des Lernprozesses und Verbesserung der Schreibkompetenz) tatsächlich hilfreich und anregend, optimal formuliert und ausreichend sind oder ob sie durch weitere Fragen ergänzt werden und umformuliert werden müssen, etc.

Die Fragen sollten im portfoliobegleitenden Unterricht und mit der Ausbilderin besprochen werden, damit keine Missverständnisse entstehen und die Auszubildenden wissen, was von ihnen erwartet wird. Nach einer gewissen Zeit und mit entsprechender Übung sollten die Reflexionen nicht mehr aus der Beantwortung der einzelnen Fragen bestehen, sondern einen zusammenhängenden Text erge-

ben. Entweder entscheiden die Auszubildenden selbst, wie lange sie ihre Reflexionen anhand der Fragen durchführen wollen, oder es wird mit der Ausbilderin vereinbart. Der Zeitpunkt, wann lösgelöst von den Fragen reflektiert wird, ist abhängig von den individuellen Fähigkeiten der Auszubildenden. Besonders Auszubildende mit mangelnden Schreibkompetenzen, z.B. Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache, werden voraussichtlich länger auf die Beantwortung der Fragen zurückgreifen, als solche mit guten Schreibkompetenzen. Der Umstieg von der Beantwortung einzelner Fragen zum zusammenhängenden Text kann sukzessive geschehen, das heißt zunächst werden zwei Fragen zusammengefasst beantwortet und mit der Zeit immer mehr, bis ein zusammenhängender Text entsteht. Insbesondere hinsichtlich der Verbesserung der Schreibkompetenz ist das Verfassen eines zusammenhängenden, kohärenten Textes ein wichtiges Ziel und sollte den Auszubildenden deshalb immer als solches vor Augen geführt werden.

6.2.4 Dossier mit ausgewählten Arbeiten

Mit den Reflexionen zum Lernprozess eng zusammen hängt das so genannte Dossier. Hier werden Arbeitsstücke gezeigt, die den Lernprozess und somit den Kompetenzzuwachs exemplarisch darstellen können. Wichtig ist, dass die Auswahl der Arbeitsstücke begründet wird. Analog zu den Reflexionen können zur anfänglichen Orientierung Leitfragen genutzt werden. Die folgenden Fragen orientieren sich an ähnlichen Fragestellungen aus der Literatur (Reich 2006: 34 und Jabornegg 2004: 183f):

- Beschreibe den Arbeitsprozess in seinen einzelnen Stufen.
 - Warum ist diese Arbeit typisch für Deinen Lernprozess?
 - Was sagt das Ergebnis über dich und deine Fähigkeiten aus? (spezielle Stärken und Schwächen)
 - Was gefällt Dir am besten an deiner Arbeit? Warum?
 - Womit bist Du bei Deiner Arbeit noch nicht zufrieden? Warum?
 - Worin unterscheidet sich dieses Arbeitsergebnis von vorherigen ähnlichen Arbeiten?
 - Falls Du an dieser Arbeit weiterarbeitest, was wirst Du tun?
-

Für diese Fragenvorschläge gilt ebenfalls die bereits genannte Einschränkung, dass sich erst in einem Praxistest zeigen wird, inwiefern diese Fragen geeignet sind.

6.2.5 Sprachenportfolio, Schreibportfolio, Reflexionen über Fachtexte

Für Auszubildende mit hohem Bedarf an Verbesserung der Schreibkompetenz, kann das Ausbildungsportfolio durch ein oder mehrere speziell für diese Verbesserung vorgesehene Teile ergänzt werden: ein Sprachenportfolio, ein Schreibportfolio und ein Teil zur Reflexion über Fachtexte.

Für Mediengestalterinnen Digital und Print sind Kenntnisse der englischen Sprache sowohl für das alltägliche berufliche Leben, als auch für die Prüfung inzwischen von großer Bedeutung. Beispielsweise heißt es in der Ausbildungsordnung (§7 Abs. 6), dass der Prüfling englischsprachige Informationsquellen nutzen können soll. Daher erscheint es sinnvoll, ein **Sprachenportfolio** (z.B. das Europäische Sprachenportfolio) nicht nur als optionellen Teil für DaZ-Auszubildende, sondern als verpflichtenden Teil für alle in das Ausbildungsportfolio zu übernehmen. Dieses hilft nicht nur die fremdsprachlichen Schreibkompetenzen einzuschätzen, sondern auch die Kompetenzen in den anderen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen und Lesen).

Das **Schreibportfolio** soll die Aufgabe übernehmen den Schreibprozess zu reflektieren und in Folge dessen die eigenen Schreibstrategien zu effektivieren. Innerhalb des Ausbildungsportfolios können im Schreibportfolio Texte zum Gegenstand werden, die im Rahmen der Ausbildung im Betrieb oder des berufsschulischen Unterrichts geschrieben werden. Dies können z.B. Briefe an Kunden, Dokumentationen von Projekten oder schulische Aufsätze zu fachlichen Themen sein.

Zur **Reflexion über Fachtexte** können Texte aus der Berufsschule oder aus dem Betrieb herangezogen werden. Dabei kann es sich beispielsweise um Bedienungsanleitungen von technischen Geräten wie Drucker, Scanner oder Digitalkamera handeln oder um didaktisch aufbereitete wissenschaftliche Texte, die theoretische Grundlagen z.B. zur Farbmimetrie oder zu den Druckverfahren vermitteln. Durch die Reflexion der Texte hinsichtlich linguistischer Merkmale, wie Wortschatz und Satzbau, sollen die Auszubildenden Fachtermini und typische

Formulierungsformen des Berufsbildes Mediengestalterin Digital und Print verinnerlichen. Dieses passive Wissen soll sich in der aktiven Schreibearbeit positiv niederschlagen.

