

MONIKA BETHSCHEIDER (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn),
MANUELA EBERLE (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)
& **NICOLE KIMMELMANN**(Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)

Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung

Abstract

Aufgrund der demografischen Entwicklung werden sich ausbildungsbereite Betriebe künftig vermehrt für Jugendliche mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf öffnen müssen. Daraus ergeben sich neue Aufgaben, die eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals für eine kommunikations- und sprachlernförderliche Art der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz notwendig machen. Bislang liegen weder spezielle Konzepte für den betrieblichen Kontext vor, noch betrachten Ausbilder/innen eine solche Förderung als zu ihren Aufgaben gehörig. Das hier skizzierte Projekt will mit einer Handreichung zur Sensibilisierung des Ausbildungspersonals für diesen Aspekt der Ausbildung beitragen. Dazu werden seine Einstellungen gegenüber der Möglichkeit von Fortbildung ermittelt, Situationen identifiziert, in denen es Schwierigkeiten bei der Kommunikation in der deutschen Sprache wahrnimmt, und Eckpunkte für ein auf die betriebliche Praxis abgestimmtes Qualifizierungskonzept entwickelt. Grundlage dafür sind leitfadengestützte Interviews mit Ausbilder/innen und anderen Expert/innen sowie Analysen vorhandener Sprachförderkonzepte.

1 Bestandsaufnahme

Angesichts sinkender Schulabgängerzahlen verfügen schon jetzt immer weniger ausbildungsbereite Betriebe über die früher üblichen Auswahlmöglichkeiten bei der Nachwuchssuche. Zumindest ein Teil von ihnen wird zukünftig mit einem Rückgang der Anzahl leistungsstarker Bewerber/innen umgehen und eher höhere pädagogische Anforderungen erfüllen müssen als in der Vergangenheit, um weiter erfolgreich ausbilden und den eigenen Fachkräftebedarf sichern zu können.

Zu den Schwierigkeiten, die Betriebe bei ihren Auszubildenden bzw. Bewerber/innen beklagen¹, gehören nicht zuletzt Probleme der Jugendlichen bei der Kommunikation in der deutschen Sprache. Diese können sich zum Beispiel darin äußern, dass Auszubildende mündlich erteilte Anweisungen und fachliche Erklärungen nicht immer gleich verstehen oder eigene Gedanken nicht hinreichend präzise ausdrücken können. Und sie können einhergehen mit Verhaltensweisen wie Hemmungen beim Sprechen oder besonderer Empfindlichkeit bei Missverständnissen und Korrekturen durch das Ausbildungspersonal. Dies betrifft sowohl Jugendliche mit deutscher als auch solche mit anderer Muttersprache.

¹ Zu weiteren Gründen für die Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen siehe GERICKE et al.(2009).

Auf den Umgang damit sind betriebliche Ausbilder/innen in aller Regel nicht vorbereitet. Ihre Bewertung sprachlicher Schwächen sowie das Verhalten, mit dem sie in entsprechenden Situationen reagieren, hängen in starkem Maße von persönlichen Erfahrungen und Einstellungen ab. Aber so unterschiedlich ihre Reaktionen auch ausfallen mögen: gemeinsam ist ihnen, dass sie die Befassung mit sprachlich-kommunikativen Aspekten in aller Regel als nicht zu ihren Aufgaben gehörig betrachten. Einen Unterstützungsbedarf formulieren Ausbilder/innen für sich nicht²: als zuständig für Sprachförderung gelten der schulische Deutschunterricht und ausbildungsbegleitende Hilfen, nicht aber der Lernort Betrieb. „Normale“ Betriebe nehmen die wenigen bislang vorhandenen Fortbildungsangebote kaum in Anspruch. In Frankfurt/M. zum Beispiel, wo seit einigen Jahren erstmals Module zur Qualifizierung von Ausbilder/innen und Fachlehrerinnen für eine sprachlernförderliche Vermittlungspraxis eingesetzt werden (vgl. dazu AMKA 2011), kommen die Teilnehmer/innen bisher allein aus Qualifizierungsprojekten. Das Bewusstsein dafür, dass auch die Betriebe zu einer Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von Auszubildenden beitragen könnten, muss sich also erst noch weiter entwickeln.

2 Das Projekt

Aus diesem Befund entstand die Initiative zu einem Projekt, das in Kooperation des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt und durch eine Bundeszuwendung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration gefördert wird. Es zielt darauf ab, eine Handreichung zu erstellen, mit der auch „ganz normale“ betriebliche Ausbilder/innen für das Thema sensibilisiert werden sollen³, und Eckpunkte für ein Qualifizierungskonzept zu formulieren. Dies umfasst:

- eine Bestandsaufnahme bereits vorliegender Qualifizierungsangebote für das Fachlehr- und Ausbildungspersonal zur Sprachensensibilisierung und Sprachförderung: Was wurde bereits konzeptionell gelöst? Welche Lücken müssen noch geschlossen werden, damit es sich angemessen auf Schwierigkeiten von Auszubildenden in betrieblichen Alltagssituationen beziehen kann?
- eine Analyse von Einstellungen, auf die ein entsprechendes Qualifizierungsangebot bei betrieblichen Ausbilder/innen trifft: Welche Erfahrungen und Bewertungen hemmen ihre Fortbildungsbereitschaft und wo kann positiv angesetzt werden, um eine Öffnung für das Thema zu erreichen?
- die Identifikation von Situationen, in denen betriebliche Ausbilder/innen sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten ihrer Auszubildenden wahrnehmen. Dies geschieht nicht mit dem Ziel einer vollständigen Abbildung aller in der betrieblichen Praxis auftretenden Anforderungen, sondern als Bedingung dafür, wiederkehrende Situationen

² Dies ergaben frühere Interviews mit Ausbilder/innen aus dem Friseurberuf (BETHSCHEIDER et al. 2011) sowie erste Interviews im hier beschriebenen Projekt.

