BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Thomas Hochleitner | Jörg Roche (Hrsg.)

Berufliche Integration durch Sprache

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Thomas Hochleitner | Jörg Roche (Hrsg.)

Berufliche Integration durch Sprache

AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz 24

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

Impressum

Zitiervorschlag:
Hochleitner, Thomas; Roche, Jörg (Hrsg.): Berufliche Integration durch Sprache. Bonn 2019

1. Auflage 2019

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:
Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:
Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:
Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

ISBN 978-3-8474-2989-0 (Print)
ISBN 978-3-96208-122-5 (Open Access)
urn:nbn:de:0035-0811-1

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

Inhaltsverzeichnis

Thomas Hochleitner, Jörg Roche
Berufliche Integration durch Sprache – Vorwort der Herausgeber 5

Beiträge zu den Themen Sprache, Didaktik und Lehrpläne

Barbara Aulich, Sabine Massloff, Katrin Volkmann, Magdalena Wiażewicz
Berliner Modell für Integriertes
Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung 13

Birgit Werner, Rebecca Höhr
„Die Welt trifft sich im Klassenzimmer" – Ein Werkstattbericht 22

Olga Dohmann, Sandra Drumm, Constanze Niederhaus
Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung mittels
Schreibwerkstatt für neu zugewanderte Lernende 40

Elisabetta Terrasi-Haufe, Marina Bilotta-Gutheil
Berufliche und sprachliche Qualifizierung von Migrantinnen nach dem
Konzept von mona lea 57

Susanne Miesera, Katharina Wunram
Sprachsensibles Unterrichtsmaterial zur Förderung der Fachsprache im
Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft 73

Dietmar Heisler, Susanne Schemmer
Sprachentwicklung und Aufbau sozialer Netzwerke von Jugendlichen mit
Fluchterfahrungen: Zur Wirksamkeit von Angeboten zur Förderung von Sprache und
gesellschaftlicher Integration 86

Svenja Jambo, Sarah Pierenkemper
Berufliche Integration durch Sprache – Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis 108

Anke Settelmeyer, Christina Widera
Der Betrieb als Lernort berufsbezogener Sprache 117

Beiträge zu den Themen Aus- und Weiterbildung, Beratung, Strategien und Medien

Barbara Thiel, Maria Simml, Maria Gruber, Julia Pötzl, Alfred Riedl
Zukünftige Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen ausbilden – das Studienangebot der Technischen Universität München 139

Meta Cehak-Behrmann
Sprachlernen fördern in der beruflichen Bildung: Das Projekt „AiS-Hessen" (Arbeits- und ausbildungsintegrierte Sprachförderung in Hessen) 157

Lydia Böttger, Olga Groh, Lisa Otto, Nele Fischer, Svenja Hammer, Ulla Jung, Constanze Niederhaus
Kompetenzzuwachs und veränderte Unterrichtspraxis. Erste Ergebnisse aus der Evaluation eines DaZ-Weiterbildungsstudiums für Lehrkräfte an beruflichen Schulen 167

Florian Kirchhöfer, Karl Wilbers
WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg: Studentisches Mentoring als Unterstützungsmaßnahme für neuzugewanderte Jugendliche in der dualen Ausbildung. 186

Corinna Niederreiter, Jörg Roche
Projekt „Lernen – Lehren – Helfen" – Unterstützung Ehrenamtlicher in der Sprachvermittlung. 205

Katrin Volkmann, Susanne Neumann
Projekt MAZAB – Sprachcoaching am Arbeitsplatz in der betrieblichen Anpassungsqualifizierung im Rahmen des Anerkennungsverfahrens. 214

Harald Ebert, Annika Hörenberg
Verständliche Sprache als Handlungskonzept in der beruflichen Bildung 228

Maria Simml
Was begünstigt einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung?. 235

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 257

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz 259

Berufliche Integration durch Sprache – Vorwort der Herausgeber

Die Nachfrage nach Arbeitskräften, insbesondere beruflich qualifizierten Fachkräften, steigt in Deutschland kontinuierlich an und wird bis 2030 neue Ausmaße erreichen. Die rückläufige Bevölkerungsentwicklung, die anhaltende starke Entwicklung der deutschen Wirtschaft und der zunehmende Spezialisierungsbedarf gehören zu den Hauptkriterien dieser Prognose. Aufgrund der regional unterschiedlichen wirtschaftlichen Bedingungen in der EU kurbeln diese Bedingungen und Perspektiven eine Migration innerhalb Europas und nach Europa an, die zudem von EU-binnenpolitischen Faktoren wie der weiteren Öffnung einiger Gesellschaften und Arbeitsmärkte auf der einen Seite und der Abschottung der vermeintlichen „Nationalkulturen" auf der anderen beeinflusst wird. Zum Teil bereits gut ausgebildete Schülerinnen und Schüler sowie Arbeitskräfte insbesondere aus Ost- und Südeuropa zieht es daher aus wirtschaftlichen und politischen Gründen vor allem nach Deutschland. Ebenso eingeschlossen ist der stark schwankende Zuzug von Nicht-EU-Migranten nach Deutschland. Als Folge dieser Entwicklungen entsteht neben einem verstärkten Bedarf an sprachsensiblen Ausbildungsangeboten in Schulen und Betrieben ein wachsender Bedarf an berufsbezogener, arbeitsbegleitender Deutschvermittlung auch für bereits Erwerbstätige.

Berufssprachliche Kompetenzen sind daher ein Kernelement bei der erfolgreichen Bewältigung des Arbeitsmarktbedarfs und bei der Integration zuwandernder Arbeitskräfte. Gleichzeitig zeigt sich aufgrund von Entwicklungen in den Bildungsniveaus („Ausbildungsreife"), in der Sprachkultur und in der Sprachbewusstheit sowie in den Anforderungen eines wachsenden Spezialisierungsbedarfs, dass auch autochthon deutschsprachige Schüler/-innen, Auszubildende und Arbeitskräfte von differenzierten berufssprachlichen Kompetenzen profitieren können. Das Thema ‚Berufssprache Deutsch' eignet sich daher als nicht-segregierendes Querschnittsthema in Ausbildung und Weiterbildung.

Die hier skizzierten Herausforderungen bildeten die Grundlage für das AG BFN Forum mit dem Thema „Berufliche Integration durch Sprache", das am 19. und 20. April 2018 in München stattfand. Der vorliegende Band versammelt einige der wichtigsten (bearbeiteten) Beiträge dieses Fachforums.

Dazu sind die Beiträge in diesem Band folgendermaßen gruppiert: Der erste Teil beschäftigt sich mit Fragen der sprachlich-kommunikativen Bedarfe am Arbeitsplatz, sprachpädagogischen Aspekten, der Sprachdidaktik und dem Fremdsprachenerwerb sowie der Erstellung spezieller und bedarfsgerechter Lehrpläne aus didaktischer und berufspädagogi-

scher Perspektive. Hierzu werden insbesondere empirische Forschungsergebnisse vorgestellt und deren Ermittlung und Implementierung diskutiert.

Der zweite Teil des Bandes gewährt Einblicke in zielgruppenspezifische, fachliche Aus- und Weiterbildungskonzepte für Lehrkräfte, Sozialarbeiter/-innen und Ehrenamtliche, die in der Sprachvermittlung tätig sind und die Integration flüchtender Menschen unterstützen. Zudem werden Konzepte und Materialien zur Beratung und Begleitung von neu zugewanderten Arbeitskräften erläutert. Die Beiträge dieses Teils zeigen darüber hinaus Strategien auf dem Weg zu einer gelungenen Integration von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern auf und vermittelt Grundlagen zu der Frage, wie die sinnvolle mediale Aufbereitung zentraler Lerninhalte eine schnellere und nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt begünstigen kann.

Zu Beginn thematisieren *Barbara Aulich, Sabine Massloff, Katrin Volkmann* und *Magdalena Wiażewicz* in ihrem Beitrag zum „Berliner Modell" Integriertes Fach- und Sprachlernen auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Dabei zeigen die Autorinnen auf, inwiefern sich Prozesse und Strukturen auf allen Ebenen des Modells bedingen, und machen Vorschläge zur Transferierbarkeit auf weitere Bildungskontexte mit abweichenden Zielgruppen, beispielsweise in der beruflichen Weiterbildung oder in Zertifikatskursen.

Birgit Werner und *Rebecca Höhr* berichten im Beitrag „Die Welt trifft sich im Klassenzimmer" über sprach- und kultursensibles Mathematiklernen zwischen Schule und Ausbildung. Dabei werden sowohl fachdidaktische Grundlagen umrissen, Beispiele aus der Unterrichtspraxis der VAB-O-Klassen in Baden-Württemberg gegeben und bildungstheoretische und didaktisch-methodische Überlegungen reflektiert, die die Teilhabe am Unterricht für Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Deutschkenntnissen ermöglichen.

Olga Dohmann, *Sandra Drumm* und *Constanze Niederhaus* präsentieren in ihrem Aufsatz „Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung mittels Schreibwerkstatt für neu zugewanderte Lernende" das Konzept und die Evaluation ihres Projekts. Dabei zeigen die Autorinnen, wie Schreibberatung zu einem wichtigen Instrument in der Schulentwicklung im Bereich Schreiben und Mehrsprachigkeit werden kann.

In ihrem Beitrag zur beruflichen und sprachlichen Qualifizierung von Migrantinnen stellen *Elisabetta Terrasi-Haufe* und *Marina Bilotta-Gutheil* das Konzept von „mona lea" vor. Die einjährige Maßnahme bietet seit zehn Jahren die Möglichkeit, einen zertifizierten Abschluss in fünf Berufsfeldern zu erlangen. Es wird aufgezeigt, welche Bedarfe durch diese Maßnahme gedeckt werden können.

Susanne Miesera und *Katahrina Wunram* stellen ein Konzept für sprachsensiblen Fachunterricht mit einem Fokus auf relevante fachsprachliche Inhalte im Bereich Ernährung und

Hauswirtschaft vor und zeigen auf, wie die binnendifferenzierte Gestaltung des Unterrichts allen Schüler/-innen die Möglichkeit gibt, die Lernziele zu erreichen.

Dietmar Heisler und *Susanne Schemmer* thematisieren die Wirksamkeit von Angeboten zur Förderung von Sprache und gesellschaftlicher Integration, indem die Autorin und der Autor die Sprachkenntnisse, den Bildungsstand und die soziale Einbindung junger Geflüchteter in ihren neuen Wohnorten untersuchen. Sie beantworten die Frage nach der Wirksamkeit von sozialen Netzwerken in Bezug auf die Integration junger Geflüchteter in die neue Gesellschaft.

Der Beitrag von *Svenja Jambo* und *Sarah Pierenkemper* resultiert aus wissenschaftlichen und praxisnahen Erkenntnissen zur Rolle von bundesweit agierenden Willkommenslotsen, die für neu angekommene Menschen als Ansprechpartner/-innen vor Ort dienen. Zudem stellen die Autorinnen das Konzept des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA) vor.

Anke Settelmeyer und *Christina Widera* thematisieren die zentrale Rolle des Betriebs als Lernort für berufsbezogene Sprache. Dabei stellen die Autorinnen die Frage nach den geforderten sprachlich-kommunikativen Anforderungen vor Ort und nach den Möglichkeiten der betrieblichen Ausbildung in der Sprachentwicklung. Exemplarisch werden die Anforderungen und die passenden Fördermöglichkeiten für die Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Kfz-Mechatroniker/-in vorgestellt.

Im ersten Beitrag des zweiten Teils des Bandes beginnen *Barbara Thiel, Maria Simml, Maria Gruber, Julia Pötzl* und *Alfred Riedl* mit dem Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Die Autorinnen und Autoren thematisieren darin unter anderem den Kontext, die Genese und die Konzeption des Moduls „Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen“ für Lehramtsstudierende der beruflichen Bildung an der TU München.

Meta Cehak-Behrmann beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern bei der Einarbeitung und Ausbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus unterschiedlichen Herkunftsländern eine erfolgreiche Verständigung gesichert werden kann, während der sprachliche Kompetenzerwerb unterstützt wird. Daher stellt die Autorin ein Fortbildungskonzept zum Thema „Berufsintegrierte Sprachförderung“ vor, das im Rahmen des Projektes „AiS-Hessen“ angeboten wird.

In ihrem Beitrag zum Kompetenzzuwachs und zur veränderten Unterrichtspraxis im Zuge eines DaZ-Weiterbildungsstudiums für Lehrkräfte an beruflichen Schulen stellen *Lydia Böttger, Olga Groh, Lisa Otto, Nele Fischer, Svenja Hammer, Ulla Jung* und *Constanze Niederhaus* erste Ergebnisse ihrer Evaluation des Programms vor. Es wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen die Teilnehmer/-innen des weiterbildenden Studiums an der Universität

Paderborn tatsächlich erworben haben. So wird beispielsweise gezeigt, welche Thematiken für diese Personengruppe besonders relevant sind.

Florian Kirchhöfer und *Karl Wilbers* stellen ein studentisches Mentoringprogramm in der dualen Ausbildung für neuzugewanderte Jugendliche vor. Das Projekt „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“ hilft neuzugewanderten Jugendlichen dabei, besondere Hürden in der dualen Ausbildung zu überwinden. Die Autoren stellen den Ansatz und das Projekt vor.

Corinna Niederreiter und *Jörg Roche* geben in ihrem Beitrag zur Unterstützung Ehrenamtlicher in der Sprachvermittlung einen Einblick in die verschiedenen Unterstützungsangebote, die im Rahmen des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“ der LMU München konzipiert und umgesetzt werden. Zudem stellen Autorin und Autor erste Ergebnisse des Projekts vor.

In ihrem Beitrag zum Sprachcoaching am Arbeitsplatz für Fachkräfte in betrieblichen Anpassungsqualifizierungen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens stellen *Katrin Volkmann* und *Susanne Neumann* ein Konzept zum individuellen Sprachcoaching vor, das im Rahmen des Projekts MAZAB entwickelt wurde. Neben einer individuellen Sprachstandsermittlung werden Methoden zum selbstgesteuerten Lernen vermittelt.