6.3 Rahmenbedingungen

Erfahrungsberichte zeigen einerseits, „dass die organisatorischen Rahmenbedingungen (...) einen wesentlichen Einfluss auf den Charakter eines Portfolios nehmen“ (Jabornegg 2004: 255) und andererseits, dass Kenntnisse zum Führen eines Portfolios erst erworben werden müssen (vgl. Kraler 2006: 374 und Häcker/Winter 2006: 227f). Vor dem Einsatz des Ausbildungsportfolios müssen demnach zunächst die entsprechenden Rahmenbedingungen festgelegt und die Auszubildenden über die Zielsetzungen, Arbeitsweisen und Formalia informiert werden.

Zwar soll das Ausbildungsportfolio nur den betrieblichen Teil der Ausbildung abbilden (mit Ausnahme der Reflexion über Fachtexte), die Erklärungen und Begleitung der Portfolioarbeit sollen jedoch zum größten Teil in der Berufsschule stattfinden. Dort finden sich – zeitlich, örtlich und personal – günstige Voraussetzungen die Auszubildenden in die Arbeit mit dem Ausbildungsportfolio einzuführen. Speziell für die Arbeit mit dem Ausbildungsportfolio ausgebildete Lehrerinnen sollen vor allem zu Beginn und auch begleitend zu der Ausbildung entweder im regulären Unterricht oder in zusätzlichen Portfoliostunden den Umgang mit dem Ausbildungsportfolio erklären und die notwendigen Kompetenzen ausbilden. Die Arbeit mit dem Portfolio bringt auch Vorteile für den Unterricht mit sich, falls dort ebenfalls mit Portfolio gearbeitet wird, beispielsweise bei Schulprojekten, da die Auszubildenden bereits Erfahrung mit der Portfolioarbeit mitbringen und nicht mehr eingewiesen werden müssen.

Folgende Kernpunkte müssen in diesen Portfoliounterricht eingebracht werden:

Zielsetzung: Zunächst muss den Auszubildenden nachvollziehbar erläutert werden, welche Ziele mit dem Ausbildungsportfolio erreicht werden sollen und insbesondere welchen Nutzen sie selbst davon haben. So kann verhindert werden, dass die Auszubildenden die Arbeit mit dem Ausbildungsportfolio als nebensächlichen und sinnlosen Mehraufwand empfinden und von Beginn an unmotiviert an das Ausbildungsportfolio herangehen. Ohne die Information über die Ziele

und Vorteile der Portfolioarbeit besteht außerdem die Gefahr, dass das Portfolio sein Potential nicht (vollständig) entfalten kann. Dies wäre z.B. der Fall, wenn die Auszubildenden nicht ihren wirklichen Lernprozess reflektieren, sondern aufschreiben, was die Ausbilderin ihrer Meinung nach von ihnen lesen möchte.

Form und Inhalt: Anhand eines bereits ausgefüllten Muster-Ausbildungsportfolios wird erläutert wie die einzelnen Teile bearbeitet werden sollen. Dabei muss z.B. geklärt werden, was konkret im Dossier gesammelt werden soll, was als Minimum vorgegeben ist und wo Zusätzliches oder Alternatives geleistet werden kann. Die physische Gestaltung des Ausbildungsportfolios ist dabei vorgegeben, entweder in gedruckter Form zum handschriftlichen Ausfüllen oder in digitaler Form für die computergestützte Bearbeitung. Letztere hat gegenüber der gedruckten Form den Vorteil, dass die Schreibarbeiten leichter überarbeitet und revidiert werden können. Für Mediengestalter Digital und Print besteht die Möglichkeit, ab dem zweiten Ausbildungsjahr lediglich die Struktur des Ausbildungsportfolios vorzugeben und die physische Ausgestaltung den Auszubildenden zu überlassen. Auf diese Weise werden zusätzlich die beruflichen Kompetenzen im Bereich der Gestaltung von Printprodukten dargestellt und gefördert.

Arbeitsweise: Den Auszubildenden muss verdeutlicht werden, dass das „Herzstück“ des Ausbildungsportfolios die reflexiven Elemente sind und dass die Vorteile nur zum Tragen kommen, wenn das Portfolio regelmäßig während der gesamten Ausbildungszeit geführt wird. An diese Aufgaben der Reflexion und Selbstevaluation müssen die Auszubildenden erfahrungsgemäß erst herangeführt werden. Die Vermittlung von Selbstbeurteilungs-, Selektions- und Sprachreflexionskompetenz steht demnach im Mittelpunkt des Portfoliounterrichts. Da es Lernenden oft leichter fällt, die Arbeiten anderer zu beurteilen (vgl. Volkwein 2006: 153), können die entsprechenden Kompetenzen entwickelt werden, indem sich die Auszubildenden im Portfoliounterricht gegenseitig Feedback geben. Bezüglich der Aufgabe des Ausbildungsportfolios als Instrument zur Verbesserung der Schreibkompetenz zu dienen, sollten im Portfoliounterricht auch schreibpädagogische Inhalte berücksichtigt werden. Es können bzw. sollen beispielsweise Textsorten oder verschiedene Schreibtypen bzw. Schreibstrategien (siehe Kapitel 2.2.3) thematisiert werden. Denn nur, wenn die Auszubildenden möglichst viele Strategien kennen, können sie in einer konkreten Schreibsituation selbstständig entscheiden, welche Strategie oder welche Strategien sie anwenden möchten.

6.4 Leistungsbewertung mit Hilfe des Ausbildungsportfolios

In der Zwischen- und Abschlussprüfung kann das Ausbildungsportfolio als Leistungsbewertungsinstrument eingesetzt werden. Die Ausbildungsportfolios von Mediengestalterinnen Digital und Print können dabei sowohl inhaltlich (hinsichtlich des Lernprozesses) als auch gestalterisch beurteilt werden – sofern die Gestaltung des Portfolios den Auszubildenden überlassen wurde. Die Benotungen des Ausbildungsportfolios würde dann als Teilnote in die Abschlussnote einfließen.