³ Vorliegende Handreichungen zu Heterogenität und Vielfalt in der Ausbildung gehen auf diesen Aspekt nicht eigens ein (vgl. F-BB 2011; ZWH 2012).

aufgreifen und an ihnen exemplarisch den Sinn einer Qualifizierung verdeutlichen zu können, um so zu einer Sensibilisierung für das Thema beizutragen.

Wenn Ausbilder/innen befähigt werden sollen, ihre Azubis - soweit dies im Rahmen der alltäglichen betrieblichen Abläufe möglich ist – bei der Weiterentwicklung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu unterstützen, ist damit nicht eine Art von Deutschunterricht im Sinne der systematischen Vermittlung von Sprache als Regelsystem (vgl. dazu EFING 2012) und bildungssprachlicher Kompetenzen gemeint. Es geht vielmehr um die Herstellung einer sprachlernförderlichen Lernumgebung durch pädagogische Interventionen des Ausbildungspersonals. Gegenstand sind deshalb zum einen die von Ausbilder/innen wahrgenommenen sprachlichen Schwierigkeiten und das Verhalten der Auszubildenden im Umgang mit diesen Schwierigkeiten, zum anderen die Reaktionen des Ausbildungspersonals. Dafür werden vor allem mündliche Kommunikationssituationen in den Blick genommen.

3 Erste Analysen und vorläufige Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die ersten beiden der o.g. Aspekte: Er thematisiert zunächst Einstellungen betrieblicher Ausbilder/innen, die in den Interviews im Hinblick auf ihr Selbstverständnis und ihre Haltung gegenüber Fortbildung generell bzw. speziell mit Blick auf das hier behandelte Thema deutlich werden. Diese müssen berücksichtigt werden, um sie adressatengerecht ansprechen und für eine Qualifizierung gewinnen zu können⁴. Daran anschließend erfolgt eine analysierende Bestandsaufnahme bereits vorhandener Konzepte zur Sprachförderung, an die zu einem späteren Zeitpunkt bei der Formulierung von Eckpunkten eines entsprechenden Angebots angeknüpft wird⁵.

3.1 Persönliche Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte: Einstellungen von Ausbilder/innen mit Blick auf eine Qualifizierung

Nicht alle Ausbilder/innen werden für eine Qualifizierung zu gewinnen sein - zu heterogen ist der Personenkreis im Hinblick auf die im Einzelfall vorliegenden persönlichen Voraussetzungen sowie die beruflichen und betrieblichen Rahmenbedingungen (vgl. dazu BAHLet al. 2012). Umso größere Bedeutung haben Erkenntnisse zu Erfahrungen und Haltungen, die relevant für ihre Fortbildungsbereitschaft sind. Die Auswertung erster Interviews verweist vor allem auf folgende Aspekte:

Wahrnehmung eigener Zuständigkeiten und Handlungsmöglichkeiten

Verständnis des eigenen Aufgabenspektrums

Im Betrieb sehen sich Ausbilder/innen mit sprachlich-kommunikativen Schwierigkeiten ihrer Auszubildenden konfrontiert, die ihre Möglichkeiten zur Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten unter Umständen spürbar beeinträchtigen, aber sie betrachten die Befassung mit entsprechenden Förderbedarfen nicht als eigene Aufgabe bei der Vermittlung beruflicher

⁴ Dieser Teil des Projekts wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt.

⁵ Dieser Teil des Projektes erfolgt durch die Universität Erlangen-Nürnberg mit finanzieller Förderung durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Handlungskompetenz. Befragt nach Situationen, in denen sie sich mehr Kenntnisse oder Unterstützung durch Dritte gewünscht hätten, schildern sie u.a. juristische Fragen und Probleme der Lernortkooperation, nicht aber eigene Unsicherheiten oder auch nur offene Fragen im Umgang mit Sprechhemmungen, Missverständnissen und anderen Schwierigkeiten ihrer Auszubildenden, die die Kommunikation in der deutschen Sprache betreffen. Die pädagogische Mitarbeiterin eines Qualifizierungsprojektes, die in engem Kontakt mit Ausbildungsbetrieben steht, beschreibt diesen Sachverhalt so: „Aber dass jetzt jemand wirklich konkret sagt, da brauche ich jetzt Unterstützung von Ihnen, wie kann ich damit umgehen – da muss ich jetzt wirklich kramen, um da ein [Beispiel] jetzt mir in Erinnerung zu rufen, das ist sicherlich auch schon vorgekommen, aber das ist jetzt nicht so, dass ich feststelle, da werde ich dauerhaft befragt. (...) Also ich habe das noch nie anders wahrgenommen.“

Sollen sich auch ganz „normale“ Betriebe zu einer Qualifizierung bereitfinden, um Mitverantwortung für die sprachliche Förderung ihrer Auszubildenden zu übernehmen, dann müssen ihnen überzeugende Argumente dafür an die Hand gegeben werden, dass ein erhöhter pädagogischer Aufwand die eigenen Handlungsspielräume erweitern und zugleich Druck aus der Suche nach geeigneten Auszubildenden herausnehmen kann.

Bewertung vorhandener Wissensbestände

Sofern vorhanden, gilt die berufspädagogische Basisqualifikation nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) als ausreichende Grundlage für einen kompetenten Umgang mit den Anforderungen der Ausbildungstätigkeit (vgl. auch BAHL 2012). Im Übrigen wird die persönliche Praxis auch mit Erfahrungen aus der eigenen Ausbildung sowie mit Überzeugungen legitimiert, die u.U. in ganz anderen, privaten Kontexten erworben wurden. So erklärt ein Kfz-Meister, befragt nach seiner Orientierung bei Problemen seiner Auszubildenden, dass er „selbst zehn Jahre im Heim“ gewesen und deshalb auf den Umgang auch mit schwierigen Ausbildungssituationen vorbereitet sei. Auch Einsichten, die in der familiären Erziehungspraxis gewonnen wurden, gelten im Zweifelsfall als nützlicher als in einer Fortbildung angeeignetes Wissen: „Also ich bin eine Mutter (...). Ich finde, wenn man mit Herz an die Sache rangeht, das kann mir kein Kurs bringen, ja? (...) Ich bin ein Mensch und ich glaube, ich habe das, ganz ehrlich, nicht schlecht gemacht (...).“ Die eigenen Erfahrungen werden so „zum dominierenden Bezugspunkt für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (SEIFRIED/BAUMGARTNER 2012, 222).