Harald Ebert und *Annika Hörenberg* beschäftigen sich mit verständlicher Sprache als Handlungskonzept in der beruflichen Bildung. Die Ergebnisse der Autorin und des Autors legen nahe, dass verständliche Sprache ein lohnenswertes Konzept darstellen könnte, da die berufliche Handlungsfähigkeit wichtiger ist, als die Beherrschung einer abstrakten und wenig praxisorientierten Sprachform.

Abschließend stellt *Maria Simml* die Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ vor, in dessen Rahmen zusammen mit 21 bayerischen Berufsschulen neue Konzepte in der beruflichen Bildung erprobt werden. Das Projekt wird von der TU München begleitet. Der Beitrag der Autorin schildert Faktoren, die einen erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung begünstigen.

Den inhaltlichen Auftakt der Veranstaltung bildete der Plenarvortrag von Ministerialdirigent German Denneborg vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit dem Titel „Berufliche Integration durch Sprache – bisherige Entwicklung – zukünftige Planungen“, in dem er auf die Aktivitäten in Bayern mit einem Blick auch auf andere Bundesländer und in zukünftige Entwicklungen einging.

Neben den hier nur kurz umrissenen Beiträgen fand eine von den Herausgebern dieses Bandes moderierte Podiumsdiskussion zum Thema „Wieviel Sprache braucht der Beruf?“ statt, an der Prof. Dr. Birgit Ziegler von der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz,

Dr. Robert Geiger vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Dr. Elisabetta Terrasi-Haufe von der Münchner Volkshochschule GmbH und Dr. Christof Prechtl von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. teilgenommen haben. Durch die rege Beteiligung der Teilnehmer/-innen, auch an den Diskussionsrunden im Anschluss der Vorträge, kann geschlussfolgert werden, dass noch weiterer Gesprächsbedarf in den behandelten Themenbereichen besteht.

Abschließend noch einige Worte des Dankes. Gedankt sei dem Plenarredner, Herrn Ministerialdirigent German Denneborg, den Diskutantinnen und Diskutanten sowie allen Referentinnen und Referenten für ihre ertragreichen Beiträge. Frau Dr. Christina Widera und dem Vorstand der AG BFN mit Frau Prof. Dr. Birgit Ziegler, OStD Thomas Hochleitner, Dr. Matthias Kohl und Prof. Dr. Hubert Ertl sei herzlich für die reibungslose und hervorragende Unterstützung bei der Organisation des AG BFN Forums „Berufliche Integration durch Sprache“ gedankt. Ferner sei dem Programmbeirat mit Prof. Dr. Alfred Riedl, Dr. Elisabetta Terrasi-Haufe, Maria Simml und Patrick Zahn für die Konzeption und Durchführung des Forums in München und Shushan Khachatryan und Patrick Zahn für die redaktionelle Bearbeitung des Manuskripts dieses Bandes herzlich gedankt. Ein gleicher Dank ergeht an die Helferinnen von ISB und LMU für ihre tatkräftige Unterstützung im Vorfeld und vor Ort.

Das Ziel der Tagung und dieses Bandes ist es, den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis zu intensivieren und ein effizientes Forum dafür zu schaffen. Wir danken allen, die sich daran beteiligt und zum Erfolg der Tagung und der Verbreitung ihrer Ergebnisse beigetragen haben, und rufen zu einer Fortführung des intensiven Dialogs auf allen Ebenen auf.

Jörg Roche
Thomas Hochleitner

Beiträge zu den Themen Sprache, Didaktik und Lehrpläne

Barbara Aulich, Sabine Massloff, Katrin Volkmann, Magdalena Wiażewicz

Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung

Das Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) in der beruflichen Bildung wurde von den Autorinnen aus einer Analyse von vier Berliner Praxisansätzen von IFSL mit jeweils verschiedenen Zielgruppen und Bildungskontexten entwickelt. Das Modell beschreibt Integriertes Fach- und Sprachlernen auf Mikro-, Meso- und Makroebene und nimmt Bezug auf die bestehenden Referenzrahmen „Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GER) und den „Deutschen Qualifikationsrahmen" (DQR). Das Modell vermittelt anschaulich, wie stark Prozesse und Strukturen im IFSL sich gegenseitig auf allen drei Ebenen bedingen. Das Berliner Modell als „Strukturmodell" kann als Instrument zur Qualitätsentwicklung von IFSL dienen und ist überregional auch auf weitere Zielgruppen und Bildungskontexte transferierbar.

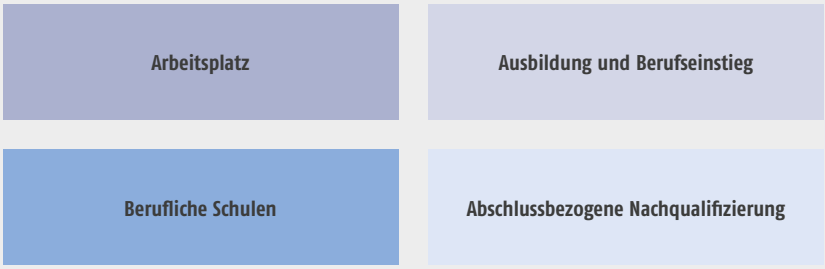
1 Das Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung – seine Entstehung und seine Bestandteile

Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) wird in der beruflichen Bildung in Berlin bereits in verschiedenen berufsbildenden Formaten erprobt und umgesetzt. IFSL hat zum Ziel, fachliche Qualifizierung und fachliches Handeln mit Sprachlernen zu verzahnen. Erste Projekte, beispielweise Sprachförderung in MDQM („Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme") in der betrieblichen Praxis (vgl. Badel/Mewes/Niederhaus 2007) oder SPAS „Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung in beruflichen Schulen" (vgl. Wiażewicz 2011), erprobten Integriertes Fach- und Sprachlernen im Kontext der Berufsbildung. Die vier Autorinnen des Beitrags setzen aktuell IFSL innerhalb der beruflichen Bildung in weiteren Praxisansätzen fort:

- in der Entwicklung des Willkommenscurriculums in Willkommensklassen an Oberstufenzentren in Berlin (vgl. Wiażewicz 2016, S. 51–53),

- in der abschlussbezogenen Nachqualifizierung im Netzwerk EMSA („Erfolg mit Sprache und Abschluss“), durchgeführt von der INBAS GmbH und gefördert durch die Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, Berlin,
- in der begleitenden Sprachförderung bei Ausbildung und Berufseinstieg (Sprachenwerkstatt WIPA) im Landesnetzwerk „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) Berlin, durchgeführt von der WIPA GmbH und gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds,
- in der betrieblichen Anpassungsqualifizierung im Rahmen des Anerkennungsverfahrens in IHK- Berufen im Projekt MAZAB („Mit Anpassungsqualifizierung zum anerkannten Berufsabschluss“) im Landesnetzwerk „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) Berlin, durchgeführt von der INBAS GmbH und gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds.

Abbildung 1: Praxisansätze zur Entwicklung des Berliner IFSL-Modells



Quelle: Aulich/Massloff/Volkmann/Wiażewicz (2018)

Aus diesen Berliner Praxisansätzen haben sich die Autorinnen innerhalb einer Arbeitsgruppe das Ziel gesetzt, Gelingensfaktoren von Integriertem Fach- und Sprachlernen zusammenzutragen und in Hinblick auf eine Standardentwicklung zu beschreiben (vgl. Aulich/Massloff/Volkmann/Wiażewicz 2018). Aus der Zusammenarbeit entstand ein Strukturmodell, welches auf sechs Ebenen Merkmale beschreibt, die unabhängig von Bildungsinstitution, Zielgruppe und Bildungsziel für eine bedarfsorientierte Planung, Konzeptionierung und Durchführung von Integriertem Fach- und Sprachlernen relevant sind. Diese Merkmale wurden in der Handreichung „Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung“ (vgl. Aulich/Massloff/Volkmann/Wiażewicz 2018) exemplarisch an Praxisbeispielen beschrieben und die Interdependenzen der Merkmale auf verschiedenen Ebenen aufgezeigt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ebenen mit den zugehörigen Merkmalen.

Abbildung 2: Tabellarische Darstellung der Ebenen und Merkmale

Merkmale	Ebenen					
	Rahmen-bedingungen	**Verfahren & Prozesse**	**Methodik & Didaktik**	**Materialien**	**Lernende**	**Personal**
	Zielgruppen	Curriculum-entwicklung	Sprachbildendes Verhalten im Bildungskontext	Für Lehrende	Soziales Profil	Personal-entwicklung
	Strukturen	Lehr- und Lernformate	Sprachbildungs-konzept	Für Lernende	Berufliches Profil	Fach- und Sprachlehrkräfte
	Ressourcen	Evaluation & Qualitäts-sicherung	Sprachstands-erhebung	Zur Vermittlung von fachlichen Inhalten	Personale Kompetenzen	Sozialpädagogi-sche Betreuung
	Bildungsziel	Dokumentation und Instrumente	Blended Learning	Zur Förderung von Kommuni-kation am Arbeitsplatz	Sprach-kompetenzen	Koordination
	Internes QM					

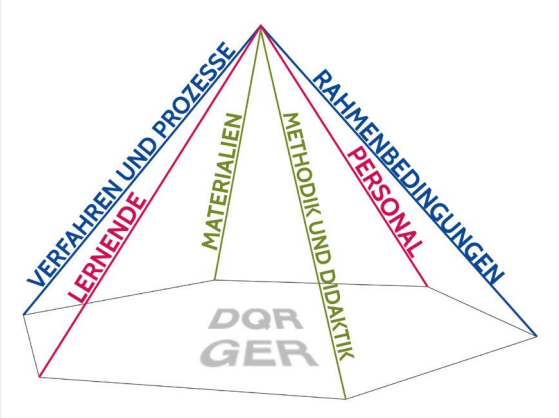
Quelle: Aulich/Massloff/Volkmann/Wiazewicz (2018)

Die farbliche Unterscheidung der Ebenen markiert strukturelle Merkmale wie „Rahmenbedingungen“ und „Verfahren und Prozesse“, Merkmale auf Unterrichtsebene wie „Methodik und Didaktik“ sowie „Materialien“ und Merkmale auf der Ebene der beteiligten Personen – die „Lernenden“ und das einzusetzende „Personal“. So besteht beispielsweise zwischen den Merkmalen „Sprachstandserhebung“ auf der Ebene „Methodik und Didaktik“ und der Auswahl oder Erstellung von Materialien zur „Vermittlung von fachlichen Inhalten“ ein klarer Bezug. Zum Beispiel befinden sich Auszubildende in Berliner Willkommensklassen laut Sprachstandserhebung auf Niveau A1/A2 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (vgl. Trim/North/Coste 2001). Bei der Auswahl der Materialien zur Vermittlung von Fachtheorie können die üblichen einschlägigen berufsbildenden Fachkundebücher nicht eingesetzt werden, denn Fachkundebücher zum Erlernen beruflicher Inhalte auf Gesellenprüfungsniveau richten sich an Lernende, die „die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen und Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet verstehen“, siehe Niveau B2 nach GER. Der daraus entstehende Handlungsbedarf des IFSL betrifft vor allem die Erstellung adressatengerechter Lehr- und Lernmaterialien.

Die Zielsetzung von IFSL ist es, Lernende in die Lage zu versetzen, über fachliche und berufliche Sachverhalte den Anforderungen entsprechend sprachlich kommunizieren zu können. Berufliche Handlungs- und Sprachkompetenzen werden ineinandergreifend aufgebaut. Das Berliner Modell betrachtet diesen Prozess im Raster des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) (vgl. Trim/North/Coste 2001) und des Deutschen Qualifi-

kationsrahmens (DQR) (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013). Beide Referenzsysteme definieren Niveaustufen zur Einschätzung der sprachlichen (GER) und fachlichen (DQR) Kompetenz. Das Referenzsystem DQR für fachliche Kompetenzen unterscheidet acht Niveaustufen von angelernten Tätigkeiten bis hin zur wissenschaftlichen Forschungstätigkeit. Das Referenzsystem für sprachliche Kompetenzen (GER) beschreibt sprachlich-kommunikative Kompetenzen auf sechs Niveaus, wobei A1 basale Sprachkenntnisse auf Anfängerniveau beschreibt und C2 muttersprachliche Sprachkompetenzen, zum Teil auf akademischem Niveau umfasst.

Abbildung 3: Berliner Modell für IFSL in der beruflichen Bildung mit sechs Ebenen und DQR/GER als Referenzrahmen



Quelle: Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung (2018)

In den Praxisansätzen, mit denen die Autorinnengruppe ihre bisherigen Ergebnisse erarbeitete, befinden sich Lernende mit Zielstufen DQR 1 (Ausbildungsvorbereitung) bis DQR 5 (ausgebildete Fachkräfte) und mit einem Eingangssprachniveau Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von GER Niveau A2 bis GER Niveau B2/C1.

Die Grundlage für die Konzeption von Integriertem Fach- und Sprachlernen in berufsbildenden Qualifizierungen bildet also die Analyse der sprachlich-fachlichen Anforderungen nach dem DQR-Kompetenzprofil sowie die Sprachstandsermittlung nach GER.

2 Zur Relevanz der Lernorte „Fachtheorie", „Fachpraxis" und „Arbeitsplatz" für die Konzeption des IFSL

Im Zuge der Ausarbeitung des Modells wurde deutlich, dass weniger die Zielgruppe für die Konzeption des IFSL bedeutsam ist, sondern in der Regel eher die Rahmenbedingungen am Lernort sowie die vorhandenen Prozesse und eingesetzten Materialien am Lernort einen relevanten Einfluss auf die inhaltliche und methodische Gestaltung von IFSL haben. Als Lernort verstehen wir hier nicht die Institution, sondern die Fachtheorie, die Fachpraxis und den Arbeitsplatz in der beruflichen Bildung (vgl. Euler 2015). Wir lehnen uns mit der Unterscheidung von Fachtheorie, Fachpraxis, Arbeitsplatz an die Lernortkonzeption von Prof. D. Euler an. Er unterscheidet berufliche Schule/Arbeitsplatz/Lehrwerkstatt als „pädagogisch gestaltete Einheiten in den Institutionen" (Euler 2015, S. 6) der beruflichen Bildung. Der Lernort „Fachtheorie" beispielsweise impliziert schulische Rahmenbedingungen; in den überwiegenden Fällen Unterricht für Lerngruppen zur prüfungsrelevanten Wissensvermittlung. Auf der Ebene „Verfahren" ist in der Regel ein berufsbezogener Lehrplan die Grundlage: sowohl für den Stoffverteilungsplan als auch für die Curriculumentwicklung. Zusätzlich gibt es einschlägige Fachkundebücher, Skripte oder Nachschlagewerke, welche auf der Ebene „Materialien" einbezogen werden. Beispielsweise sind die Arbeiten am Fachwortschatz und am Fachtext sowie die Kommunikation über die Fachinhalte im Unterricht oder in Prüfungen zentrale Lernziele, deren Realisierung entsprechend adressatengerechte Materialien und sprachfördernde Methoden verlangen.