Wie bereits erwähnt, wird bei der Bewertung darauf Wert gelegt, wie die verschiedenen Phasen des Lernprozesses dargestellt und reflektiert werden und wie diese dokumentierten Lernbewegungen – sowohl Fort- als auch Rückschritte – für den weiteren Lernprozess fruchtbar gemacht wurden. Im Gegensatz zu herkömmlichen Leistungsbeurteilungsmethoden bedeuten mangelhafte Lernprodukte somit nicht auch eine schlechte Bewertung, wenn diese Bewertungsgrundlagen berücksichtigt werden und das Ausbildungsportfolio entsprechend genutzt wird.

Wird das Ausbildungsportfolio tatsächlich zur Leistungsbewertung herangezogen, müssen die Auszubildenden darüber informiert werden und die entsprechenden Standards und Beurteilungskriterien im Vorfeld bekannt gegeben und diskutiert werden. Dies ist notwendig, damit die Auszubildenden eine Orientierung haben und damit die Vergleichbarkeit der Ausbildungsportfolios verschiedener Auszubildender möglich ist.

7. Schlussbetrachtung

Schriftsprachliche Kenntnisse sind für die Teilnahme am beruflichen Leben unerlässlich. Durch die Elektronisierung der Kommunikation erhöht sich die Bedeutung des Schreibens für die Berufsfähigkeit sogar noch. Anhand der Ergebnisse des VOLI-Modellversuches wurde gezeigt, dass Auszubildende erhebliche Defizite bei den schriftsprachlichen Fähigkeiten zeigen und somit in dieser Hinsicht den Ansprüchen der Arbeitswelt nicht mehr genügen. Ein weiteres Problemfeld ist die momentane Ausführung des Ausbildungsnachweises. Sowohl unter den Auszubildenden als auch unter den Ausbilderinnen zeigt sich die Tendenz den Ausbildungsnachweis zu vernachlässigen. Durch diese Praxis können die Ziele, die mit dem Ausbildungsnachweis verfolgt werden, nicht oder nur unzureichend erreicht werden.

Zur Lösung beider Probleme wurde das Portfoliokonzept vorgeschlagen. In Form des so genannten Ausbildungsportfolios wird es zur Verbesserung der Schreibkompetenzen der Auszubildenden genutzt und zugleich als alternativer Ausbildungsnachweis eingesetzt.

Zur Verbesserung der Schreibkompetenz von Auszubildenden trägt das Ausbildungsportfolio auf verschiedene Arten bei. Es regt die Auszubildenden zur regelmäßigen Produktion von Texten an und hilft somit bei der Routinisierung des Schreibens. Erleichtert wird den Auszubildenden die Bewältigung des Schreibprozesses durch die vorgeschlagenen Leitfragen, welche die Komplexität der Schreibhandlung reduziert. Das Portfoliokonzept bewirkt außerdem, dass Fehler nicht länger nur als Defizite gesehen werden, sondern eine positive Konnotation erhalten. Fehler sind ein notwendiger Teil des Lernprozesses. Diese positive Konnotation hilft die Einstellung der Auszubildenden zum Schreiben ebenfalls ins Positive zu wenden, was zudem motivationsfördernd wirkt. Ebenso motivationsfördernd wirkt das Ausbildungsportfolio dadurch, dass seine positiven Auswirkungen auf den Lernprozess den Nutzen von Schreibarbeit verdeutlichen. Zur Unterstützung dieser schreibkompetenzfördernden Aspekte des Ausbildungsportfolios können weitere Portfolioelemente integriert werden. Für Auszubildende mit besonders schlechten Schreibkompetenzen kann ein Schreibportfolio nützlich sein. Hier erfüllt das Schreiben zum einen die Funktion des Darstellungsmediums und zum anderen ist es der Lerngegenstand, über den reflektiert wird. Für DaZ-Auszubildende kann es hilfreich sein ein Sprachenportfolio beizufügen, mit dem diese Auszubildenden ihre allgemeinen Deutsch-

kenntnisse reflektieren können. Außerdem können die besonderen Fähigkeiten hinsichtlich der Mehrsprachigkeit dargestellt werden und erhalten so eine besondere Wertschätzung. Weiterhin können Reflexionen über Fachtexte in das Ausbildungsportfolio integriert werden, um die Fachsprachenkenntnisse der Auszubildenden zu schulen.

Im Vergleich zum herkömmlichen Ausbildungsnachweis bringt das Ausbildungsportfolio Struktur in die Dokumentation der Ausbildungstätigkeit und macht es somit leichter die Ausbildung für alle Beteiligten nachvollziehbar zu dokumentieren. Hervorzuheben sind zudem insbesondere die positiven Auswirkungen der portfoliotypischen Reflexionen auf den Lernprozess. Die Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses führt zu effektiverem und effizienterem Lernen, was wiederum die Motivation der Auszubildenden fördert. Zusätzlich bringt das Ausbildungsportfolio weitere Vorteile für die Ausbilderin, die Qualität der Ausbildung und spätere Arbeitgeberinnen mit sich: eine intensive und individuelle Auseinandersetzung der Ausbilderin mit der Auszubildenden, die Möglichkeit die Lernumgebung anhand der Reflexionen zu optimieren, eine Verbesserung der Ausbildungsqualität sowie eine leichtere Beurteilung potentieller Mitarbeiterinnen. Zwar bringt das Portfoliokonzept im Vergleich zum bisherigen Ausbildungsnachweis neben den Vorteilen auch Nachteile im Form von zeitlichem und finanziellem Mehraufwand mit sich, die Darstellung der Vorteile hat allerdings gezeigt, dass die Vorteile gegenüber den Nachteilen überwiegen.