Persönliche Erfahrungen können Fachkenntnisse zu pädagogisch-didaktischen Aspekten der Ausbildung und Sprachförderung nicht ersetzen. Im privaten Umgang erworbenes Erfahrungswissen vermag aber den systematischen Erwerb von Fachkenntnissen sowie ihre Anwendung in der betrieblichen Praxis zu erleichtern und auch einer praxisfernen Anhäufung von Theorie entgegenzuarbeiten. Insofern kann es ein guter Ausgangspunkt für die theoretische Befassung mit pädagogischen Fragen im Rahmen von Fortbildung sein. Dies sollte die Handreichung anhand konkreter Beispiele deutlich machen.

Erwartungen an die inhaltlichen Anforderungen von Fortbildung

Betriebliche Ausbilder/innen verstehen sich nicht als Fachleute für pädagogische Fragen. Eine Fortbildung, in der es um die Sensibilisierung für sprachlich-kommunikative Aspekte der Ausbildung geht, wird für sie nur dann von Interesse sein, wenn sie damit nicht verwickelte Ideen assoziieren, die fern ihrer vertrauten Praxis entwickelt wurden und diese in kaum zu kontrollierender Weise zu verändern drohen. So schildert ein Glasermeister verschiedene Initiativen, die er ergriffen hat, um seine Auszubildenden zur Einhaltung wichtiger Instruktionen anzuhalten: Er formuliert zusätzlich zu obligatorischen Anweisungen noch erläuternde schriftliche Hinweise, legt sie in einem allen Betriebsmitarbeitern zugänglichen Ordner ab, weist seine Auszubildenden an, sich diese Unterlagen anzusehen und bespricht Wichtiges ggf. auch persönlich mit ihnen. Alle diese Aktivitäten nimmt er jedoch nicht als Förderangebote wahr, handelt es sich dabei doch um „nichts Kompliziertes“.

Um Ausbilder/innen für ein Fortbildungsangebot interessieren zu können, sind konkrete Informationen sowohl zu dem damit verbundenen zeitlichen und finanziellen Aufwand erforderlich als auch eine möglichst anschauliche Darstellung der Inhalte, um die es gehen soll. Es muss deutlich werden, dass Sprachensensibilisierung nicht fern der Praxis diskutiert wird, sondern dem Erwerb von Wissen dient, das komplex sein mag, aber verständlich aufbereitet wird und zur Bewältigung anspruchsvoller Anforderungen der Ausbildung brauchbar ist.

Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion

Auseinandersetzung mit unerwünschten Gefühlen

Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, die an sie gestellten (sprachlichen) Anforderungen zu bewältigen, stellen ihre Ausbilder/innen vor die Aufgabe, sich mit Enttäuschungen auseinanderzusetzen und dabei auch das eigene Verhalten anzuschauen. Interviews zeigen, dass die dafür notwendige Selbstreflexion auch bei denjenigen unter ihnen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, die ihre Tätigkeit ausgesprochen gerne und mit viel Engagement ausüben.

Ein Beispiel dafür ist eine Ausbilderin, die ihre Arbeit ausdrücklich auch als soziales Engagement versteht und sich in besonderer Weise bemüht, ihre Auszubildende - eine als unbegleitete Minderjährige nach Deutschland geflohene, inzwischen volljährige junge Frau - beruflich in ihr Geschäft wie auch privat in ihre Familie zu integrieren. Zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse erhält diese neben vielfältigen Instruktionen der Ausbilderin auch zweimal wöchentlich Unterricht im Rahmen ausbildungsbegleitender Hilfen sowie Jugendbücher der Tochter ihrer Chefin. Sie erhält Angebote für Geschenke zur Einrichtung ihres Zimmers und Einladungen zu familiären Treffen, um sie persönlich wie sprachlich in ihr deutsches Umfeld einzugliedern. Ihre Ausbilderin ist rund um die Uhr für sie ansprechbar. Alles dies zeigt nicht die gewünschte Wirkung – die Auszubildende weist Geschenke zurück, zieht es vor, am Wochenende „nur mit ihresgleichen“ zusammen zu sein und betont auch durch den (im Geschäft untersagten) Einsatz ihrer Herkunftssprache die Beständigkeit ihrer Zugehörigkeit zu einer weiteren Gemeinschaft. Ihre Ausbilderin empfindet diese Distanzierung der jungen Frau als

Zurückweisung und Ausdruck fehlender Dankbarkeit. Es sei ihr, sagt sie, „von Anfang an zu gut in Deutschland“ gegangen. Dass ihre wiederkehrenden Angebote als zu viel wahrgenommen werden könnten, reflektiert sie nicht, sondern reagiert auf die Situation mit zunehmender Enttäuschung.

Der Wunsch des Ausbildungspersonals nach einer Wertschätzung seiner Bemühungen ist nachvollziehbar. Zugleich macht der Blick von außen deutlich, dass Beharrlichkeit allein nicht immer zum Ziel führt. Diese Einsicht ist aber ohne eine gewisse Distanz nicht möglich. Damit Ausbilder/innen mit Schwierigkeiten, Anstrengungen und Enttäuschungen produktiv umgehen können, ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion unverzichtbar. Dies sollte ein Eckpunkt von Qualifizierung sein und dabei deutlich werden, dass die Reflexion eigener Unsicherheiten und möglicher eigener Anteile an unerwünschten Entwicklungen kein Ausdruck von Defiziten ist, sondern eine besonders anspruchsvolle Anforderung an die Ausbildertätigkeit.