Auf der Ebene „Lernende" sind es schließlich die Vorkenntnisse sowie das Ausgangssprachniveau der Zielgruppe, welche die Festlegung von Sprachlernzielen und Methoden beeinflussen. Auszubildende in der Erstausbildung unterscheiden sich in ihren personalen, aber auch fachlichen Kompetenzen von erwachsenen und erfahreneren, angehenden Fachkräften in der Nachqualifizierung. Mit der Kenntnis dieser Voraussetzungen ergeben sich konkrete Anforderungen an das Personal, welches Fach- und Sprachlernen integriert umsetzen kann. Diese Anforderungen fließen in entsprechende Anforderungsprofile für Sprachlehrkräfte, Fachlehrkräfte und Koordination und bilden die Grundlage für eine zielführende Personalauswahl und Personalentwicklungsmaßnahmen.

Als zentrales Ergebnis ist festzustellen, dass die Unterschiede im Integrierten Fach- und Sprachlernen und seiner Konzepte nicht unbedingt in den Zielgruppen oder Bildungszielen liegen, sondern hauptsächlich in den Lernorten der beruflichen Bildung (vgl. Euler 2015). Auf den Ebenen des Modells kann die Konzeption von IFSL in der Fachtheorie, Fachpraxis oder am Arbeitsplatz daher sehr unterschiedlich ausfallen.

3 IFSL im Berliner Modell auf Mikro-, Meso- und Makroebene

Auf der Unterrichtsebene als Mikroebene lässt sich im Detail beobachten, wie ein IFSL-Konzept umgesetzt wird. Der Unterricht wird von der Koordination personell, organisatorisch und inhaltlich auf der Grundlage der Rahmenbedingungen und institutionellen Verfahren geplant. Im Unterricht wird zum Beispiel deutlich, ob die Voraussetzungen und die Anforderungen an die Lernenden ausreichend erhoben und berücksichtigt wurden. Anhand der Lernfortschritte der Lernenden, sowohl in der Sprachhandlungskompetenz als auch in der fachlichen Wissensvermittlung, kann die Passgenauigkeit des Konzepts geprüft werden.

Auf der Unterrichtsebene, innerhalb derer Unterrichtsinteraktion und individuelle Lernprozesse stattfinden, können Probleme sichtbar werden; in allererster Linie durch zu langsame Lernfortschritte, unpassende Methoden und nicht ausreichende sprachlich-fachliche Abstimmung. Unterrichtsmaterialien können nur zielführend ausgewählt werden, wenn es beispielsweise ein Curriculum gibt, das den Lehrkräften bekannt ist. So dient ein Lückentext zum Thema Mechatronik zur Überprüfung des zu beherrschenden Fachwortschatzes, wäre aber für das Lernziel „Kundenkommunikation“ dysfunktional eingesetzt. Der funktionale Einsatz von Unterrichtsmaterialien ist darüber hinaus ebenso von den methodisch-didaktischen Kompetenzen der eingesetzten Fach- und Sprachlehrkräfte abhängig.

Die Qualität der Umsetzung eines Unterrichtskonzepts wird bereits vor Beginn der Bildungsmaßnahme auf der institutionellen Ebene oder auch auf der Mesoebene maßgeblich beeinflusst. Auf der Ebene der „Verfahren und Prozesse“ sind es die Entwicklung eines Curriculums und die Auswahl von geeigneten Lehr- und Lernformaten, welche die Sprach- und Fachkompetenzen der Lernenden berücksichtigen. Nicht zuletzt sind es auch die Verfahren zur Personalauswahl, welche eine erfolgreiche Umsetzung des IFSL bedingen.

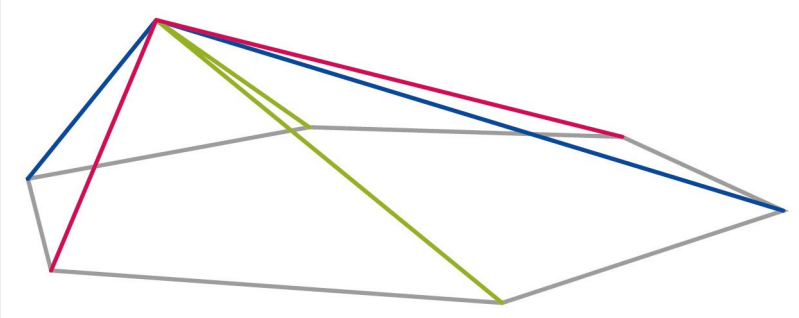
Gerade die Prozesse auf der Mesoebene „Verfahren und Prozesse“ sind stark abhängig von den Rahmenbedingungen, innerhalb derer der Lernort agiert. „Rahmenbedingungen“ bezeichnen hier beispielsweise die Heterogenität der Lerngruppen und die institutionellen Strukturen, welche gesetzlich oder verwaltungstechnisch vorgegeben sind. Vor allem aber sind es die finanziellen und ,damit eng verbunden, die materiellen und personellen Ressourcen zur Planung und Umsetzung von IFSL, welche auf der Mesoebene nur geringfügig beeinflusst werden können, da diese auf der Makroebene von Bildungspolitik und Wirtschaft vorgegeben werden. Trotzdem sind Ressourcen entscheidend für die Frage, welche Budgets zur Verfügung stehen für Qualitätsmanagement, Curriculumentwicklung, Sprachstandserhebung und für die Weiterbildung der Fach- und Sprachlehrkräfte. So ist der Einsatz von Team-Teaching häufig aufgrund nicht ausreichender Personalfinanzierung oder unflexibler Personaleinsatzplanung nicht umsetzbar, obwohl Team-Teaching für manche Lernziele wie zum Beispiel bei der Einführung von neuen Unterrichtsthemen in der Fachtheorie, bei der Arbeitsprozessdokumentation in der Fachpraxis oder am Arbeitsplatz zielführend wäre.

Das Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen zeigt das Zusammenspiel von „Fach“ und „Sprache“ auf der Mikro-, Meso- und Makroebene als Raum auf. Nur die

Beachtung aller beteiligten Ebenen inklusive ihrer Interdependenzen und der Bezug zu den Referenzrahmen DQR und GER lassen einen großen (Spiel-)Raum für Integriertes Fach- und Sprachlernen zu. Bleibt eine der Ebenen in der Konzeption zu wenig berücksichtigt, ist der (Spiel-)Raum für Integriertes Fach- und Sprachlernen, d. h. die Möglichkeiten in seiner Umsetzung, komprimiert, und damit sind die Lernchancen geringer.

Die Abbildung zeigt eine Überbetonung der Ebenen „Rahmenbedingungen", „Personal" und „Methodik und Didaktik" zulasten der Ebenen „Materialien", „Verfahren und Prozesse" sowie der „Lernenden" – es entsteht eine Schieflage im Modell.

Abbildung 4: Modellhafte Darstellung eines komprimierten IFSL-(Spiel-)Raumes



Quelle: Aulich/Massloff/Volkmann/Wiażewicz (2018)

Das folgende Beispiel soll diese Schieflage veranschaulichen: Ein Arbeitgeber oder eine Arbeitgeberin mit hohem Personalbedarf an Pflegekräften plant, diesen perspektivisch verstärkt über die Ausbildung von Quereinsteigern/Quereinsteigerinnen und Fachkräften mit Berufsqualifikation aus dem Ausland zu decken. Dafür stellt er oder sie (der fiktive Arbeitgeber bzw. Arbeitgeberin) zusätzlich finanzielle Ressourcen für IFSL zur Verfügung, womit ein didaktisches Konzept „IFSL für Pfleger und Pflegerinnen" entwickelt und zusätzliche Sprachlehrkräfte den Ausbildern und Ausbilderinnen zur Seite gestellt wurden.

Im Beispiel ergeben sich Probleme dadurch, dass sowohl den Sprachlehrkräften als auch den Ausbildern und Ausbilderinnen die zur Umsetzung des Sprachbildungskonzept notwendigen Kompetenzen fehlen. Auf der Ebene „Personal" wurden vorab keine Anforderungsprofile formuliert, da die Erstellung von Anforderungsprofilen kein Bestandteil der Qualitätssicherung (Ebene „Verfahren und Prozesse") war. Zusätzlich fehlt es an einer Erhebung des Sprachstands der Lernenden zu Beginn der Ausbildung, wodurch die Sprachlehrkräfte keine adäquaten Methoden und Materialien zur Vermittlung von sprachlich-fachlichen Inhalten auswählen beziehungsweise selbst erstellen konnten.

An dem Beispiel wird deutlich, dass ausreichend finanzielle Ressourcen und ein Sprachbildungskonzept zwar gute Voraussetzungen für IFSL schaffen, jedoch auch der passgenaue

Personaleinsatz sowie der Kenntnisstand der Deutschkompetenzen der Lernenden notwendig sind, um in einer heterogenen Lerngruppe einen (Spiel-)Raum zur Umsetzung von IFSL auf Unterrichtsebene zu schaffen, der den Voraussetzungen der Lernenden gerecht wird.

Das Berliner Modell kann, wie in dem Beispiel gezeigt, auch in anderen Kontexten als den vier Praxisansätzen der Autorinnen genutzt werden, um Zusammenhänge des fachlichen und sprachlichen Lernens zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene zu analysieren. Dieses von Zielgruppe und Bildungsziel unabhängige IFSL-Modell kann auf weitere Kontexte in der beruflichen Bildung, z. B. Weiterbildung, Zertifikatskurse, übertragen werden.

4 Bedarfsorientierung und Qualität von Integriertem Fach- und Sprachlernen

Das Berliner Modell wurde von den Autorinnen mit dem Ziel entwickelt, aus der Praxis heraus Gelingensfaktoren zu identifizieren, welche unabhängig von Zielgruppe, Bildungsziel und Bildungsinstitution in allen Praxisansätzen relevant sind, um daraus einen übergreifenden Standard für Integriertes Fach- und Sprachlernen in Berlin zu beschreiben. Deutlich wurde, dass für die Umsetzung eines IFSL-Konzeptes die Berücksichtigung und Anpassung der Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen entscheidende Kriterien für den Spracherfolg der Lernenden und damit auch das Erreichen der IFSL-Ziele sind.

Die Orientierung an den fachlich-sprachlichen Anforderungen sowie die Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen, ist die jeweilige Grundlage des zu implementierenden IFSL-Konzeptes. Diese Bedarfsorientierung geht jedoch über das Curriculum sowie die Methodik und Didaktik im Unterricht hinaus und betrifft das Personal genauso wie Prozesse zur Unterrichtsplanung und die Evaluation des Unterrichts und der Lernerfolge.

Wie im dritten Abschnitt dargestellt, benötigt jeder Lernort andere Inhalte, Materialien, Methoden, aber auch andere Abstimmungsprozesse und anderes Personal. Werden die sprachlich-fachlichen Anforderungen und die Voraussetzungen der Lernenden auf allen sechs Ebenen berücksichtigt, dann wird einerseits eine tatsächlich fachlich und sprachlich integrierte Qualifizierung sichergestellt, andererseits werden durch die Berücksichtigung aller Ebenen Optimierungspotenziale sichtbar. Dadurch lassen sich qualitätssichernde Maßnahmen ableiten, welche einen bedarfsgerechten Unterricht ermöglichen.

Literatur

Aulich, Barbara u. a.: Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung, Berlin 2018. URL: https://www.inbas.com/fileadmin/user_upload/projekte/dt/EMSA/180328__EMSA_Handreichung_Berliner_Modell_IFSL_klein.pdf (Zugriff: 17.05.2019)

Badel, Steffi; Mewes, Antje; Niederhaus, Constanze: Sprachförderung und Entwicklung eines Sprachförderkonzepts für den Modellversuch MDQM. Berlin 2007

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren-Zuständigkeiten, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf (Zugriff: 17.05.2019)

Efing, Christian: Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Kiefer, Karl-Hubert u. a. (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt/Main 2014, S. 11–33

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: URL: https://www.dqr.de (Zugriff: 17.05.2019)

Efing, Christian: Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache – Vorschlag einer Modellierung: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Bandreihe: Wissen – Kompetenz – Text 9. Frankfurt am Main 2015, S. 92–112

Euler, Dieter: Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. Bundesinstitut für Berufsbildung Themenschwerpunkt Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2015) 1, S. 6–9

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). URL: http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (Zugriff: 17.05.2019)

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Herausgegeben von Sheils, Joseph. Straßburg 2001

Wiażewicz, Magdalena u. a.: Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung in beruflichen Schulen“ (SPAS). Berlin 2011

Wiażewicz, Magdalena: Wie können Kompetenzen der Neuzugewanderten für den Beruf sichtbar gemacht werden? Verzahnung der Referenzsysteme DQR und GER im Willkommenscurriculum. In: Efing, Christian; Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt/Main 2016

Birgit Werner, Rebecca Höhr

„Die Welt trifft sich im Klassenzimmer" – Ein Werkstattbericht

Konzeptionelle Überlegungen zum sprach- und kultursensiblen Mathematiklernen im Übergang Schule – Ausbildung

Der Übergang in den Arbeitsmarkt stellt einen bedeutsamen Schritt in der Integration Geflüchteter im berufsschulpflichtigen Alter dar. Dabei kommt dem Erwerb der deutschen Sprache eine große Bedeutung zu. Berufsrelevante Kompetenzen basieren neben sozialen, fachlichen, methodischen und personalen Momenten sowohl auf (schrift-)sprachlichen als auch mathematischen Kompetenzen.