Die Überlegungen zum Ausbildungsportfolio basieren auf in der Fachliteratur veröffentlichten Überlegungen über und dokumentierten Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in schulischen und universitären Zusammenhängen. Ob das Ausbildungsportfolio die genannten Vorteile hinsichtlich der Schreibkompetenz und des Ausbildungsnachweises tatsächlich erzielen kann, kann nur ein Versuch in der Praxis und eine anschließende Evaluation zeigen. Bei einer solchen versuchsweisen Umsetzung des Konzeptes muss beachtet werden, dass der Einsatz des Ausbildungsportfolios nur in einer entsprechenden Lernumgebung erfolgreich sein kann. Dies bedeutet, dass mit der Einführung des Portfoliokonzeptes die Lernkultur entsprechend geändert werden muss (vgl. Häcker 2006a: 113).

Vor einer Umsetzung des Portfoliokonzeptes in Form des Ausbildungsnachweises bedarf es außerdem einer Änderung der gesetzlichen bzw. der von den Kammern verordneten Grundlagen, da das Ausbildungsportfolio nicht der momentan geforderten präzisen und einfachen Form entspricht und zudem weitere als nur die

geforderten Elemente enthält. Des Weiteren ist eine Änderung notwendig, wenn eine Bewertung des Ausbildungsportfolios in die Note der Zwischen- und Abschlussprüfung einfließen soll.

Erweist sich das Ausbildungsportfolio in der Praxis als erfolgreich, können seine positiven Auswirkungen auch für den schulischen Teil der Berufsausbildung genutzt werden. So wird eine weitere Verbindung zwischen den beiden Ausbildungsorten geschaffen.

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Schreibmodell nach Hayes & Flower	6
Abb. 2:	Schreibmodell nach Becker-Mrotzek & Böttcher	9
Abb. 3:	Schreibkompetenz nach Becker-Mrotzek & Böttcher	12
Abb. 4:	„A model of skill system integration in writing development“ nach Bereiter	14
Abb. 5:	Schulische Vorbildung der Mediengestalterinnen Digital und Print mit neuabgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2005	28
Abb. 6:	Ergebnis auf Frage 11 der Mediengestalterinnenbefragung „In welchen zeitlichen Abständen führen Sie Ihren Aus- bildungsnachweis?“	40
Abb. 7:	Charakterisierung von Portfoliotypen	47
Abb. 8:	Auszug aus dem Ausbildungsrahmenplan „Abschnitt C: gemeinsame Ausbildungsinhalte in der Fachrichtung Konzeption und Visualisierung“	67
Abb. 9:	Vorschlag für Kompetenzbeschreibungen entsprechend dem Ausbildungsrahmenplan	68
Abb. 10:	Auszug aus dem Ausbildungsrahmenplan „Abschnitt D: gemeinsame Ausbildungsinhalte in der Fachrichtung Gestaltung und Technik“	68
Abb. 11:	Vorschlag für Kompetenzbeschreibungen entsprechend dem Ausbildungsrahmenplan	69

9. Quellennachweis

Primärquellen

BBiG Berufsbildungsgesetz (2005)

<http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf>, abgerufen am 30.10.2007.

BIBB: DATENBLATT 172025 Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien -

Medienoperating <<http://bibb.skygate.de/Z/B/30/17202510.pdf>>, abgerufen am 7.11.2007.

BIBB: DATENBLATT 171020 Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien -

Mediendesign <<http://bibb.skygate.de/Z/B/30/17102010.pdf>>, abgerufen am 7.11.2007.

BIBB: DATENBLATT 703425 Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien -

Medienberatung <<http://bibb.skygate.de/Z/B/30/70342510.pdf>>, abgerufen am 7.11.2007.

BIBB: DATENBLATT 176110 Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien -

Medientechnik <<http://bibb.skygate.de/Z/B/30/176110.pdf>>, abgerufen am 7.11.2007.

Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden, Band 15 (2006).

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Ergebnisse der Befragung und Schreibproben der saarländischen Mediengestalterinnen Digital und Print, 2007.

Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene.

(2001) <http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d/esp15plus/index.htm>, abgerufen am 2.11.2007.

IHK Darmstadt (2007): Merkblatt zum Thema Führung von Ausbildungsnach-

weisen. Per E-Mail erhalten am 11.6.2007.

Max-Planck-Institut

<<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/grundlagen.htm#Lesen>>, abgerufen am 7.11.2007.

Trim, John et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.

Sekundärquellen

- Adamski, Peter (2003) Portfolio im Geschichtsunterricht. Leistungen dokumentieren – Lernen reflektieren. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 54/2003, S. 32–50.
- Bahl, Anke et al. (2004): Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 5/2004, S. 10-14.
- Baurmann, Jürgen: Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Kallmeyer, 2006.
- Becker-Mrotzek, Michael /Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor .
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 73–93.
- bibb: Ein Berichtsheft für die praktische Ausbildung? Wer führt das Berichtsheft? Was steht im Berichtsheft? <http://www.bibb.de/redaktion/altenpflege_saarland/faqs/faqs_04_berichtsheft.htm>, abgerufen am 18.6.2007.
- Biedebach, Wyrola (2006): Der Modellversuch „Vocational Literacy (VOLI) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“. Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse. In: Efinger, Christian/Janich, Nina (Hg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft, S. 15–31.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. München, Goethe-Institut.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als Reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag.
- Brunner, Ilse (2006b): So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 89–95.
- Busian, Anne/Pätzold, Günter (2004): Vom Lernfeld zur Lernsituation - Neue Anforderungen an das didaktische Handeln vor dem Hintergrund der Diskussion um Prozessorientierung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 1/2004, S. 3–23.
- Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
-