Zuschreibung von Verantwortlichkeiten

Bei der Schilderung von Schwierigkeiten suchen Ausbilder/innen allenfalls in sehr allgemeiner Form nach Gründen, die in ihrem eigenen Verhalten liegen könnten („Ich bin ja auch nicht unfehlbar“); weit häufiger sind Schuldzuweisungen. Diese betreffen zum einen die Berufsschule, zum anderen richten sie sich an die Adresse der Auszubildenden, denen sie Bequemlichkeit, fehlende Motivation, abnehmende schulische wie praktische Leistungen u.ä. vorhalten. Diese Zuschreibung der Verantwortung an andere betrifft auch Probleme der Kommunikation mit den Auszubildenden in der deutschen Sprache und verstellt den Blick auf das Ganze, bei dem beide Interaktionspartner eine Rolle spielen. Die pädagogische Mitarbeiterin eines Qualifizierungsprojektes fasst diese Art der Betrachtung folgendermaßen zusammen: „Das ist ein bisschen wie bei den Auszubildenden auch, also im Prinzip ist es immer das Gegenüber, was defizitär ist und wo man sagt irgendwie: ‚Der muss mal was machen, der muss mehr lesen und was weiß ich denn oder so.‘ Ja dass wirklich die Leute sehr selbstreflektiert sind und sagen: ‚Oh, vielleicht liegt es ja daran, dass ich das so kompliziert erkläre‘, das ist wirklich selten gegeben.“

Wenn aber Schwierigkeiten ausschließlich extern attribuiert werden (vgl. BAHL 2012, 35), ist eine Reflexion des eigenen Verhaltens, geschweige denn dessen Veränderung kaum möglich und denkbare Entwicklungschancen bleiben ungenutzt. Auch dies ist ein Hinweis auf die hohen Anforderungen, vor die Ausbilder/innen gestellt sind, und auf die Wertschätzung, die ein reflektierter Umgang mit Verantwortlichkeiten verdient.

Berücksichtigung der Bedeutung sozialer Scham

In den Interviews mit Ausbilder/innen spielen eigene Verhaltensunsicherheiten oder Wissenslücken keine Rolle, sie bestätigen vielmehr den Eindruck einer pädagogischen Mitarbeiterin, „dass man da nicht so gerne sich selbst da auch kritisiert natürlich. Dass man sagt, ja, das habe ich jetzt auch selbst nicht so gut gemacht. Also ich überlege jetzt auch gerade, wann vielleicht mal ein Betrieb wirklich auch gesagt hat, das haben wir jetzt nicht so richtig gut

gemacht. Das kommt auch sehr selten vor. Im Prinzip wirkt immer alles so, als hätte man es optimal gemacht.“ Wer aber seine Aufgaben bestmöglich erledigt, benötigt keine Fortbildung, während umgekehrt ein offen bekundeter Weiterbildungsbedarf auf Schwachstellen im professionellen Handeln desjenigen verweist, der ihn anmeldet.

Eine Abweichung von leistungsbezogenen sozialen Erwartungen⁶, die damit verbunden ist, kann der Entscheidung für eine Teilnahme an Fortbildungen entgegenstehen, wenn Personen sich durch sie bloßgestellt fühlen. So formuliert ein Ausbilder, der selbst offen für die Qualifizierung ist und dazu sogar einen Vorschlag macht, zugleich ernste Bedenken: Seine Idee, sagt er, höre sich „theoretisch gut“ an, sei aber „praktisch wieder schwer umsetzbar (...). Haben die Ausbilder daran Interesse auf der großen Linie? Haben die Lehrer daran Interesse? Das ist ja immer schwierig, wenn man dann sagt, ja, vielleicht müsste dann das gelernt werden. Da fühlen die sich auf den Schlipps getreten oder die anderen.“ Diese hemmende Wirkung sozialer Scham⁷ ist umso bedauerlicher, als schwierige Situationen in der Ausbildung mitunter ohne Unterstützung von außen kaum zu bewältigen sind. Es wird also darauf ankommen, überzeugend zu vermitteln, dass das Interesse an einer Qualifizierung kein Ausdruck von Kompetenzdefiziten ist, sondern es im Gegenteil auf die Professionalität von Ausbilder/innen verweist, wenn sie sich für neue Anforderungen qualifizieren wollen.

Vorhandene Interessen und Aktivitäten

Wertschätzung für bereits existierende Initiativen

Einige Ausbilder/innen haben bereits praktische Initiativen ergriffen, um das notwendige fachliche und sprachliche Verständnis wichtiger Informationen im Betrieb zu gewährleisten. Ihre Aktivitäten richten sich dabei zum Teil, aber nicht immer allein an Auszubildende mit sprachlichen Schwierigkeiten: Es kann sich sowohl um schriftliche Handouts zu Fehlzeiten und Umgangsformen oder kontinuierlich erstellte Erläuterungen von Bedienungsanleitungen (siehe Pkt. 3) handeln als auch um eine Verständnisüberprüfung ihrer Anweisungen, die Auszubildende dafür schriftlich festhalten müssen.

Diese Maßnahmen, die von ihren Initiatoren als Bestandteil der betrieblichen Routine kaum eigens wahrgenommen oder gar wertgeschätzt werden, gehen in die Richtung, die eine gezielte Förderung einschlagen wird. Gerade aufgrund ihres unspektakulären Charakters sind sie ein geeigneter Ansatzpunkt zur Sensibilisierung des Ausbildungspersonals für sprachlich-kommunikative Aspekte der betrieblichen Ausbildung.

Anknüpfen an positive Erfahrungen

Ausbilder/innen, die sich bereits mit anderen Förderbedarfen ihrer Auszubildenden befasst haben, werden u.U. auch für den hier angesprochenen Aspekt zu sensibilisieren sein. Als Bei-

⁶ Vgl. dazu die auf den Englischunterricht bezogene Analyse von BOHNENSTEFFEN (2010, 4).