Zahlreiche Studien belegen den engen Zusammenhang zwischen (schrift-)sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Sprache erfüllt dabei eine Doppelfunktion, einmal als (Unterrichts-)Medium (Bildungs- und Unterrichtssprache) und zum anderen als Lerngegenstand (Fachsprache). Dies begründet die Etablierung eines kommunikationsfördernden und sprachsensiblen Unterrichts. Bei der Entwicklung und Evaluation geeigneter Konzepte und Materialien für den Unterricht mit Geflüchteten steht die Verknüpfung des Erwerbs der deutschen Sprache mit dem Erwerb mathematischer Kompetenzen im Fokus.

Aus inter- bzw. transkultureller Perspektive ist zudem zu berücksichtigen, dass individuelle, bildungsbiografische und soziokulturelle Faktoren das Lernen insgesamt und speziell den Erwerb mathematischer Kompetenzen beeinflussen.

Der Beitrag skizziert fachdidaktische Grundlagen und referiert erste Erkenntnisse im Sinne des Best Practice aus einem Forschungsprojekt, in dem asylsuchende, berufsschulpflichtige Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen begleitet werden. Diese Jugendlichen werden derzeit in Baden-Württemberg in sogenannten VAB-O-Klassen (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen) an beruflichen Schulen unterrichtet. Anhand konkreter Unterrichtssituationen im Fach Mathematik werden bildungstheoretische sowie (fach-)didaktisch-methodische Überlegungen entwickelt, die die Teilhabe der Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Sprach- resp. Deutschkenntnissen am Unterricht ermöglichen.

1 Einleitung

Um am (Mathematik-)Fachunterricht im Rahmen (berufs-)schulischer Bildungsangebote teilhaben zu können, werden neben mathematischen Basiskompetenzen vielfältige Kompetenzen aus der Fach- und Unterrichtssprache benötigt. In den VAB-O-Klassen (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen) der beruflichen Schulen in Baden-Württemberg konnten im Rahmen eines Projektes des „Reallabor Asylsuchende in der Rhein-Neckar-Region“ erste Erfahrungen gesammelt werden, wie berufsschulpflichtige Geflüchtete mit mathematischen Lerninhalten umgehen.

Das Forschungsprojekt „Reallabor Asylsuchende in der Rhein-Neckar-Region“ (Baden-Württemberg) (www.reallabor-asyl.de) widmet sich der Untersuchung von Erfolgsfaktoren für eine möglichst schnelle gesellschaftliche Integration von Asylsuchenden. Es wird davon ausgegangen, dass insbesondere die Faktoren Spracherwerb, berufliche Bildung, Arbeitsmarktintegration, dezentrales Wohnen und bürgerschaftliches Engagement eine wesentliche Rolle für eine gelungene Integration spielen. Ziel des Projektes ist es, belastbare Erkenntnisse über Einflussfaktoren bei der Integration von Flüchtlingen in den Bereichen Spracherwerb, Arbeitsmarktintegration und Wohnen zu gewinnen. Bildung und Arbeit werden innerhalb dieses Projektes als die entscheidenden Voraussetzungen für das Gelingen gesellschaftlicher Integration angesehen. Teilhabe – genauer: berufliche und gesellschaftliche Teilhabe – wird somit zur zentralen Ziel- und Inhaltskategorie von Bildung. Die Darstellungen dieses Beitrags fokussieren sich auf den Bereich der beruflichen Bildung.

Die hier vorgestellten Erkenntnisse wurden im Teilprojekt I – Diagnose und Förderung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen von berufsschulpflichtigen jugendlichen Asylsuchenden – gewonnen. Dieses Projekt zielt darauf ab, exemplarisch didaktische Settings zu modellieren und Materialien für eine VAB-O-Klasse zu entwickeln, zu erproben, zu modifizieren sowie zu evaluieren. In den didaktischen Settings sollen der Sprach- und ggf. Schrifterwerb der deutschen Sprache mit dem Erwerb mathematischer und fachlicher Kompetenzen im Kontext von beruflich relevanten Inhalten kombiniert werden.

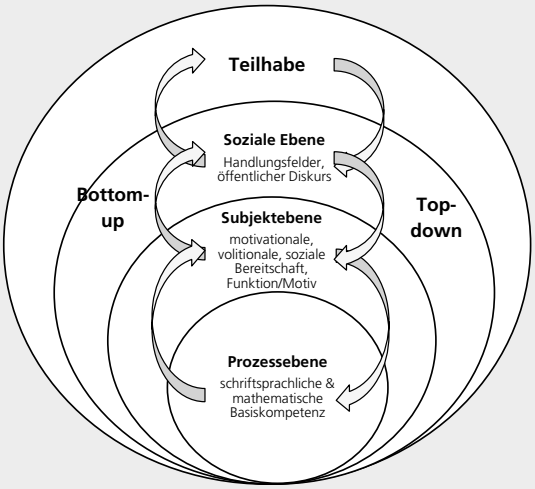
Die begleitende Forschung in dem Projekt will grundlegende Erkenntnisse zu kulturspezifischen Vorstellungen von Mathematik und Herangehensweisen beim Lösen von Mathematikaufgaben gewinnen, die wiederum didaktische Impulse für die Gestaltung des Mathematikunterrichts in interkulturellen Lernsituationen geben.

Eine erste Orientierung zur bildungstheoretischen und fachdidaktischen Rahmung bilden vier berufspädagogisch relevante Zugänge: das Lernfeldkonzept der beruflichen Bildung (KMK 2011), die Intentionen des Bildungsplans für die Berufsschule Baden-Württembergs, speziell für das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf – VAB – (Bildungsplan VAB 2016) und Duale Ausbildungsvorbereitung (AVdual), Konzepte aus der Sonder- resp. der Benachteiligtenpädagogik (Schroeder 2015; Werner 2017) sowie Konzepte aus der Fachdidaktik Mathematik. Ihre Gemeinsamkeiten finden die Überlegungen vor allem in folgenden Punkten:

- Kompetenzorientierung auf der Basis der Bildungsstandards Mathematik (KMK 2004),
- Rückgriff auf die Kategorie ‚Benachteiligung' nicht nur als sozialrechtlich, sondern auch als pädagogisch relevante Kategorie unter besonderer Berücksichtigung entstandardisierter Lebensläufe bzw. Bildungsbiografien,
- Fokussierung auf eine Anschluss- und nachrangig auf eine Abschlussorientierung,
- Berücksichtigung der Lebenslaufperspektive, d. h. Bildung als lebenslanger und lebensbegleitender Prozess.

Bildungstheoretisch münden diese Überlegungen in das Konzept der Grundbildung (Klein/Schöpper-Grabe 2012; Tröster 2000, 2002; Werner 2017).

Abbildung 1: Mehrebenenmodell zur Grundbildung



Quelle: Werner 2017, S. 185

Grundbildungsorientierte Bildungsangebote berücksichtigen und nutzen die Wechselwirkungen zwischen individuellen Kompetenzen und situativen Anforderungen. Sie intendieren, die Teilhabe an spezifischen sozialen Situationen zu ermöglichen. Grundbildung ist zuallererst Bildung, die Teilhabe im weiteren Sinne ermöglicht. Strategien und Inhalte von Grundbildung werden kontextualisiert. Das Lernen bezieht sich u. a. auf Kommunikationsprozesse im realen Alltag der Schule und im Beruf, indem vielfältige Lernorte (Arbeitsplatz, Bildungseinrichtung, öffentliche Räume) genutzt werden. Gerade in alltags- bzw. arbeitsweltorientierten Kontexten hebt sich für die Schülerinnen und Schüler die strenge schulische Trennung zwischen den Unterrichtsfächern auf. Sie erleben, dass die Anwendung schrift-

sprachlicher und mathematischer Kenntnisse und Fertigkeiten als notwendige und sinnvolle Kulturtechnik der Lösung alltäglicher Probleme dient.

Die Inhalte und Anforderungen der Grundbildung nehmen – im Gegensatz zum schulischen Fachunterricht – keine strikte Trennung zwischen schriftsprachlichen und mathematischen Anforderungen vor. Die Bildungsangebote greifen vorrangig auf arbeits- und lebensweltorientierte Themen in ihren konkreten sozialen Bezügen zurück. Es werden Lernsituationen modelliert, zu deren Lösung nicht ausschließlich schulisch vermittelte Strategien (mehrheitlich kognitiver und metakognitiver Art) notwendig sind. Sie lassen gleichermaßen kreative, unkonventionelle Lösungswege und -strategien unter Einbezug der situativen Gegebenheiten zu. Die Angebote folgen nicht zwingend der sachstrukturellen Logik des Lerngegenstandes, sondern vorrangig der Logik der Situation. Intention dieser Bildungsangebote ist es, eine Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten sowie den situativen konkreten Anforderungen herzustellen. Die Bildungsangebote sind so zu gestalten, dass die Lernenden ihre Teilnahme daran für sich als sinnhaft, gewinnbringend, wertvoll und wertschätzend wahrnehmen. Grundbildung sichert generell die Teilhabe an institutionellen Bildungsangeboten und fokussiert primär auf Anschlüsse und erst nachrangig auf formale Abschlüsse.

2 Mathematik-Lernen unter Berücksichtigung kulturspezifischer sowie bildungs- und fachsprachlicher Aspekte

Teilhabe bzw. Partizipation (nicht nur) am Mathematikunterricht erfordern umfangreiches und differenziertes Sprachhandeln, in der die individuelle Sprachkompetenz eine zentrale Stellung einnimmt (Werner 2009; Linneweber-Lammerskitten 2014; Berg/Sallat/Ullrich/Werner 2016; Meyer/Tiedemann 2017). Hierbei berücksichtigt Sprachkompetenz, dass Sprache einerseits Voraussetzung für die Partizipation am Unterricht, gleichzeitig integraler Bestandteil des Konstruktes Mathematik und damit auch relevant für die Anwendung und Vertiefung der erworbenen fachlichen Kompetenzen ist.

Während der fachdidaktische Diskurs für den Lernbereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) im schulischen Kontext schon mit einer Vielzahl evidenzbasierter Konzepte für die Zielgruppe aufwarten kann, muss für den berufsbildenden Bereich und dabei speziell für den Lernbereich Mathematik unter Berücksichtigung des Übergangs Schule – Ausbildung ein großes Forschungsdesiderat konstatiert werden (Werner, im Druck).

Verschiedene, kürzlich dafür entwickelte Materialien für den Mathematikunterricht intendieren die Vorbereitung der Jugendlichen auf den Regelunterricht der Sekundarstufe. Diese didaktischen Angebote können neben den rein innermathematischen Anforderungen trotz der zielgruppenspezifischen Anpassungen schon aufgrund ihrer *Kulturgebundenheit* eine potenzielle Lernhürde darstellen. Deutlich wird dies z. B. in einer Aufgabenstellung aus einem entsprechenden Lehrwerk (Hemmers 2016 a, b). Der mathematische Kern der Aufgabe ist der Begriff des ‚kleinsten gemeinsamen Vielfachen‘, der sowohl für die Bruchrech-

nung als auch für die Zahlentheorie relevant ist. Dieser mathematische Sachverhalt wird eingebettet in folgende Situation: „*Frau Sonntag geht alle 7 Tage zur Krankengymnastik. Alle 5 Tage geht sie ins Fitnessstudio. Nach wie vielen Tagen geht sie zur Krankengymnastik und ins Fitnessstudio*?“ (Hemmers 2016a, S. 17). Die erwartete, mathematisch richtige Lösung liegt im Finden des kleinsten gemeinsamen Vielfachen 35; im Lösungsband angegeben als ‚Hauptnenner‘ (Hemmers 2016b, S. 7). Neben den herausfordernden Wörtern wie ‚Krankengymnastik‘ und ‚Fitnessstudio‘ sind es vor allem die Wortverbindungen wie ‚alle Tage‘, ‚nach wie vielen Tagen‘, die die mathematische Lösung besonders für diese Jugendlichen erschwert. Missverständlich ist zudem auch der Familienname „Sonntag“, da dieser Eigenname gleichzeitig im Deutschen synonym zu dem Wochentag ist. Es ist anzunehmen, dass diese Aufgabe allein schon durch diese sprachliche und kulturelle Einbindung seltener richtig gelöst wird als Aufgaben mit rein innermathematischen Anforderungen. Das Nichtlösen solcher Aufgaben lässt damit nicht zwangsläufig den Schluss zu, dass der/die Lernende nicht über die entsprechenden mathematischen Begriffe und Strategien verfügt.

Mathematische Kompetenzen und *sprachlich-kommunikative Fähigkeiten* stehen in engem Zusammenhang. In der Mathematikdidaktik und verschiedenen mathematikaffinen Disziplinen wie Sonderpädagogik sowie Lern- und Entwicklungspsychologie beschreiben zahlreiche Publikationen den Zusammenhang zwischen Sprache und dem Erwerb mathematischer Kompetenzen (u. a. Freudenthal 1985; Maier 1989; Voigt 1991; Krummheuer 1994; Ruf/Gallin 1995; Steinbring 2000; Bills 2002; Häsel-Weide 2007; Krauthausen 2007; Schütte 2009; Prediger/Özdil 2011; Nolte 2016; Berg/Sallat/Ullrich/Werner 2016, Meyer/Tiedemann 2017).