- Efing, Christian (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft, S. 33–68.
- Efing, Christian (in Druck): Berufsbezogene Schreib- und Lesekompetenz. Eine Problemskizze. In: Antos, Gerd/Weber, Tilo (Hg.): Typen von Wissen.
- Efing, Christian/Janich, Nina (2006): Einleitung. In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft, S. 7–11.
- Efing, Christian/Janich, Nina (2007): Kommunikative Kompetenz im Beruf. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht, Heft 1/2007, S. 2–9.
- Fluck, Hans Rüdiger (1997): Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fritz, Gerhard (2004): Arbeits- und Zeitplanung als Problem des Geschichtsunterrichts (Antwort auf Adamski). In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Heft 55/2004, S. 241–244.
- Gehler, Bianka (2006): Das Paderborner Portfolio Lehramt – eine phasenübergreifende Perspektive. In: Hilligus, A. H./Rinkens, H.-D. (Hg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, Lit Verlag, S. 351–358.
- Grundmann, Hilmar (2007): Bildungsergebnis vor Bildungserlebnis. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen PISA und der Forderung der Arbeitswelt nach kommunikativen Höchstleistungen. In: Der Deutschunterricht, Heft 1/2007, S. 10–18.
- Günther, Britta/ Günther, Herbert (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Häcker, Thomas: Portfolio als Entwicklungsinstrument.
<<http://www.portfolio-schule.de/go/Material/Textbeitr%E4ge>>, abgerufen am 21.2.2007.
- Häcker, Thomas (2002): Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1994, S. 204–216.
- Häcker, Thomas (2005a): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In Pädagogik, Heft 3/2005, S. 13–18.
-

Häcker, Thomas (2005b): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung.

<http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf>, abgerufen am 21.2.2007.

Häcker, Thomas (2006a): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Hohengehren: Schneider Verlag.

Häcker, Thomas (2006b): Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 15–18.

Häcker, Thomas (2006c): Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 27–32.

Häcker, Thomas/Winter, Felix (2006): Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 227–233.

Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 2–30.

Hummelsberger, Siegfried (2002): „Ich lese was, was du nicht liest...!“ – Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. In: Josting, Petra/ Peyer, Ann (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113–131.

Jabornegg, Daniel (2004): Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG).

<<http://www.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/2883>>, abgerufen am 3.6.2007.

Jahn, Karl-Heinz (2004): Sprachfähigkeit für den Beruf ist Persönlichkeitsstärkung. In: Grundmann, Hilmar (Hg.): Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-79.

Koch, Johannes/ Meerten, Egon (2003): Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5/2003, S. 42–47.

- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günther (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Schrift und Schriftlichkeit (Halbband 1). Berlin, New York: de Gruyter, S. 587–604.
- Kraler, Christian (2006): Kompetenzorientierung und Portfolioarbeit als Kernaspekt des Innsbrucker Modells der Lehramtsausbildung. In: Hilligus, A. H./Rinkens, H.-D. (Hg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, Lit Verlag, S. 367–376.
- Lenzen, Klaus-Sieter /Pietsch, Susanne (2005): Einleitung. In: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hg.): Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrstudium – eine Handreichung. Kassel, kassel university press GmbH, S. 5–6.
- Lissmann, Urban (2001): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, Reihold S. (Hg.): Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuc. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 299–343.
- Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. In: Unterrichtswissenschaft 4/1985, S. 334-345.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Hartmut Günther (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Schrift und Schriftlichkeit (Halbband 2). Berlin, New York: de Gruyter, S. 1005–1027.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2003): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/u.a. (Hg.): Schreiben. Von Intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 33–46.
- Müller, Annette (2003): Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung. Berlin: Artà-Verlag.
- Nodari, Claudio/Schiesser, Daniel (2003): Das Projekt: Deutschförderung in der Lehre.
<www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Deutschfoerd_Lehre.pdf>, abgerufen am 7.11.2007.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.
- Paulson et al. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. Educational Leadership 5/1991, S. 60–63.
-

- Pietsch, Susanne (2005a): Materialien für die Seminar- und Vorlesungsarbeit. In: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel Hg.): Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium – eine Handreichung. Kassel, kassel university press GmbH, S. 65–77.
- Pietsch, Susanne (2005b): Neue Formen des Leistungsnachweises – Lerntagebuch und Portfolio. In: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel Hg.): Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium – eine Handreichung. Kassel, kassel university press GmbH, S. 43–57.
- Pietsch, Susanne/Lenzen, Klaus-Dieter (2005): Lerntagebücher und Portfolios in der Lehrerbildung – erste Erfahrungen, einige Hinweise. In: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel Hg.): Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium – eine Handreichung. Kassel, kassel university press GmbH, S. 58–64.
- PISA-Konsortium Deutschland (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf>, abgerufen am 7.11.2007.
- Pogner, Karl-Heinz (1999): Schreiben im Beruf als Handeln im Fach. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pospiech, Ulrike/Bitterlich, Axel (2007): „Alle wollen sie es schriftlich!“ Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: Der Deutschunterricht, Heft 1/2007, S. 19–30.
- Pospeschill, Markus (1996): Schreiben mit dem Computer. In: Hartmut Günther (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Schrift und Schriftlichkeit (Halbband 2). Berlin, New York: de Gruyter, Seite 1068–1974.
- Reich, Kersten (2006): Portfolio. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 1/2006, S. 17–41.
- Rihm, Thomas (2004): Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur? Anmerkungen zur Portfolioarbeit aus subjektbezogener Sicht. In: Neue Lernkulturen II. Heidelberg: PH, Inst. f. Weiterbildung, S. 13–31.
- Rubin, Rebecca B. (1990): Communication Competence. In: Philips, Geradl M./Wood, Julia T. (Hg.): Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association. Edwardsville: Carbondale, S. 94–129.
- Sauer, Nicole (2002): Corporate Identity in Texten. Normen für schriftliche Unternehmenskommunikation. Berlin: Logos Verlag.
-