⁷ „Alle Scham ist sozial, weil auf Normen bezogen, die nur im sozialen Leben erzeugt werden können, (...) weil sich in ihr mein Verhältnis zu anderen reflektiert, sie in der Wahrnehmung durch andere entsteht.“ (NECKEL 1991, 18f.).

spiel hierfür sei ein Betrieb genannt, der zum zweiten Mal eine Auszubildende mit einer Sprachstörung (Stottern) ausbildet und sie durch die Finanzierung einer Logopädin unterstützt, aber auch durch flankierende Maßnahmen wie die Auswahl geeigneter Kunden, bei denen sie eingesetzt werden kann. Ein solches Engagement wird auch in Zukunft eher die Ausnahme als die Regel sein, aber es macht deutlich, dass schon jetzt Erfahrungen vorliegen, die sich möglicherweise als Initialzündung aufgreifen und auf andere, ähnlich gelagerte Förderbedarfe übertragen lassen.

Einbeziehung konzeptioneller Überlegungen des Ausbildungspersonals

Die Beispiele zeigen: Wenn man sie nach ihren Erfahrungen und Einschätzungen befragt, schildern Ausbilder/innen interessante Fakten und Ideen, die die konzeptionelle Arbeit für ein Qualifizierungsprojekt bereichern und voranbringen können. Die Handreichung wird daher auch auf Foren hinweisen, in die sie sich mit Vorschlägen und Anregungen einbringen und untereinander vernetzen können.

3.2 Vorliegende Konzepte: Nützliche Hinweise – konzeptionelle Lücken

3.2.1 Sprachförderkonzepte und Modellversuche zur sprachsensiblen Ausbildung

Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten der Lernenden finden in der beruflichen Bildung bereits heute Berücksichtigung in Modellversuchen einer sprachsensiblen Qualifizierung. Zur Formulierung der Eckpunkte einer Qualifizierung für Ausbilder/innen werden diese vorhandenen Konzepte mit Blick auf die in den Interviews beschriebenen Problemsituationen hin untersucht. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, dass zukünftig praxisnahe Fortbildungen für Ausbilder/innen angeboten werden, die sich an den realen Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren. Hierfür wurde in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme vorgenommen sowie eine Auswahl von zehn Konzepten/Projekten analysiert.

Dabei zeigt sich eine starke Ausrichtung auf die schulische Bildung. Vergleichsweise wenige Konzepte beziehen sich direkt auf die betriebliche Ausbildung (vgl. RESINGER/SCHERMER 2010) oder streifen diese (vgl. BIEDEBACH o.J.). Dies bestätigt auch die weiter gefasste Recherche: 43 der insgesamt 62 recherchierten Konzepte/Modellversuche betreffen ausschließlich die schulische Bildung, 14 berührend die betriebliche Ausbildung zumindest und lediglich fünf haben die betriebliche Ausbildung als Fokus. Demnach muss sorgfältig geprüft werden, welche der Ansätze aus den vorhandenen Konzepten auf den Bereich der betrieblichen Ausbildung mit ihren besonderen Bedingungen und Anforderungen transferiert werden können. Handlungssituationen in der betrieblichen Ausbildung unterscheiden sich von Fachunterricht in der beruflichen Schule nicht nur in den eher praktisch ausgerichteten Anforderungsprofilen, mit anderen Textsorten⁸, sondern sind nicht zuletzt stärker auf die mündliche Kommunikation in persönlichen Interaktionen bezogen. Gerade dieser Bereich

⁸ EFING/ HÄUßLER (2011, 2) weisen darauf hin, dass es „nicht unbedingt die schulisch favorisierten Schreibaufgaben und Textsorten“ sind, die auf die alltäglichen beruflichen Schreibarbeiten vorbereiten und z.B. Formulare und listenartige Texte (Merkzettel, to-do-Listen) einer anderen Struktur als diese folgen.

wird jedoch in den vorhandenen Konzepten derzeit zu Gunsten der Auseinandersetzung mit Schriftsprache - im Sinne von Lesen und Schreiben - vernachlässigt.

So bezieht sich der Modellversuch VOLI explizit auf die Förderung der Lese- und Methodenkompetenz. MÜLLER (2003) stellt drei Bausteine zu den Bereichen Schreiben, Grammatik und Fehlerbearbeitung vor. LEISEN (2010) beschreibt Lese- und Schreibfördermaßnahmen und behandelt Mündlichkeit ähnlich wie PORTMANN-TSELIKAS (1998) und SCHELTER (o.J.) nur randständig. In den Projekten Meslek Evi und Sprachfit-Radiofit⁹ finden sich keine Hinweise zu mündlicher Kommunikation. Lediglich die Modellprojekte MDQM (BADEL et al. 2007, 101ff.), Berufssprache Deutsch (STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012) sowie VERLAS (KITZIG et al. 2008, 102ff.) beschäftigen sich eingehender mit diesem Bereich.

Schwerpunkt der analysierten Modellversuche und Förderkonzepte ist es dabei, Lehrenden Unterrichtsmaterial beispielhaft zur Verfügung zu stellen und sie auf diesem Weg für das Thema Sprachförderung im Fachunterricht zu sensibilisieren. Sprache wird also vor allem in ihrer Funktion als Medium zum Transfer fachlicher Sachverhalte betrachtet. Im hier beschriebenen Projekt wird, wie skizziert, dagegen nicht von einer übergeordneten Sichtweise ausgegangen, die sich der Fragestellung widmet, wie sprachlich-kommunikative Förderung generell gelingen kann. Die Betrachtung erfolgt vielmehr aus der Situation und der Perspektive der Ausbilder/innen heraus. Besondere Berücksichtigung finden hierbei im Arbeitsalltag praktikabel einsetzbare (pädagogische) Interventionen im Sinne von möglichen Handlungen, die vom Ausbildungspersonal in der Praxis trotz aller Widrigkeiten (wie bspw. Zeitdruck) tatsächlich durchgeführt werden können. Erste Erkenntnisse dazu aus den analysierten Modellprojekten und Sprachförderkonzepten werden im Folgenden systematisiert dargestellt.