Sprache erfüllt als Lerngegenstand und Unterrichtsmedium im Mathematikunterricht eine Doppelfunktion. Der Lerngegenstand ‚Mathematik‘ selbst wird vorrangig als kulturgebundenes, konventionelles Zeichen-, Begriffs- und Symbolsystem betrachtet (Werner 2009; Meyer/Tiedemann 2017). Mathematische Symbole, Terme und Gleichungen weisen eine hoch komprimierte, präzise und abstrakte Notation auf. So erfasst beispielsweise bereits die grundlegende Gleichung $7 - 2 = 5$ – bestehend aus lediglich fünf Symbolen in konventionell festgelegter Reihenfolge und frei von hochkomplexen mathematischen Konstanten – folgenden mengentheoretischen Sachverhalt: Immer, wenn von einer Menge mit sieben Elementen eine Menge von zwei Elementen entfernt/abgezogen wird, ist diese übriggebliebene Menge genau so groß wie eine Menge von fünf Elementen. Während in der mathematischen Konvention dafür lediglich fünf Symbole benötigt werden, nimmt diese beispielhafte Beschreibung der mathematischen Aussage in der schriftlichen Form mindestens zwei Textzeilen ein.

Die nachfolgende Analyse der sprachlich-mathematischen Anforderungen des in der VAB-O-Klasse im Fach ‚Rechenkompetenz‘ eingesetzten Mathematik-Lehrwerkes „Grundwissen für den Beruf: Mathematik. Technik“ (Koullen 2013) verdeutlicht die beschriebene Komplexität.

Abbildung 2: Mathematik für den Beruf – Technik

Zuordnungen und Dreisatz

Umgekehrte proportionale Zuordnungen

Werden täglich 6kg eines Futtervorrates verbraucht, reicht der Vorrat 12 Tage. Ist der Verbrauch pro Tag doppelt so groß, reicht der Vorrat nur halb so viele Tage. Ist der Verbrauch pro Tag halb so groß, reicht der Vorrat doppelt so viele Tage usw.

Die Zuordnung Verbrauch pro Tag Anzahl der Tage ist **umgekehrt proportional**

Verbrauch pro Tag	1kg	3kg	6kg	12kg	18kg
Anzahl der Tage	72	24	12	6	4

Eine Zuordnung ist umgekehrt proportional, wenn gilt:

- Zum Doppelten (Dreifachen usw.) der einen Größe gehört die Hälfte (das Drittel usw.) der anderen Größe.
- Zur Hälfte (zum Drittel usw.) der einen Größe gehört das Doppelte (Dreifache usw.) der anderen Größe.

Trägt man die Wertpaare im Koordinatensystem ein, liegen die Punkte auf einer fallenden Kurve.

Quelle: nach Koullen 2003, S. 108

Diese Seite zum Themenfeld ‚Zuordnungen und Dreisatz‘ (Abbildung 2) illustriert selbst einem kompetenten Leser/einer kompetenten Leserin und einer mathematisch kompetenten Person die Komplexität beim Erlernen mathematischer Sachverhalte. Auffallend ist zunächst, dass ‚Mathematik‘ hier überwiegend in schriftsprachlicher Form, d. h. in einer Art Text, dargeboten wird. Die Wörter und Sätze sind eng verknüpft mit grafischen Elementen wie Diagrammen sowie mit Pfeilen, die mit mathematischen Symbolen beschriftet sind. Die tabellenähnlichen Darstellungen erfordern sowohl zeilen- als auch spaltenartiges Lesen. Die Sinnentnahme ist nur möglich, wenn diese hochkomplexe Kombination als zusammengehöriger Text einschließlich seiner komplexen Satzstrukturen erfasst und verstanden wird.

Zu berücksichtigen ist bei einem Teil der Zielgruppe – vor allem bei arabisch sprechenden Jugendlichen – zudem, dass die im Arabischen übliche waagerechte linksläufige Schrift (es wird primär von rechts nach links geschrieben und gelesen) die Texterschließung zusätzlich erschwert.

Dieses Textangebot enthält sowohl bildungs- als auch fachsprachliche Merkmale. Die *Bildungssprache* bestimmt sowohl die sozialen und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung als auch die Formen der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen in einer Gesell-

schaft (Gogolin/Lange 2011; Feilke 2012; Schmölzer-Eibinger/Dorner/Helten-Pacher 2013). Unter Bildungssprache versteht man im Allgemeinen den für schulische Kommunikation charakteristischen Sprachgebrauch, von dem angenommen wird, dass er sich im Vergleich zur Alltagssprache z. B. durch einen anspruchsvolleren Wortschatz, eine komplexere Grammatik und eine geringere situative Einbettung auszeichnet (Heppt/Dragon/Berends/Stanat/Weinert 2012). Unschwer ist diese Charakteristik in folgendem Satz wiederzuerkennen: *„Trägt man die Wertepaare in einem Koordinatensystem ein, liegen die Punkte auf einer fallenden Kurve“* (vgl. Abbildung 2). Dieser Satz trägt die typischen Merkmale der Bildungssprache. Sie stellt eine Distanz zur gesprochenen Sprache her und ist monologisch, themenfixiert, rational und nüchtern angelegt (Gellert 2008). Bildungssprache ist als eine Art von Sprache zu verstehen, die einen besonders komplexen, abstrakten, kontextgebundenen, expliziten und kohärenten Charakter aufweist. Typisch sind Fremdwörter, Fachbegriffe, komplexe syntaktische Strukturen, Nominalisierungen und Komposita, komplexe Attribute, eine hohe lexikalische Dichte sowie der Verzicht auf Redundanzen, Passivkonstruktionen und Abstrakta (Schmölzer-Eibinger/Dorner/Helten-Pacher 2013, S. 26). Bildungssprache enthält sowohl Elemente der alltäglichen Umgangssprache als auch der disziplinären Fachsprache. Typische fachsprachliche Ausdrücke sind hier beispielsweise die Begriffe ‚Zuordnung‘, ‚Dreisatz‘, ‚umgekehrt proportionale Zuordnung‘, Wertepaare‘ oder auch ‚Koordinatensystem‘. Als vermittelndes Medium in Lehr- und Lernkontexten setzt Bildungssprache bereits Verstehen und abstraktes Bedeutungswissen voraus und bildet eine eigene Sprachumgebung (Feilke 2012). Als sogenanntes Register ist Bildungssprache letztlich eine Sprachgebrauchsform in einem bestimmten sozial-funktionalen Kommunikationsfeld (Feilke 2012, S. 6). Sie ist stark normativ, denn deren Beherrschung wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet und stellt ein ‚kulturelles Kapitel‘ dar (Feilke 2012; Walzebug 2015).

3 Situation im Forschungsfeld

Welche Herausforderungen stellen diese komplexen sprachlichen Strukturen für Jugendliche ohne bzw. mit nur geringen Deutschkenntnissen im berufsbildenden Bereich dar? Ganz grundlegend gilt es zunächst, die Teilhabe aller Jugendlichen am Lernangebot zu sichern. Die Bildungsangebote müssen sich an der Frage bewerten lassen: Welche Chancen werden dem Lernenden eröffnet, mit ihren Kompetenzen an den jeweiligen sozialen Situationen (Schule, Ausbildung, Beruf) teilhaben zu können? Damit liegt der Fokus auf einem eher bildungssoziologisch geprägten Bildungsverständnis, das Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse im Lebenslauf einer Person in den Mittelpunkt stellt. Ein teilhabeorientiertes Bildungsangebot stellt die Passung zwischen individuellen Kompetenzen und den jeweils sozial-lebensweltlich und ausbildungs- bzw. arbeitsweltbezogenen Anforderungen in den Vordergrund.

Die nachfolgenden Überlegungen konzentrieren sich auf den Erwerb mathematischer Kompetenzen im Kontext des (Schrift-)Spracherwerbs, hier unter der besonderen Situation,

dass die Lernenden in diesem Projekt zeitgleich die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben.

„Die Welt trifft sich im Klassenzimmer" – dieser spontane Ausspruch im Rahmen des VAB-O-Unterrichts markiert prägnant die Heterogenität der Lerngruppe auf mehreren Ebenen. Die sprachlich-kulturelle Heterogenität lässt sich u. a. an der Vielzahl der Herkunftsländer und der unterschiedlichsten Herkunfts- bzw. Muttersprachen erkennen. Je nach Klassenzusammensetzung sprechen beispielsweise in dem Projekt selbst die Schüler, die alle aus Afghanistan eingewandert sind, bis zu drei verschiedene Sprachen (Dari, Farsi und Paschto). Damit wurde bereits die Installation einer gemeinsamen Unterrichtssprache äußerst anspruchsvoll.

Eine weitere Heterogenitätsdimension zeigt sich bei der Betrachtung der Bildungsbiografien. Deren Spektrum reicht von einer Biografie gänzlich ohne bisherigen Schulbesuch bis hin zum Besuch der Universität. Drei Afghanen brachten beispielsweise Bildungsbiografien von *‚kein Schule – Ich hab zuhause Ziegen aufgepasst'*, über den Besuch der Koranschule bis hin zum (vergleichbar) gymnasialen Schulbesuch mit.

Die Herausforderung des Teilprojektes bestand/besteht darin, für neuzugewanderte und geflüchtete Jugendliche Bildungsangebote zu generieren, die einer evidenzbasierten fachwissenschaftlichen und didaktischen Grundlegung entbehren. Ebenso fehlen gegenwärtig zielgruppenspezifische Verfahren zur systematischen Erfassung ihrer sprachlichen, mathematischen und berufsrelevanten Kompetenzen. Dies markiert ein scheinbar ausweglosses Dilemma: Einerseits ist für diese Schülergruppe ein sprachlich vereinfachter, lernunterstützender und kontextualisierter Input notwendig, um die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zu initiieren. Andererseits sind es vorrangig gerade diese sprachlichen Anforderungen, die eine solche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erschweren.

4 Theoretische Grundlagen des didaktischen Vorgehens

Die nachfolgend skizzierten Herangehensweisen sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich als „Best-Practice"-Beispiele zu verstehen.

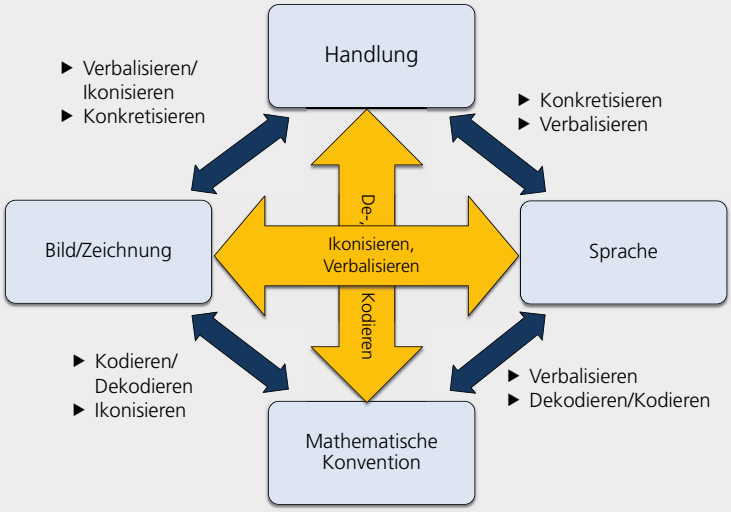
Eine Annäherung an die Gestaltung didaktischer Settings basierte auf drei didaktischen Konzepten, die eine Verknüpfung verschiedener theorie- bzw. problemaffiner Ansätze darstellen:

1. mathematikdidaktische Überlegungen, die sich auf den Zusammenhang von Sprache und Mathematik konzentrieren (u. a. Maier 1989; Maier/Schweiger/reichel 1999; Prediger/Özdil 2011; Leisen 2011; Tajmel 2013; Thürmann/Vollmer 2013; Spreer 2014; Meyer/Tiedemann 2017),
2. mathematikdidaktische Überlegungen, die den Transfer mathematischer Sachverhalte innerhalb der vier Darstellungs- bzw. Abstraktionsebenen – Bild, Zeichnung und/oder Grafik, Handlung, Sprache sowie mathematische Konvention – provozieren,

3. Ansätze aus der Zweitsprachdidaktik, d. h. aus der Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die mehrheitlich einen situativen Ansatz verfolgen sowie „durchgängige Sprachbildung“ als Unterrichtsprinzip verstehen (Kniffka 2010; Gogolin/Lange 2011) und Unterstützungsvarianten unter dem Begriff Scaffolding subsummieren (Schnotz 2006; Kniffka 2010).

Unter dieser Prämisse gilt es, die fachlichen und sprachlichen Strukturen der Situation hinsichtlich ihrer kommunikativen Hürden zu identifizieren und über remediale bzw. kompensatorische Maßnahmen auszugleichen. Als fachdidaktische Basis wurde auf das Modell der *Aktivitäten des intermodalen Transfers* zurückgegriffen (Maier/Schweiger/Reichel 1999, S. 78).

Abbildung 3: Aktivitäten des intermodalen Transfers



Quelle: nach Maier/Schweiger/Reichel 1999

In diesem – in der Mathematikdidaktik – schon recht lang bekannten und weit verbreiteten Modell soll ein mathematischer Sachverhalt möglichst in allen vier Darstellungs- bzw. Abstraktionsebenen – Bild, Zeichnung und/oder Grafik, Handlung, Sprache sowie mathematische Konvention – erfasst werden. Besonderes Gewicht wird auf den Transfer zwischen allen vier Repräsentationsmodi gelegt. Die Doppelpfeile markieren, dass der Transfer in beiden Richtungen vorgenommen wird bzw. vorgenommen werden kann. Dieses Modell repräsentiert kein Stufenmodell, in welchem beispielsweise die mathematische Konvention die höchste Ebene darstellt und die anderen Ebenen nur als Vorform angesehen werden. Erst die

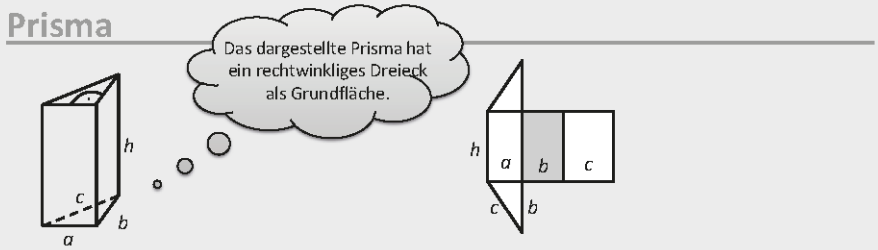
gleichwertige Verbindung aller Darstellungsebenen ermöglicht ein tiefes Verständnis eines mathematischen Sachverhalts.