- Schallies, Michael (2006): Portfolio als Instrument in der qualitativen Forschung. In: Pitton, Anja (Hg.): Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Lehren und Lernen mit neuen Medien. Berlin: Lit Verlag, S. 234–236.
- Schelbert, Beat (2006): Das Telentportfolio – eine Schatztruhe der Stärken. Wie Interessen und Begabungen in einer Hauptschule gefördert werden. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 127–135.
- Schenk, Christa (2004): Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schwarz, Johanna (2002): Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: ide Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1/2002, S. 99–109.
- Sunstein, Bonnie S. (2000): Be reflective, be reflexive, and beware. Innocent Forgery for Inauthentic Assessment. In: Sunstein, Bonnie S./Lovell, Jonathan H. (Hg.): The Portfolio Standard. How Students Can Show Us What They Know and Are Able to Do. Portsmouth, NH: Heinemann, S. 3–14.
- Uemmminghaus, Monika (2005): Den Lernprozess in die Leistungsbeurteilung einbeziehen. In: GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 1/2005, S. 23–25.
- Winter, Felix (2004): Wir brauchen eine geklärte Vielfalt! Rede zur 2. Portfoliotagung in Obermarchtal 30.4. - 2.5.2004.
<<http://www.portfolio-schule.de/go/Material/Textbeitr%E4ge;>>, abgerufen am: 21.2.2007 .
- Winter, Felix (2006): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 165–170.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Wyss Kolb, Monika (2002): Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Josting, Petra/ Peyer, Ann (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79–91.
- Zeutsheim, Joachim (1988): Berichtsheft. Ausbildungsnachweis oder notwendiges Übel? In: Position, Heft 2/1988, S. 22–23.
- ZFA (2007): Mediengestalter/in Digital und Print. Informationen für Ausbildungsbetriebe. Kassel.
-

10. Anhang

Fragebogen an die saarländischen Mediengestalterinnen Digital und Print

Seite 1

Fragebogen | Mediengestalter für Digital- und Printmedien

1. Fachrichtung

<input type="checkbox"/> Design	<input type="checkbox"/> Operating
<input type="checkbox"/> Beratung	<input type="checkbox"/> Technik

2. Alter _____

3. Muttersprache(n)? _____

4. Wenn deutsch nicht Ihre Muttersprache ist: in welchem Alter haben Sie die deutsche Sprache erlernt?
etwa mit _____ Jahren

5. In welcher Sprache unterhalten Sie sich im privaten Bereich (Familie, Freundeskreis) überwiegend?

6. In welcher Sprache unterhalten Sie sich im beruflichen Bereich überwiegend?

7. Wenn Sie privat etwas schreiben (z.B. Brief, E-Mail, Chatten, Tagebuch, sonstige längere Texte), schreiben Sie es überwiegend in welcher Sprache?

<input type="checkbox"/> deutsch
<input type="checkbox"/> andere Sprache und zwar _____

8. Wenn Sie privat etwas schreiben, dann handelt es sich überwiegend um (nur 1 Antwort möglich):

<input type="checkbox"/> private Briefe
<input type="checkbox"/> offizielle Briefe z.B. an Behörden
<input type="checkbox"/> private E-Mails
<input type="checkbox"/> offizielle E-Mails z.B. an Behörden
<input type="checkbox"/> Tagebucheinträge
<input type="checkbox"/> Chatten
<input type="checkbox"/> Forenbeiträge
<input type="checkbox"/> sonstiges und zwar _____

2

Fragebogen | Mediengestalter für Print- und Digitalmedien

9. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

Allgemeine Hochschulreife Fachabitur
 Mittlere Reife Hauptschulabschluss
 sonstiges

10. Haben Sie bereits eine andere Ausbildung besucht?

Nein.
 Ja, ich habe bereits eine andere Berufsausbildung abgeschlossen.
 Ja, ich habe bereits eine andere Berufsausbildung begonnen, aber nicht abgeschlossen.
 Ja, ich habe ein Studium begonnen aber nicht abgeschlossen.
 Ja, ich habe bereits ein Studium abgeschlossen.
 sonstiges und zwar _____

11. In welchen zeitlichen Abständen führen Sie Ihren Ausbildungsnachweis (Berichtsheft)?

täglich
 mehr als 1x pro Woche
 1x pro Woche
 mehr als 1x im Monat
 1x im Monat
 alle paar Monate
 seltener

12. Mein Ausbilder...

...kontrolliert und liest das Berichtsheft regelmäßig jeden Monat.
 ...schaut selten in das Berichtsheft hinein.
 ...interessiert sich nicht für das Berichtsheft.

13. Ich benutze das Berichtsheft,... (mehrere Antworten möglich)

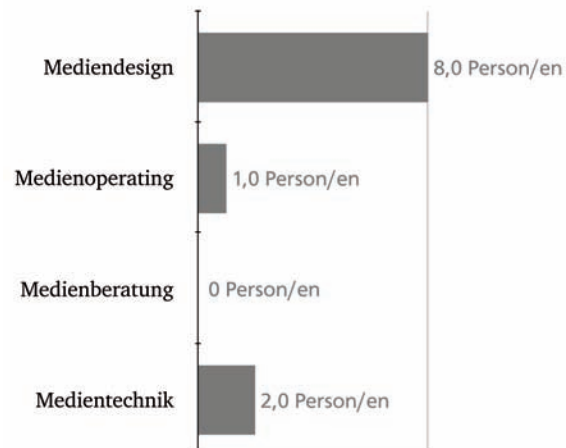
...nur um wie vorgeschrieben meine Tätigkeiten zu dokumentieren.
 ...um mal etwas nachzuschlagen.
 ...um für Klassenarbeiten oder Prüfungen zu lernen.