3.2 Ansatzpunkte einer betrieblichen Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten der Auszubildenden

Die relevanten pädagogischen Hinweise lassen sich drei verschiedenen Handlungsebenen zuordnen: Die Ebene des Ausbildungspersonals beschäftigt sich mit inneren Prozessen und grundlegenden Einstellungen des pädagogischen Personals, die als erfolgswirksam identifiziert wurden. Auf der Ebene der Interaktion mit den Auszubildenden lassen sich Verhaltensweisen bestimmen, durch die das Ausbildungspersonal auf die konkrete betriebliche Ausbildung sprachlich-kommunikativ förderlich einwirken kann. Auf der Ebene des Unternehmens lassen sich begünstigende Faktoren einer Sprachförderung im Betrieb formulieren, die durch das Ausbildungspersonal beeinflusst werden können, um die Effektivität der Förderung zu erhöhen.

Ebene des Ausbildungspersonals

Mit Blick auf die Person des Ausbilders/der Ausbilderin stellt sich zunächst die grundlegende Frage nach eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Thema sowie der eigenen

⁹ Das Modellprojekt „Sprachfit-Radiofit“ konzentriert sich hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit lediglich auf den Teilbereich der Präsentationskompetenz (RESINGER/ SCHERMER 2010, 757).

Rolle diesbezüglich im Rahmen der betrieblichen Ausbildung. Relevante Aspekte für einen gelingenden Umgang mit sprachlich-kommunikativen Schwierigkeiten sind dabei:

Wertschätzender Umgang mit den Auszubildenden

Ein wertschätzender Umgang trägt wesentlich zu einer „gelingende[n] Arbeitsbeziehung“ und dadurch auch zu gelingender Sprachförderung bei (RESINGER/SCHERMER 2010, 760). Die Bedeutung des Lernens sollte dabei für die Ausbilder/innen übergeordnet zu der des Leistens stehen (LEISEN 2010, 14).

Sensibilität für sprachliche Schwierigkeiten der Ausbildung

Ausbilder/innen sollten die speziellen Anforderungen und damit auch die Herausforderungen kennen, die die Fachsprache an Auszubildende stellt (MÜLLER 2003, 50ff.) und aus denen sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten entstehen können.

Reflexion eigenen sprachlichen Verhaltens

Dafür sollte neben der eigenen Sprechgeschwindigkeit auch der eigene Gebrauch von und Umgang mit Sprache geprüft werden (MÜLLER 2003, 58), um einerseits in einer Vorbildrolle zu agieren und andererseits die Auszubildenden bei ihrem sprachlich-kommunikativen Verstehen nicht zu überfordern.

Die untersuchten Konzepte präferieren zugleich eineneue Rolle des Ausbildungspersonals, um den sprachlich-kommunikativen Schwierigkeiten der Auszubildenden gerecht zu werden:

Ausbilder/in als Lernbegleiter

Ähnlich wie es aus einem veränderten Rollenverständnis für Fachlehrkräfte bekannt ist, sollte auch in der betrieblichen Ausbildung von einer überwiegend lehrenden und unterweisenden hin zu einer begleitenden Rolle übergegangen werden (MESLEK EVI 2008, 15). Zudem kommt dem Ausbildungspersonal die Rolle als (Lern-)Beobachter zu. Diese nimmt einen hohen Stellenwert ein, kann man auf ihrer Grundlage doch beispielsweise die Fragen beantworten: „Wie gut finden Lernende zum Thema?“ oder „Was ist eine adäquate Aufgabe?“ (PORTMANN-TSELIKAS 1998, 62). Zugleich ist sie Voraussetzung für eine Diagnose sprachlich-kommunikativ problematischer Situationen.

Ausbilder/in als „kritischer Freund“

Diese Bezeichnung sieht das Ausbildungspersonal als Vertrauensperson, von der sowohl positive als auch negative Kritik von Auszubildenden eher akzeptiert wird (RESINGER/SCHERMER 2010, 759f.). Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses kann u.a.dadurch gelingen, dass auch komplexe Themengebiete lernprozessförderlich aufbereitet werden. Zudem sollten sich Ausbilder/innen um ein ausgewogenes Verhältnis von Zug und Druck sowie einen wertschätzenden Umgang mit den Auszubildenden bemühen.

Ebene der Interaktion mit den Auszubildenden

Die Analyse zeigt verschiedene Ansatzpunkte, um auf die Interaktion mit Auszubildenden sprachförderlich pädagogisch einzuwirken:

Verbindung des fachlichen und sprachlichen Lernens

Als lernförderlich zeigt sich die Verbindung des fachlichen und sprachlichen Lernens, da hierdurch der Transfer in die relevante Lernsituation am leichtesten gelingt (BADEL et al. 2007, 56f.;KITZIG et al. 2008, 17f.; LEISEN 2010, 28; VAN BUER/ BADEL 2007, 303; MESLEK EVI 2008, 14; PORTMANN-TSELIKAS 1998, 100; MÜLLER 2003, 53f.; STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012). Von Auszubildenden wird dieses Vorgehen gleichsam motivierend bewertet, da die Arbeit an der Sprache gleichzeitig zur Bewältigung ihrer fachlichen Lernaufgaben beiträgt, d. h. eine direkte Entlastung darstellt (MESLEK EVI 2008, 14).

In den analysierten Modellprojekten finden sich zahlreiche Beispiele einer möglichen Umsetzung.