Des Weiteren stützt sich das Vorgehen im Rahmen der Projektarbeit auf die Methode des *Scaffoldings*. Scaffolding bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer ersten vollständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen. Sobald der Lernende fähig ist, eine bestimmte Teilaufgabe eigenständig zu bearbeiten, wird dieses „Gerüst“ schrittweise entfernt (Gibbons 2002; Schnotz 2006; Kniffka 2010; Spreer 2014). Im Kontext des Zweitspracherwerbs kennzeichnet Scaffolding ein Unterstützungssystem im (sprachsensiblen) Fachunterricht (Kniffka 2010). Scaffolding stellt eine zeitlich begrenzte Unterstützung zur Erschließung neuer Konzepte, unbekannter Begriffe und komplexer Wissensnetze dar. Makro-Scaffolding konzentriert sich auf die Analyse von Strukturelementen wie Unterrichtsplanung, Lernstands- und Bedarfsanalysen. Hierbei wird z. B. auf die Frage nach der Ermittlung des Sprachbedarfs für einen Unterrichtsinhalt aus fachlicher Sicht und auf die Analyse der sprachlichen Anforderungen eines Lerngegenstandes eingegangen. Im Gegensatz dazu konzentriert sich Mikro-Scaffolding auf konkrete Methoden, z. B. auf Elemente wie das Sprechen über das Sprechen, eine mögliche direkte Unterstützung durch passende Begriffe, die Ermutigung zu längeren und/oder fachlichen Äußerungen und auch das indirekte Bereitstellen von Fachsprache durch Nachfragen (Hammond/Gibbons 2005, S. 20).

5 Didaktische Umsetzung

Anhand des Themas „Körper und Volumen“ wurden diese Anregungen in der Praxis umgesetzt. Das skizzierte didaktische Herangehen lässt sich adaptiv auf verschiedene Inhalte und Lehrwerke anwenden. Die grundsätzliche, didaktisch-methodische Entscheidung der beteiligten Lehrkräfte der VAB-O-Klasse fiel zugunsten des bereits erwähnten Lehrbuches „Grundwissen für den Beruf. Mathematik“ aus (Koullen 2013; S. 160; vgl. Abbildung 4). Damit war auch ein lehrgangszentriertes, weniger situations- bzw. anwendungsorientiertes Vorgehen festgelegt.

Abbildung 4: Informationsfeld zum Thema Prisma



Volumen
V = Grundfläche · Höhe
V = G · h

Oberfläche
O = 2 · Grundfläche + Mantelfläche
O = 2 · G + M

Ist die Grundfläche ein rechtwinkliges Dreieck, dann gilt: $G = \frac{1}{2} \cdot a \cdot b$ und $M = (a + b + c) \cdot h$

Beispiel: a = 3cm, b = 4cm, c = 5cm, h = 8 cm

$G = \frac{1}{2} \cdot 3cm \cdot 4cm = 6cm^2$

$M = (3cm + 4cm + 5cm) \cdot 8cm$
$M = 96\ cm^2$

$V = G \cdot h$
$V = 6cm^2 \cdot 8cm$
$V = 48cm^3$

$O = 2 \cdot G + M$
$O = 2 \cdot 6cm^2 + 96cm^2$
$O = 108cm^2$

Quelle: nach Koullen 2013, S. 160

Um zunächst eine gemeinsame kommunikative Basis zu schaffen, wurden neben dem Schulbuch entsprechende reale Modelle der abgebildeten geometrischen Körper eingesetzt (Abbildung 5).

Die Jugendlichen operierten selbst mit diesen Gegenständen und nannten die ihnen bekannten Namen, Merkmale bzw. Bezeichnungen der Körper, z. B. Prisma, Grundfläche, Höhe, Ecken, Kanten (Verbalisieren/Konkretisieren). Diese spontan verwendeten Begriffe wurden auf Wortkarten verschriftlicht und an die Körper geheftet. Begleitend wurden die Jugendlichen aufgefordert, nicht nur die einzelnen Begriffe auf Deutsch zu benennen, sondern diese in vorgegebene oder auch freie Satzmustern einzubinden, z. B. *‚da ist die Grundfläche‘*, *‚ich zeige die Grund- und die Mantelfläche des Primas‘*. Selbstverständlich war die Nutzung entsprechender Apps zur Übersetzung per Smartphone sowie der üblichen Nachschlagewerke wie mathematische Formelsammlungen oder Lexika möglich und erwünscht. Als motivierend und bereichernd wurde es von den Jugendlichen empfunden, sich in sozialkooperativer Erarbeitung Begriffe – sofern möglich auch in ihren Herkunftssprachen – gegenseitig zu erklären bzw. sich im Sprachgebrauch zu korrigieren. Somit wurden produktiv und wertschätzend auch gleichzeitig die unterschiedlichen Sprach- und Lernstän-

de genutzt. Parallel dazu wurde ein Glossar angelegt, in dem diese Fachbegriffe tabellarisch im Deutschen aufgeführt und durch Zeichnungen, Übersetzungen in die Herkunftssprache oder kurze Erklärungen von jedem Lernenden individuell ergänzt wurden. Das Glossar diente den Jugendlichen als individuelle Lern- und Merkhilfe, ähnlich einem Regel- oder Vokabelheft (Verbalisieren). Wiederholt kam die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung weiterer Sprachen auf. Unbekannte Begriffe wurden oft spontan mithilfe von Smartphones oder durch die Unterstützung der Klassenkameraden in deren Erstsprache übersetzt. Die Verwendung der Erstsprache als Unterstützungssystem zum Aufbau eines mathematikspezifischen Sprachspeichers wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich diskutiert. Studien der Mathematikdidaktik zur Nutzung der Erstsprache im Sinne der ganzheitlichen Sprachförderung sehen in deren Nutzung eine Ressource, die zwar wesentlich ist, dennoch mit Vorsicht betrachtet werden muss. So wurden Kindern der vierten und sechsten Klasse, die als Erstsprache Türkisch sprechen und von sich sagen, auf Türkisch lesen zu können, beobachtet, inwiefern diese zweisprachigen Schülerinnen und Schüler ihre Erstsprache beim Mathematiklernen zielführend einsetzen können.

Abbildung 5: Einsatz realer Gegenstände, Modelle geometrischer Körper, ergänzende Übungsmaterialien

Quelle: Eigenes Foto (Werner/Müller 2018)

„Die Nutzung der Erstsprache kann […] einerseits Chancen zur Förderung des Verstehens mit sich bringen, andererseits, unter der Bedingung des Fehlens entsprechender Sprachmittel, kann sie sich gerade dadurch auch als lernhinderlich erweisen. Diese wichtige Grenze ist am besten durch konsequente und frühzeitige Nutzung der Erstsprache vom Schuleintritt an zu überschreiten“ (Meyer/Prediger 2011, S. 201).

Andere Ansätze aus der Pädagogik und der Spracherwerbsforschung hingegen präferieren die Nutzung der Erstsprache:

> *„Generell ist für den Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern von großer Relevanz, ob ein didaktischer Rückgriff auf die Kompetenzen in ihrer/n Erstsprache(n) erfolgt, da dieser bei der Aneignung der Zweit- und Fremdsprache unterstützend wirken kann“* (Mavruk/Schmidt 2016, S. 54).

Inwiefern die Nutzung der Erstsprache im Rahmen der Unterrichtsgestaltung gerade für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler eine notwendige Brücke zur Teilhabe am Unterricht darstellt, ist derzeit wissenschaftlich unzureichend betrachtet. Hier zeichnet sich ein deutliches Forschungsdesiderat ab.

Im Rahmen des Unterrichts in diesem Projekt wurde den Jugendlichen freigestellt, ob und wie sie ihre Erstsprache nutzen. Gelegentlich – je nach Sprachstand – fanden auch die jeweiligen englischen Fachausdrücke Anwendung.

In einem weiteren Schritt wurden Arbeitsblätter mit Abbildungen geometrischer Körper vorgelegt, die die Jugendlichen ihrem Sprachstand entsprechend beschriften sollten (Verbalisieren/Verschriftlichen). Umgekehrt wurden die Jugendlichen aufgefordert, an dem Modell bzw. in den Zeichnungen typische Merkmale zu zeigen, z. B. ‚*Zeige die Grundfläche*‘. Abstrakte Begriffe wie ‚Volumen‘ wurden durch konkrete Handlungssituationen (Konkretisieren) wie z. B. ‚*Fülle diesen Körper mit Wasser*‘ erarbeitet. Hier ist insbesondere das handlungsbegleitende Sprechen von zentraler Bedeutung. Dies kann sowohl durch das Glossar als auch durch die Vorgabe von Satzmustern erleichtert werden.

Breiten Raum nahm die Wortfeld- bzw. Begriffsarbeit ein, in der Fachbegriffe nicht nur isoliert erarbeitet, sondern sprachlich-kommunikativ eingebunden werden (Prediger 2016). Es ist zu empfehlen, anstelle eines reinen Wortspeichers mit isolierten Wörtern, vorzugsweise strukturierte und reichhaltige Sprachspeicher zu nutzen (Prediger 2016). In diesem Fall wurden z. B. begriffliche Netzwerke wie ‚*Volumen - ist gleich - Grundfläche - mal - Höhe*‘ oder ‚*Oberfläche - zweimal - Grundfläche - plus - Mantelfläche*‘ als Merksätze und Plakate eingesetzt. Darin eingebunden ist auch die Bedeutungsanalyse von (mathematischen) Instruktionen bzw. Anleitungen, z. B. ‚*Berechne das Produkt*‘, ‚*Skizziere*‘ oder auch ‚*Begründe, dass …*‘. An prototypischen Aufgaben wurde thematisiert, was bzw. wonach gefragt ist und welche (mathematischen) Lösungsstrategien erwartet werden.

Die bisher eingesetzte didaktische Herangehensweise stellt eine erste Annäherung dar und ist lediglich eine Skizze potenzieller (fach-)didaktisch-methodischer, zielgruppenspezifischer Modellierungen. Die nachfolgend notwendigen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben sowie die Notwendigkeit der Evaluation sind nahezu selbsterklärend.

Zusammenfassend seien hier die situativen, materialen und sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen aufgeführt, die sich in der bisherigen Arbeit im mathematischen (Fach-)Unter-

richt mit der Zielgruppe bewährt haben (und deren Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt):

- Kontexte aus der Lebenswelt nutzen,
- kurze Sätze, d. h., ohne Nebensätze und Verschachtelungen verwenden,
- Doppel-, Mehrfachfragen vermeiden,
- Genitiv-, Passiv- und Partizipialkonstruktionen vermeiden, d. h., auch Fachtexte umformulieren,
- Texte durch Absätze strukturieren,
- Wichtiges farbig/fett drucken bzw. unterstreichen lassen,
- Texte (laut)lesen und Fachbegriffe artikulieren lassen,
- Veranschaulichungsmittel zur Verfügung stellen,
- schwierige und Fachwörter erklären und veranschaulichen (Glossar erstellen, informative Figuren erarbeiten, reale Modelle einsetzen),
- Wortfeldarbeit, um den Aufbau eines themenspezifischen begrifflichen Netzwerkes im Sinne eines Wort- und Sprachspeichers zu initiieren,
- fachspezifische Instruktionen/Anweisungen in konkreten Handlungssituationen erklären,
- kooperatives Arbeiten, Teamarbeit anregen, um die sprachlichen und fachbezogen individuellen Wissensressourcen zu nutzen,
- temporär eine interne Unterrichtssprache festlegen, z. B. Englisch, um eine gemeinsame sprachlich-kommunikative Basis zu schaffen,
- Aufgaben mit eigenen Worten sowie in verschiedenen Sprachen wiederholen lassen.

6 Fazit

Die skizzierten didaktisch-methodischen Überlegungen intendieren eine „Anschlussfähigkeit“ an die Lernenden, die das entscheidende Qualitätskriterium jeglicher Lernangebote ist (Fend 2008, S. 207).

Nachfolgende Forschungs- und Entwicklungsaufgaben liegen vor allem in der Evaluation der skizzierten Konzepte hinsichtlich ihrer Lerneffekte, ihrer Wirksamkeit auch in außerunterrichtlichen Lernfeldern, in der Akzeptanz der Konzepte durch die Jugendlichen selbst, in der notwendigen Erweiterung um fachliche, sprachfördernde, aber auch psychosoziale Momente wie Motivation, Selbstkonzept usw. Zudem lässt die kurze Laufzeit des Projektes sowie die hohe Fluktuation der Jugendlichen (z. B. durch Rückführung, Umzug, Wechsel der Schulformen) und auch der beteiligten Lehrkräfte noch keine Aussagen über

den Einfluss der individuellen soziokulturellen und ethnomathematischen Faktoren zu. Eine inter- bzw. transkulturelle Perspektive lässt sich erst auf der Basis einer systematischen Datenerhebung, die über die Erfassung bildungsbiografischer Daten sowie schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen hinausgeht, einnehmen. Fragen dieser Art müssen u. a. die kulturspezifischen Vorstellungen von Mathematik, die Konstrukte der Schulmathematik in den Herkunftsländern und die individuellen Herangehensweisen bei der Anwendung von Mathematik berücksichtigen. Darüber hinaus sind Aussagen über mathematikbezogene Vorstellungen notwendig, die sowohl durch das eigene Selbstbild als auch durch das mathematikbezogene Weltbild und somit auch durch die sprachlich-kulturellen sowie sozialen Lebensumstände geprägt sind (Deseniss 2015). Erst diese interdisziplinäre und intersektionale Sichtweise vermag, die Teilhabe der Jugendlichen an einem fach- bzw. berufsbezogenen Mathematikunterricht theoretisch zu fundieren und langfristig zu sichern.