14. Bitte die Monate März, April und Mai 2007 aus Ihrem Ausbildungsnachweis als Kopien dem Fragebogen beifügen. (Sollten die entsprechenden Seiten noch nicht ausgefüllt sein, fügen Sie bitte die leeren Seiten als Kopie bei.)

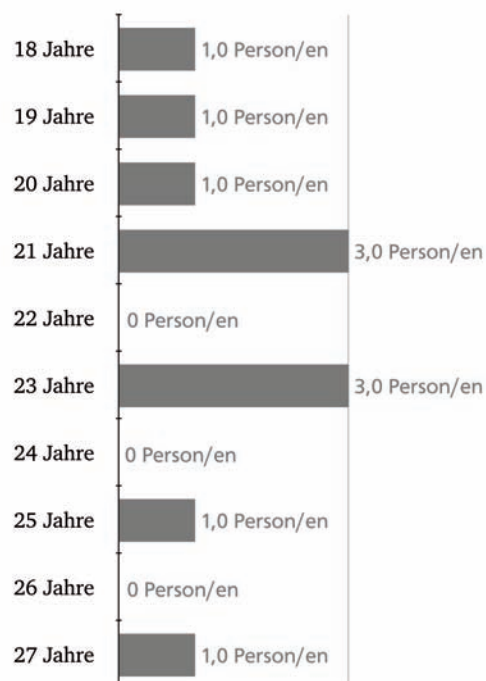
Auswertung der Befragungsergebnisse

Von 44 ausgegebenen Fragebogen, wurden 11 ausgefüllt zurückgegeben.

Frage 1: Fachrichtung



Frage 2: Alter



Fragen 3: Muttersprache



Frage 4: In welchem Alter haben Sie die deutsche Sprache erlernt?

Die Person mit russisch und griechisch als Muttersprache gibt an, mit ca. 5 Jahren die deutsche Sprache erlernt zu haben.

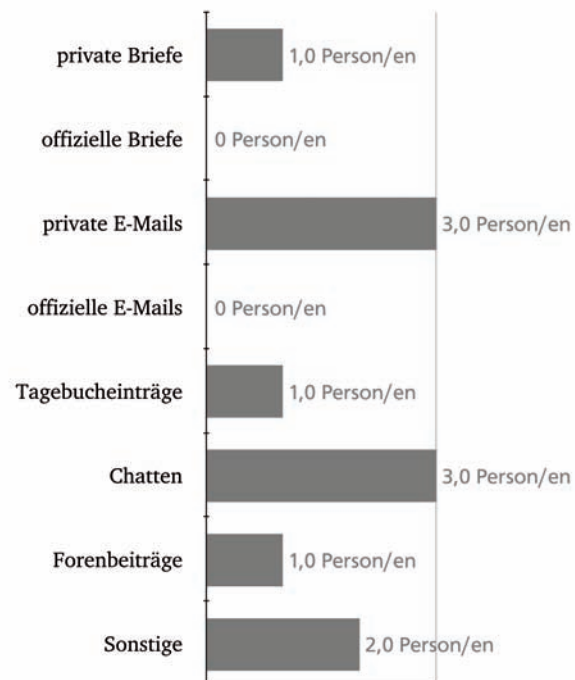
Fragen 5 und 6: In welcher Sprache unterhalten Sie sich beruflich und privat überwiegend?

Alle geben an sich im privaten Bereich überwiegend in der deutschen Sprache zu unterhalten. Im beruflichen Bereich sprechen ebenfalls alle die deutsche Sprache. Eine Person unterhält sich im beruflichen Bereich zusätzlich auch in englischer Sprache.

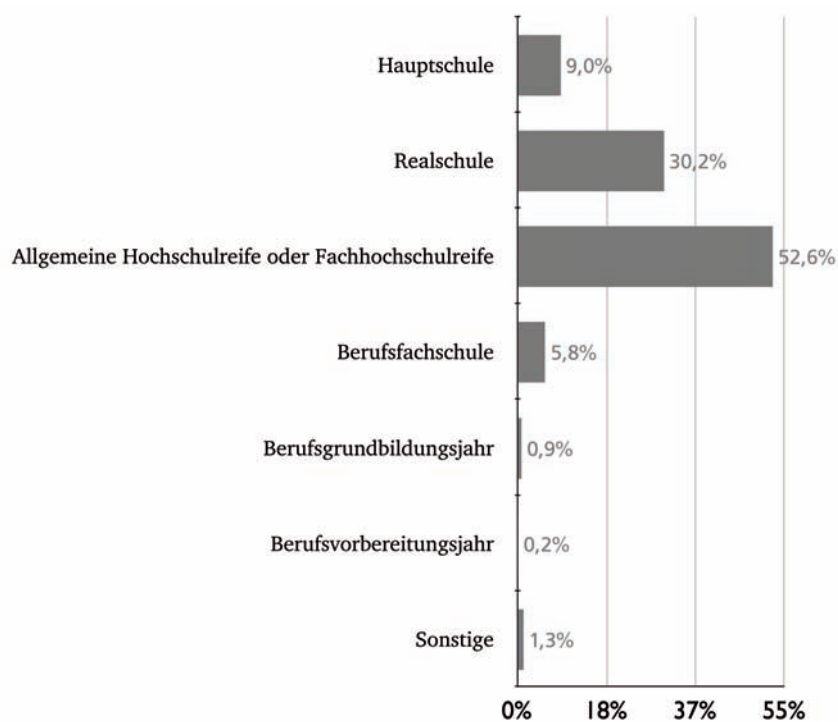
Fragen 7: Wenn Sie privat etwas schreiben, schreiben Sie es überwiegend in welcher Sprache