Im Modellversuch VERLAS wurden anhand einer Analyse der fachlichen Anforderungen mittels Inhaltsmatrizen erforderliche sprachliche Basiskompetenzen ermittelt, die zur Bewältigung eines entsprechenden Lernfelds nötig sind. Beispielhaft wurden dem Lernfeld 3 „Prüfen und Instandsetzen elektrischer und elektronischer Systeme“ des Bildungsgangs Kfz-Mechatroniker/innen die Lernziele „selbständiges Erfassen informierender Texte sowie situations- und partnerbezogenes Kommunizieren“ entnommen und daraus die sprachlichen Basiskompetenzen „die Präsentation von Arbeitsergebnissen, die Erweiterung des Argumentationsgeschicks und die Erhöhung des Argumentationsniveaus, die Anfertigung von Stichwortzetteln und Mind-Maps sowie die Präzisierung von Lerntechniken abgeleitet“ (KITZIG et al. 2008, 18f.). Anhand eines Abgleichs mit den in einem Eingangstest ermittelten förderbedürftigen Basiskompetenzen der Auszubildenden fand die Förderung dieser in konkreten Lernsituationen im Unterricht statt (ebd., 17).

Das Modellprojekt „Berufssprache Deutsch“ stellt Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, deren Ziel eine berufsbezogene Sprachförderung mit Möglichkeit zur Binnendifferenzierung (durch die Ausgestaltung der Materialien in drei Niveaustufen) darstellt. Dabei setzt jede Unterrichtseinheit einen eigenen sprachlichen Förderschwerpunkt und bezieht sich auf die Kompetenzbereiche Sprechen, Schreiben, Lesen sowie Sprache untersuchen des Lehrplans Deutsch (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2012).

Transparenz

Die Ausbildung sollte für Auszubildende transparent gestaltet werden, so dass ihnen das weitere Vorgehen bekannt ist (LEISEN 2010, 97). Aber auch die Klärung von Sachverhalten, die das Verständnis erschweren können, sowie die Möglichkeit, das Gelernte selbstständig (PORTMANN-TSELIKAS 1998, 119ff.) und in unterschiedlichen Situationen (RESINGER/SCHERMER 2010, 760) anzuwenden, lässt Jugendliche Zusammenhänge besser erkennen.

Einsatz von pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen

Neben dem Einsatz von konkreten Sprachlernwerkzeugen und -übungen zeigen sich in den Konzepten Beispiele pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen, die als zielführend für den betrieblichen Kontext erscheinen. Beispiele hierzu: Situationen, in denen die Auszubildenden in Sprachnot geraten, können dadurch entschärft werden, dass genügend Zeit zum Sprechen zur Verfügung gestellt wird (LEISEN 2010, 26). Die Klärung unbekannter Begriffe oder Redewendungen kann im Gespräch mit Auszubildenden erfolgen (LEISEN 2010, 24). Auch die Darstellung von Sachverhalten in anderer als verbaler Form, beispielsweise als Diagramm, trägt zu einem verbesserten Verständnis bei (LEISEN 2010, 37).

Professioneller Umgang mit Fehlern

Die Bearbeitung von Fehlern kann zwar zeitaufwändig erscheinen, ermöglicht allerdings neben der Korrektur auch, Lernfortschritte und -entwicklungen festzuhalten (MÜLLER 2003, 181ff.). Eine gelebte Feedbackkultur trägt zudem zu einem Schärfungsprozess bezüglich einer positiven Selbstwahrnehmung bei und kann das Selbstwertgefühl der Jugendlichen fördern (RESINGER/SCHERMER 2010, 759).

Hierfür sollte das Ausbildungspersonal in der Lage sein, abwägen zu können, welche Fehler einer Korrektur bedürfen und in welcher Form diese Korrektur stattfinden sollte. Eine gewisse Fehlertoleranz sowohl des Ausbildungspersonals als auch der Auszubildenden ist notwendig, um Frustration und Demotivation zu vermeiden (MÜLLER 2003, 187). Zudem sollte mit Fehlern ressourcenorientiert umgegangen werden, d.h. sie sind als Lernanlass zu verstehen (u.a. MESLEK EVI 2008, 14; KAMINSKI 2005, 1f.).

Schaffung von Anreizen zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Schwierigkeiten

Um förderlich auf die Motivation der Auszubildenden einzuwirken, sich sprachlich-kommunikativ weiterzuentwickeln, sollten Ausbilder/innendie Relevanz des Lerngegenstands für die Ausübung des Berufs verdeutlichen sowie notwendige sprachlich-kommunikative Fähigkeiten für den beruflichen Alltag kommunizieren (MÜLLER 2003, 63; KITZIG et al. 2008, 72).

Zur Stärkung des Selbstbewusstseins der Auszubildenden ist vor allem auf Stärken und Fähigkeiten hinzuweisen statt negative Aspekte in den Mittelpunkt zu rücken (LEISEN 2010, 28). Auszubildenden soll so ermöglicht werden, ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen aufzubauen und Ängste abzubauen (RESINGER/ SCHERMER 2010, 760).

Ebene des Unternehmens

Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung ist immer eingebettet in institutionelle Rahmenbedingungen. Dementsprechend finden sich auch Hinweise auf eine mögliche sprachlich-kommunikativ förderliche Einflussnahme des Ausbildungspersonals auf die Unternehmensebene:

Lernförderliche Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen

Hierbei ist Wert darauf zu legen, dass ressourcenorientiertes Arbeiten, projektorientiertes Lernen und ein partnerschaftlich geführter Lern- und Wissensaustausch möglich sind. Der gesamte Kontext des Lernens soll sich also an den individuellen Kompetenzen des Azubis orientieren. In der Organisation der Ausbildung kann dies bedeuten, dass Auszubildende zeitlich zuerst in sprachlich entlasteten Abteilungen eingesetzt werden, bevor sie in den sprachlich intensiven Kundenkontakt kommen (MÜLLER 2003, 64ff.). Eine positive Lernatmosphäre kann unter anderem durch die Einbindung sprachlich motivierender Arbeitsplätze erreicht werden. Ein Modellversuch arbeitete dafür in einem professionellen Tonstudio (RESINGER/SCHERMER 2010, 759 f.).