Literatur

Berg, Margit; Sallat, Stefan; Ullrich, Susanne; Werner, Birgit: Inklusiver Mathematikunterricht als sprach- und kommunikationssensibler Fachunterricht. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In: Stitzinger, Ulrich; Sallat, Stephan; Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Inklusion als Chance? Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. Idstein 2016, S. 255–268

Bildungsplan VAB: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungspläne Berufsschule – Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) und Duale Ausbildungsvorbereitung (AVdual). 2016. URL: https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Bildungspl%C3%A4ne/Berufliche%20Schulen/bs/bs_vab/BS-VAB_Allg-Aussagen_09_3724.pdf (Zugriff: 15.09.2017)

Bills, Chris: Linguistic points in young children's description of mental calculation. In: Cockburn, D. Anne; Nardi, Elena (Eds.): Proceedings of the 26th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics, Vol. 2. Norwich: University of East Anglia, 2002, S. 97–104

Deseniss, Astrid: Schulmathematik im Kontext von Migration. Mathematikbezogene Vorstellungen und Umgangsweisen mit Aufgaben unter sprachlich-kultureller Perspektive. Wiesbaden 2015

Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch (2012) 233, S. 4–13

Fend, Helmut: Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim 2008, S. 190–209

Freudenthal, Hans: Muttersprache und Mathematiksprache. In: Mathematik Lehren 1985, S. 3–5

Gellert, Uwe: Mathematikspezifische schulische Bildungssprache im Schuleingangsalter. In: Ramseger, Jörg; Wagener, Mathea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden 2008, S. 207–210

Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth 2002

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 107–128

Hammond, Jennifer; Gibbons, Pauline: Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. Prospect Vol. 20, No. 1 April 2005, S. 6–30

Häsel-Weide, Uta: Sachrechnen. In: Walter, Jürgen; Wember, Franz B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen 2007, S. 657–686

Hemmers, Nicola: INTRO Mathematik SI. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe: Arbeitsheft 3. Paderborn 2016 a

Hemmers, Nicola: INTRO Mathematik SI. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe: Lösungsband 3. Paderborn 2016 b

Heppt, Birgit u. a.: Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. In: Kurzbeiträge Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2012) 3, S. 349–356

Klein, Helmut; Schöpper-Grabe, Sigrid: Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründungen von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife. Köln 2012

KMK: Bildungsstandards Mathematik. URL: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/subject (Zugriff: 10.04.2017)

KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 15.09.2017)

Kniffka, Gabriele: Scaffolding. 2010. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (Zugriff: 19.05.2017)

Koullen, Reinhold (Hrsg.): Grundwissen für den Beruf: Mathematik. Technik. Berlin 2013

Krauthausen, Günter: Sprache und sprachliche Anforderungen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Schöler, Hermann; Welling, Alfons (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen 2007, S. 1022–1034

Krummheuer, Götz: Der mathematische Anfangsunterricht: Anregungen für ein neues Verstehen früher mathematischer Lehr-Lern-Prozesse. Weinheim 1994

Leisen, Josef: Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung- Der sprachsensible Fachunterricht. 2011. URL: http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (Zugriff: 19.05.2017)

Linneweber-Lammerskitten, Helmut: Darstellen und Kommunizierten, Argumentieren und begründen, Interpretieren und Reflektieren von Resultaten. In: Linneweber-Lammerskitten, Helmut (Hrsg.): Fachdidaktik Mathematik. Seelze 2014, S. 179–200

Maier, Hermann: Sprache und Kommunikation im Mathematikunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 1989 (24), S. 26–29

Maier, Hermann; Schweiger, Fritz; Reichel, Hans (Hrsg.): Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. Mathematik für Schule und Praxis 4. Wien 1999

Mavruk, Gülsah; Schmidt, Eva: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Unterricht – Ein Bericht aus der Praxis des Institutes für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (2016) 1, S. 50–63

Meyer, Michael; Prediger, Susanne: Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In: Prediger, Susanne; Özdil, Erkan (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster 2011, S. 185–204

Meyer, Michael; Tiedemann, Kerstin. Sprache im Fach Mathematik. Wiesbaden 2017

Nolte, Marianne: Sprache und Sprachverstehen in mathematischen Lernprozessen aus einer mathematikdidaktischen Perspektive. In: Stitzinger, Ullrich; Sallat, Stephan; Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Inklusion als Chance? Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. Idstein 2016, S. 37–44

Prediger, Susanne: Zusammenspiel von Leistungsstudien, fachbezogener Entwicklungsforschung und Implementation am Beispiel sprachlich bedingter Hürden beim Mathematiklernen. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung, 2016, S. 429–435. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bildungsforschung_Band_42.pdf (Zugriff: 19.12.2017).

Prediger, Susanne; Özdil, Erkan (2011): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Münster 2011

Ruf, Urs; Gallin, Peter: Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1.–3. Schuljahr. Zürich 1995

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Helten-Pacher, Maria: Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart 2013

Schnotz, Wolfgang: Pädagogische Psychologie Workbook. Weinheim 2006

Schroeder, Joachim: Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart 2015

Schütte, Markus: Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht an Grundschulen. Münster 2009

Spreer, Markus: „Schlag nach und ordne zu“. Bildungssprachliche Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In: Sallat, Stephan;

Spreer, Markus; Glück, W. Christian (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Idstein 2014, S. 83–90

Steinbring, Heinz: Mathematische Bedeutung als soziale Konstruktion im Mathematikunterricht. In: Journal für Mathematik-Didaktik 2000 (21), S. 28–48

Tajmel, Tanja: Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim 2013, S. 198–211

Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes: Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim 2013, S. 212–233

Tröster, Monika: Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000, S. 12–27

Tröster, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld 2002

Voigt, Jörg: Sozial-interaktive Bedingungen der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im gegenwärtigen Mathematikunterricht. In: Steiner, Hans-Georg (Hrsg.): Grundfragen der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten. Köln 1991, S. 281–292

Wagner, Jonas; Kuzu, Taha; Redder, Angelika; Prediger, Susanne: Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung – linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen. Fachsprache – International Journal of Specialized Communication, 2018; 40(1-2), 2–23. doi.org/10.24989/fs.v40i1-2.1600

Walzebug, Anke: Sprachlich bedingte soziale Ungleichheit. Theoretische und empirische Betrachtungen am Beispiel mathematischer Testaufgaben und ihrer Bearbeitung. Münster 2015

Werner, Birgit: Dyskalkulie – Rechenschwierigkeiten: Diagnose und Förderung rechenschwacher Kinder an Grund- und Sonderschulen. Stuttgart 2009

Werner, Birgit: Teilhabe durch Grundbildung. Die Förderung Benachteiligter im Sekundarbereich I. Stuttgart 2017

Werner, Birgit: Mathematik inklusive?! Konturen eines inklusiven Mathematikunterrichts. Stuttgart 2019

Olga Dohmann, Sandra Drumm, Constanze Niederhaus

Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen Bildung mittels Schreibwerkstatt für neu zugewanderte Lernende

Für angehende Erzieher/-innen und Heilerziehungspfleger/-innen stellt das Schreiben im Fachunterricht eine besondere Herausforderung dar. Präsentiert werden in diesem Beitrag das Konzept und erste Ergebnisse der Evaluation des Integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung mittels Schreibwerkstatt für neu zugewanderte Lernende. Die Ergebnisse zeigen, dass Schreibberatung besonders im Bereich der Emotionen bei Lernenden sinnvolle Unterstützung leisten kann, da Ängste abgebaut werden. Außerdem lässt sich ableiten, dass Schreibberatung ein wichtiges Instrument zur Schulentwicklung im Bereich Schreiben und Mehrsprachigkeit sein kann.

1 Vorbemerkung

Die Fort- und Weiterbildung von Fachlehrerinnen und Fachlehrern an beruflichen Schulen für sprachbildenden Fachunterricht bzw. für integriertes Fach- und Sprachlernen stellt eine aktuell besonders wichtige Aufgabe dar. Dies ist einerseits auf die Flucht- und Migrationsbewegungen zurückzuführen, die vermehrt junge Menschen in berufliche Bildungsgänge bringen (vgl. Terrasi-Haufe u. a. 2017, S. 154), andererseits besteht aufgrund des erheblichen Fachkräftemangels in Deutschland ein großer Bedarf an qualifizierten Personen in bestimmten Berufsfeldern. Migration auf der einen und Fachkräftebedarf auf der anderen Seite bringen eine hohe Zahl von Anpassungsqualifizierungen für Menschen mit sich, die in ihrer Heimat eine Ausbildung oder ein Studium absolviert haben, jedoch bestimmte Inhalte in Deutschland nachholen müssen, um in ihrem Beruf tätig sein zu dürfen. Für die sozialen Berufe wie Erzieher/-in oder Heilerziehungspfleger/-in müssen Lernende in Anpassungsqualifizierung u. a. die pädagogischen Anforderungen kennenlernen, die die bundeslandspezifischen Rahmenpläne für Bildung und Erziehung festschreiben, sowie mit rechtlichen

und administrativen Grundlagen der sozialpädagogischen Arbeit in Deutschland vertraut werden.

Dies stellt die Lernenden vor besondere Herausforderungen. Selbst wenn durch eine vorherige Ausbildung im Herkunftsland theoretische und praktische Kenntnisse über das Arbeitsfeld vorhanden sind, muss über diese nun im Rahmen von Anpassungsqualifizierung kommuniziert, und es müssen bildungsgangspezifische Texte verfasst werden. Hierfür sind bildungssprachliche Kompetenzen erforderlich, wobei unter der sogenannten Bildungssprache das Register verstanden wird, das vor allem für schulische, aber auch berufliche Ausbildung notwendig ist. Der Begriff Bildungssprache wird seitens der Autorinnen durchaus kritisch reflektiert. Aber auch, wenn eine empirische Validierung und eine theoretische Explikation des Begriffs bisher weitestgehend ausstehen (Riebling 2013, S. 108), so untersuchen vorliegende Studien nur Teilbereiche dieses sprachlichen Registers oder beziehen sich auf einzelne Domänen (vgl. bspw. Redder 2013 oder Niederhaus u. a. 2016) – verwenden wir diesen Begriff im vorliegenden Beitrag, da er zu wichtigen Veränderungen im fachlichen Diskurs geführt hat. Bildungssprache ist gleichermaßen das Medium des Wissenstransfers, ein Werkzeug des schulischen Denkens sowie Beleg des erfolgreichen Lernprozesses. Sie weist Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit auf, ist situationsenthoben und arbeitet häufig mit symbolischen sowie kohärenzbildenden Redemitteln. Diese Fokussierung auf konzeptionell schriftsprachliche Normen verschärft sich, wenn schriftliche Texte verfasst werden müssen. (vgl. Drumm 2014).

Aufgrund der zahlreichen und komplexen sprachlichen Anforderungen, die die Aus- bzw. Anpassungsqualifizierung zu sozialen Berufen wie Erzieher/-in oder Heilerziehungspfleger/-in mit sich bringt (siehe hierzu Niederhaus/Havkic/Schulze 2016), bietet diese Qualifizierung viele Gelegenheiten für ein fach- und sprachintegriertes Arbeiten. Im vorliegenden Beitrag wird ein Projekt vorgestellt, in dessen Rahmen Lehrende hierfür weitergebildet wurden. Der Bereich, der dabei im Fokus steht, betrifft die Kompetenz *Schreiben in der Ausbildung und im Beruf* und behandelt die Einrichtung und Begleitung einer Schreibwerkstatt.

2 Projektvorstellung

Das Projekt Weiterbildung IFSL (Integriertes Fach- und Sprachlernen in beruflicher (Anpassungs-)Qualifizierung) wurde vom Arbeitsbereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache und Mehrsprachigkeit der Universität Paderborn durchgeführt und vom Förderprogramm Integration durch Qualifizierung seitens der IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch gefördert. Ziel des Projektes mit der Laufzeit von Juli 2015 bis Dezember 2017 war es, Lehrende und pädagogisches Personal – u. a. in beruflicher Qualifizierung für Erzieher/-innen – für die sprachliche Bildung ihrer Lernenden im Fachunterricht zu professionalisieren und entsprechende Materialien für Fort- und Weiterbildungen für Fachlehrer/-innen zu entwickeln.

Basierend auf den Ergebnissen einer Bedarfserhebung (vgl. Niederhaus/Havkic/Schulze 2016) wurden Weiterbildungsmodule entwickelt, erprobt, evaluiert und überarbeitet, die sich als besonders relevant herauskristallisiert hatten. Da die Bedarfserhebung zeigt, dass Schreiben im Fachunterricht von Lehrenden als eine besondere Herausforderung wahrgenommen wird, weil es den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet, bezieht sich eines der Module auf die Förderung der Schreibkompetenz im Fachunterricht. Im Anschluss an die Weiterbildungsreihe entschieden sich die Lehrer/-innen, auch im Rahmen der Prozessbegleitung den Schwerpunkt Schreiben zu vertiefen.

Welche konkreten Herausforderungen in Bezug auf das Schreiben in der beruflichen (Anpassungs-)Qualifizierung zum/zur Erzieher/-in und zum/zur Heilerziehungspfleger/-in in den Interviews im Rahmen der Bedarfserhebung genannt wurden, was für neu zugewanderte Lernende besonders schwierig ist und welchen Ebenen die Herausforderungen zuzuordnen sind, wird nachfolgend dargestellt.

3 Schreiben als Herausforderung für neu zugewanderte Lernende in der beruflichen (Anpassungs-)Qualifizierung

Anpassungsqualifizierung in sozialen Berufen verlangt von den Lernenden, die in der Regel mit dem Niveau B1/B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zugelassen werden, die Bewältigung zahlreicher mündlicher und schriftlicher Herausforderungen in der Sprache Deutsch. Teilnehmende von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zum/zur Erzieher/-in und zum/zur Heilerziehungspfleger/-in sind mit verschiedenen Textsorten konfrontiert, die sie rezeptiv (Fachtexte, Zeitschriftenartikel, Theorien, Fallbeschreibungen, Gesetzestexte u. a.) oder produktiv (Berichte, Dokumentationen, Fallanalysen, Angebote u. a.) bewältigen müssen (vgl. Niederhaus/ Havkic/Schulze 2016). Die Produktion konzeptionell sowie medial schriftlicher Texte gehört dabei zu den herausforderndsten Aufgaben, denn das Schreiben solcher Texte setzt sowohl fachliche als auch sprachliche Kenntnisse voraus. Das vorhandene fachliche Wissen muss versprachlicht und strukturiert werden, womit Lernende Schwierigkeiten haben können. Darauf, dass Lernende diese Herausforderung ohne Unterstützung häufig nicht bewältigen können, wenn noch die Erschwernis des Schreibens in der Zweitsprache bzw. in der sich noch anzueignenden Sprache Deutsch hinzukommt, weisen die Auswertungen der im Rahmen des Projekts geführten Interviews sowohl mit Lernenden (siehe Abschnitt 6) als auch mit Lehrenden (vgl. Dohmann/Niederhaus 2018) hin.