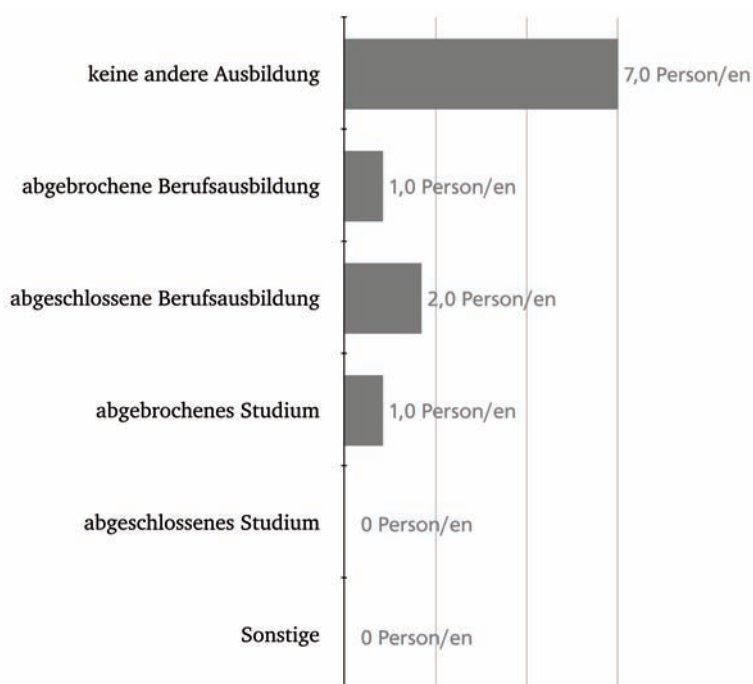
Fragen 8: Wenn Sie privat etwas schreiben, dann handelt es sich überwiegend um:



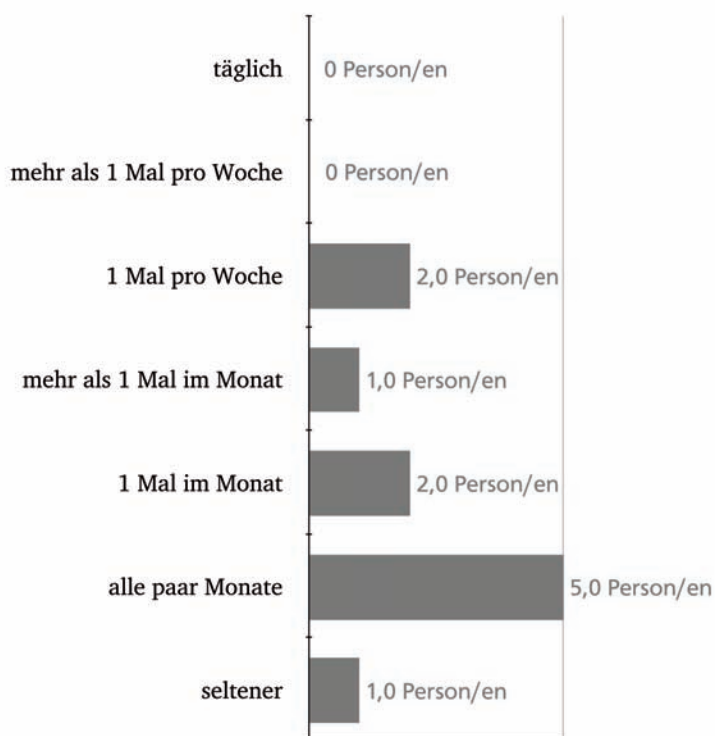
Fragen 9: Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?



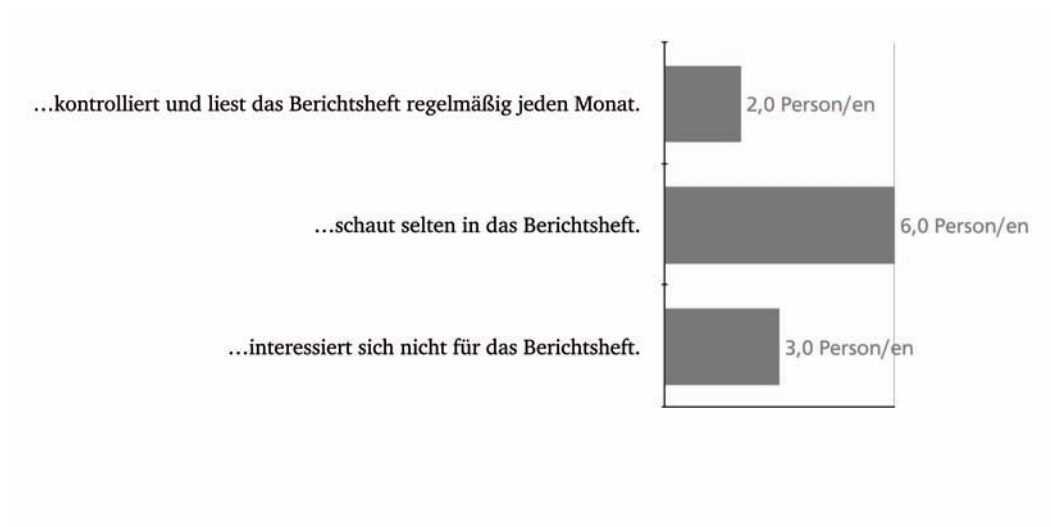
Fragen 10: Haben Sie bereits eine andere Ausbildung besucht?



Fragen 11: In welchen zeitlichen Abständen führen Sie Ihren Ausbildungsnachweis?



Fragen 12: Wie oft kontrolliert der Ausbilder das Berichtsheft?



Fragen 13: Wofür wird das Berichtsheft benutzt?

Alle 11 Personen geben an, das Berichtsheft wie vorgeschrieben zur Dokumentation zu benutzen. Eine Person gibt an gelegentlich darin etwas nachzuschlagen. Niemand benutzt das Berichtsheft zum Lernen für Klassenarbeiten oder Prüfungen.