Einbindung der Kollegen

Die Ausbilder/innen sollten darauf einwirken, dass auch durch Kollegen Verständlichkeit gefordert wird und Aussagen der Auszubildenden gemeinsam reflektiert werden (PORTMANN-TSELIKAS 1998, 102). Damit kann die Sprachförderung ganzheitlich unterstützt werden.

4 Ausblick

Die hier vorgestellten Erkenntnisse zu Haltungen des Ausbildungspersonals und deren hemmende oder unterstützende Wirkung auf seine Fortbildungsbereitschaft sowie die Analyse vorhandener Konzepte und Modellversuche zur Sprachförderung geben erste Hinweise darauf, auf welche Weise betriebliche Ausbilder/innen angesprochen werden sollen, um sie für eine Qualifizierung zu öffnen, und welche inhaltlichen Aspekte bei der Formulierung von Eckpunkten eines entsprechenden Konzeptes berücksichtigt werden müssen. Weitere Interviews, Analysen und Diskussionen mit Expert/innen sind geplant.

Literatur

AMT FÜR MULTIKULTURELLE ANGELEGENHEITEN (AMKA) (Hrsg.) (2011): Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung. Eine Dokumentation von drei Fortbildungsmodulen von Barbara Sommer. Frankfurt/Main.

BADEL, S./ MEWES, A./ NIEDERHAUS, C. (2007): Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme (MDQM). In: Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 10.1.

BAHL, A./BRANDES, D./BLÖTZ, U./LACHMANN, B./SCHWERIN, C./WITZ, E.-M. (2012): Die Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn.

BAHL, A. (2012): Auszubildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: ULMER, P./WEIß, R./ZÖLLER, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. Bonn, 21-43.

BETHSCHEIDER, M./SETTELMAYER, A./HÖRSCH, K.(2011): Handlungskompetenz und Migrationshintergrund. Schulabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund in der betrieblichen Ausbildung. Bonn.

BIEDEBACH, W. (o.J.): VOLI Broschüre 1. Online: http://s1.teamlearn.de/LotusQuickr/b-1-mv_voli/PageLibraryC125716600606337.nsf/h_Toc/01edec995ee805f1c12571e7003d9a37/?OpenDocument (18-02-2013).

BOHNENSTEFFEN, M. (2010): Fehlerkorrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Paderborn.

EFING, C. (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten - was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, 6-9.

EFING, C./HÄUßLER, M. (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: bwp@Spezial 5 – HT 2011. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (19-02-2013).

FORSCHUNGSGRUPPE BERUFLICHE BILDUNG (F-BB) (2011): Heterogene Lerngruppen in der Ausbildung. Qualifizierungskonzept für das Ausbildungspersonal. Bielefeld.

GERICKE, N./KRUPP, T./TROLTSCH, K. (2009): Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. In: BIBB-Report, H. 10.

KAMINSKI, M. (2005): Kompetenzanalyse/ Fehlerarbeit als Grundlage für die lernerzentrierte Sprachförderung. In: MESLEK EVI (Hrsg.): DaZ in der beruflichen Bildung, Studienbrief 4. Online: <http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud4.pdf> (19-02-2013).

KITZIG, R./ PÄTZOLD, G./ V. D. BURG, J./ KÖSEL, S. (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens – Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch „VERLAS“. Bochum/ Freiburg.

LEISEN, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn.

MESLEK EVI (Hrsg.) (2008): Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache in der beruflichen Bildung Heft 1. Sprachliches Lernen und Sprachförderung in der beruflichen Bildung – eine theoretische und konzeptionelle Standortbestimmung. Berlin. Online: <http://www.meslek-evi.de/bilder/heft1.pdf> (19-02-2013).

MÜLLER, A. (2003): Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung – Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung. Berlin.

NECKEL, S. (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/Main.

PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (1998): Sprachförderung im Unterricht – Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich.

RESINGER, P./ SCHERMER, B. (2010): 'Sprachfit – Radiofit': Eine Initiative zur Sprachförderung bei Lehrlingen. In: BERANEK, W./ WEIDINGER, W. (Hrsg.): Erziehung & Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 160, H. 7-8, 753-760.

SCHELTER, G. (o.J.): Modellprojekt „Leseförderung in der Hauptschule“. Online: <http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/app/resources/lesefoerderunginderhauptschule.pdf>(15-01-2013).

SEIFRIED, J./BAUMGARTNER, A.(2012): Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen.In: ULMER, P. /WEIß, R./ZÖLLER, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. Bonn, 219-235.

STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) (2012): Berufssprache Deutsch – ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung an der BS/BFS. Online: <http://www.isb.bayern.de/berufsschule/uebersicht/sprachfoerderung-deutschunterricht/> (01-03-2013).

VAN BUER, J./ BADEL, S. (2007): Endbericht zum Modellversuch „Modular-Duale Qualifizierungsmaßnahme“ (MDQM) – Zusammenfassende Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zum Berichtszeitraum 1999-2006. Berlin.

ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERKE.V. (Hrsg.) (2012): Kulturelle Vielfalt in Handwerksbetrieben. 10 Tipps für Ausbilderinnen und Ausbilder.Düsseldorf.

Zitieren dieses Beitrags

BETHSCHEIDER, M./ EBERLE, M./ KIMMELMANN, N. (2013): Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, hrsg. v. EFING, C., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/bethscheider_etal_ft18-ht2013.pdf

Die Autorinnen



Dr. MONIKA BETHSCHEIDER

Arbeitsbereich 3.1
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert Schuman Platz 3, 53175 Bonn

E-Mail: bethscheider@bibb.de

Homepage: www.bibb.de



MANUELA EBERLE

Juniorprofessur für Berufliche Kompetenzentwicklung
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: manuela.eberle@wiso.uni-erlangen.de

Homepage: www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de



Prof. Dr. NICOLE KIMMELMANN

Juniorprofessur für Berufliche Kompetenzentwicklung
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: nicole.kimmelman@wiso.uni-erlangen.de

Homepage: www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de