Die Auswertungen der Interviews, die mit Lehrerinnen und Lehrern geführt wurden, zeigen, dass die Probleme der neu zugewanderten Schreibenden auf unterschiedlichen Ebenen einzuordnen sind, die im Folgenden beleuchtet werden:

Mit Blick auf die Textproduktion bzw. das Schreiben stellen Fachlehrende fest, dass ein logischer Aufbau von Texten und nachvollziehbare Textstrukturierungen den Teilnehmenden häufig schwerfallen (vgl. Dohmann/Niederhaus 2018).

Eine weitere Schwierigkeit, die in Interviews mit Lehrkräften mehrfach benannt wurde, betrifft die Formulierungskompetenz. Um Texte angemessen formulieren zu können, reichen inhaltliches und textmusterbezogenes Wissen nicht aus. Es werden weitere linguistische Kompetenzen benötigt: orthografische, morphologische, syntaktische, lexikalische und semantische Kompetenz, aber auch Wissen über Stilistik und Layout sowie die Fähigkeit zur Herstellung von Textkohärenz und zur zielgruppenangemessenen Darstellung (vgl. Fix 2008, S. 31). Gerade Teilnehmende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch benötigen hierbei Unterstützung, wobei dies verstärkt für Lernende gilt, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen.

Eine weitere Herausforderung in Bezug auf das Schreiben im Fachunterricht stellt sprachliche Korrektheit dar, da diese sowohl in Qualifizierungsmaßnahmen als auch im Rahmen der Ausübung des Berufs gefordert wird. Um sprachliche Korrektheit zu gewährleisten, müssen Lernende Textrevisionen durchführen und dabei ständig zwischen den oben erläuterten Ebenen hin- und herspringen, gefundene Fehler überprüfen und normgerechte Formen nachschlagen. Die Überarbeitung der eigenen Texte wird jedoch laut Aussagen der Lehrer/-innen seitens der Lernenden oft unterschätzt oder gar ausgelassen, was auf das nicht vorhandene Wissen über die Wichtigkeit dieses Schrittes oder auf noch nicht ausgereifte Überarbeitungs- und Formulierungskompetenz deuten kann. Zur Formulierungskompetenz gehört zudem Problemlösewissen, d. h. „Arbeitstechniken, mit denen sich der Schreiber Hilfe zur Bewältigung eines Problems beschaffen kann, wenn er nicht über genügendes deklaratives oder prozedurales Wissen verfügt, z. B. Nachschlagen“ (vgl. Fix 2008, S. 31).

4 Prozessbegleitung: Errichtung einer Schreibwerkstatt

Die vorausgehenden Ausführungen veranschaulichen, dass Schreibende „ein komplexes Wissen und Können benötigen, um einen Schreibprozess erfolgreich gestalten zu können“ (vgl. Fix 2008, S. 32). Um Schreiben im Fachunterricht in beruflicher Anpassungsqualifizierung gezielt fördern zu können, ist deshalb die Auseinandersetzung mit den Themenschwerpunkten wie Schreibkompetenz (z. B. Fix 2008), Schreibprozess in der Erst- und Zweitsprache (z. B. Flower/Hayes 2014) sowie Didaktik der Schreibförderung (z. B. Girgensohn/Sennewald 2012; Scheuermann 2011; Wolfrum 2010) für die Fachlehrer/-innen im Vorfeld der Förderung unerlässlich. Im Rahmen der Prozessbegleitung des genannten Projekts wurde über eine Fortbildung der Lehrenden hinaus im Sinne einer Prozessbegleitung eine Schreibwerkstatt eingerichtet, um Schreibende individuell fördern und begleiten zu können. Im Folgenden wird kurz die theoretische Fundierung einer solchen Einrichtung beleuchtet, ehe auf die Konzeption und Umsetzung im Projekt eingegangen wird.

4.1 Grundzüge der Beratung in einer Schreibwerkstatt

Schreibberatung meint eine individuelle Unterstützung von Schreibenden durch geschultes Personal in einer Eins-zu-eins-Situation. An Schulen in Deutschland hat sich das Konzept bis-

her nicht durchgesetzt, auch wenn immer wieder vereinzelt Schreib-Lese-Zentren, Schreibwerkstätten und Schreiblabore gegründet werden. Die vorliegenden Ansätze für Schulen beziehen sich dabei auf die Sekundarstufe I (vgl. Pfeffermann 2016; Pieper/Zegenhagen 2016; Lammers/Roll 2015; Ballweg u. a. 2012); für die berufliche Bildung liegen kaum Konzepte, Erfahrungen oder Evaluationen vor (zu den Desiderata in Bezug auf Forschung zum und Förderung des Schreibens in der beruflichen Bildung siehe auch Niederhaus im Druck).

Die Verantwortung für den Text und den Schreibprozess bleibt beim/bei der Ratsuchenden, der/die die Beratung freiwillig und mit eigenen Fragestellungen aufsucht. Aufgabe der Beratenden ist, mit dem/der Ratsuchenden gemeinsam zu definieren, woran gearbeitet werden soll, und durch eine fragende Grundhaltung bei der Lösung des Problems zu unterstützen (vgl. Grieshammer u. a. 2012, S. 154). Schreibberater/-innen kennen Techniken und Übungen um auf verschiedene Phasen des Schreibens und Schreibprobleme einzuwirken. Außerdem sind sie Expertinnen und Experten für den Schreibprozess, können also gezielte Fragen stellen, um herauszuarbeiten, wo Schreibprobleme liegen können.

In mehrsprachigen Settings sind Schreibberater/-innen in der Regel in den Grundlagen der diagnostischen Fehleranalyse (vgl. Kniffka 2006) und der Grammatikvermittlung geschult, um bei sprachbedingten Fragen weiterhelfen zu können. Schreibberatung ist in keinem Fall eine Textkorrektur, d. h., Ratsuchende können ihre fertigen Texte nicht einfach abgeben und diese korrigiert zurückerhalten. Wenn an Fehlern oder sprachlichen Aspekten gearbeitet wird, geschieht dies immer exemplarisch und gemeinsam mit den Ratsuchenden (vgl. Grieshammer u. a. 2012, S. 106). Dafür sind weiterhin Kenntnisse über relevante Textsorten und Aufgaben notwendig, jedoch nicht über konkrete Inhalte, da die Gestaltung dieser der/dem Ratsuchenden überlassen bleibt.

Schreibberatung kann besonders für neu Zugewanderte im Übergang von sog. Sprachlern-, Intensiv-, Willkommens-, Internationalen Förder- oder Vorbereitungsklassen in den Regelunterricht wichtige Funktionen übernehmen: Im Sinne des integrierten Fach- und Sprachlernens ermöglicht diese noch intensivere und fächerübergreifende Förderung der Schreibkompetenz (vgl. Ballweg u. a. 2012). Studien an allgemeinbildenden Schulen zeigen, dass Beratungsgespräche dabei unterstützen, von alltagssprachlichen Formulierungen zu bildungssprachlichen zu gelangen (vgl. Lammers/Roll 2015, S. 240). Schreibberatung kann somit als ergänzendes Angebot zur Unterstützung der Lernenden genutzt, aber nicht als einziges Förderinstrument betrachtet werden, „da hier kein umfassender Sprachunterricht stattfinden, sondern immer nur gezielt an den individuellen Schwächen oder Problemfeldern der Lernenden gearbeitet werden kann“ (vgl. Pfeffermann 2016, S. 220).

4.2 Schreibberatung und Emotionen

In der Schreibwerkstatt besteht Raum, eigene Gefühle in Bezug auf das Schreiben zu verbalisieren und diese zu reflektieren. Dieser Aspekt ist besonders wichtig, weil die Schreibforschung belegt, dass Emotionen und kognitive Aspekte insbesondere im Schreibprozess

eng miteinander verknüpft sind. Schreiben kann demnach sowohl positive (Flow-Gefühl) als auch negative Gefühle (Angst, Unlust, Scham) auslösen (vgl. Rose 2014; Girgensohn/Sennewald 2012; Honegger 2015), die den Schreibprozess entsprechend positiv oder negativ beeinflussen.

Einige der Gefühle wie z. B. Scham können dabei in jeder Phase des Schreibprozesses sowohl eine positive als auch eine negative Auswirkung auf Schreiben zeigen. So unterscheidet Honegger (2015, S. 24–26.) zwischen Schreibscham beim Start eines Schreibprojekts (beim Planen und Stoffsammeln, beim Festlegen des thematischen Fokus), Schreibscham beim Formulieren, Schreibscham beim Überarbeiten und Schamgefühle beim Schreibabschluss. Laut Honegger (vgl. ebd.) kann ein Schreibprojekt während seines Beginns durch Schamgefühle positiv beeinflusst werden, da in dieser Phase durch das Empfinden von Scham die Erwartungen hochgeschraubt werden können, was eine mögliche Trivialität des Projekts verhindert. Wenn Schreibende jedoch über ein schwaches schreibbezogenes Selbstkonzept verfügen und sich das erfolgreiche Erfüllen einer Aufgabe bereits im Vorfeld nicht zutrauen, so wirken Schamgefühle hingegen während des Beginns eines Schreibvorhabens blockierend. In der Phase des Formulierens wirkt sich Scham positiv aus, wenn Schreibende z. B. versuchen, Plagiate zu vermeiden und die Verständlichkeit ihrer Texte zu erhöhen. Versuchen sie jedoch bereits beim ersten Formulieren ihres Textes, eine „perfekte“ Version in Bezug auf Inhalt, sprachliche Korrektheit und formale Kriterien zu erreichen, wirken Schamgefühle sich in diesem Fall eher hemmend aus.

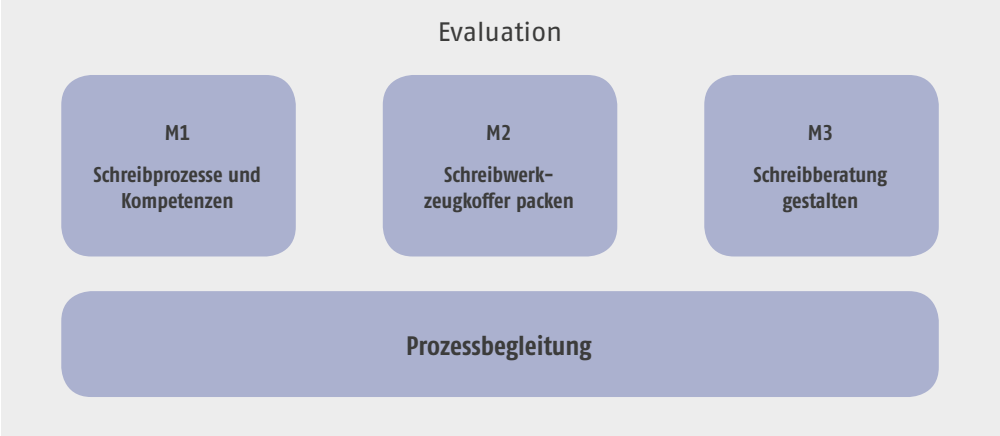
Ähnliche Gegensätze kann man auch in der Phase der Überarbeitung beobachten: Schreibscham kann sich positiv auswirken, wenn Schreibende durch ihre Scham angeregt werden, ihre Texte zu überarbeiten und sich ein Feedback von einer anderen Person zu holen. Gleichzeitig kann Schreibscham in dieser Phase auch verhindern, „Außenfeedbacks einzuholen, und […] die Zeigeblockade [verstärken]“ (ebd.). Für die Einrichtung einer Schreibberatung an einer beruflichen Schule bzw. in beruflicher Anpassungsqualifizierung bedeutet dies, dass es umso wichtiger ist, in der Schreibberatung eine offene, zum Fragen einladende Atmosphäre zu schaffen und „aufzuzeigen, was [Lernende] bereits können, wo ihre Stärken liegen und wie sie ihre Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen können, also Motivation und Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten zu schaffen“ (vgl. Pfeffermann 2016, S. 220).

Gleichzeitig zeigt die Forschung zur Schreibberatung, dass trotz des Aufbaus eines Lese-Schreib-Zentrums an einer Schule nicht zwingend ein Bewusstsein dafür bestehen muss, dass dieses Angebot für neu zugewanderte Lernende ein wichtiges Unterstützungsangebot sein kann. Pfeffermann (2016, S. 217–218) konnte herausarbeiten, dass seitens der Lehrer/-innen häufig zu wenig Wissen über Lese- und Schreibprozesse in einer Zweit- oder Fremdsprache vorhanden ist bzw. der Austausch mit den sog. Intensivklasselehrenden nicht geschieht. Daher kann angenommen werden, dass Schreibberatung dann erfolgreich ist, wenn sie nicht als Nachhilfeeinrichtung verstanden wird, sondern als Teil der Schulentwicklung mit dem Ziel, schriftkulturelle Praktiken zu fördern (vgl. Pieper/Zegenhagen 2016, S. 58).

4.3 Einrichtung und Begleitung einer Schreibwerkstatt an einer beruflichen Schule

Die an das Projekt *Weiterbildung IFSL* anschließende Prozessbegleitung, in deren Rahmen die Schreibwerkstatt ins Leben gerufen wurde, bestand aus zwei Teilen. Zwischen August und September 2017 fand mit einem Umfang von drei Modulen die vorbereitende Weiterbildung der Lehrer/-innen (s. Abbildung 1) statt, die als Schreibberater/-innen tätig werden sollten und wollten. Ziel der Weiterbildungsmodule war es, die Lehrer/-innen zu befähigen, ihre Lernenden beim Schreiben sowohl im Fachunterricht als auch in einer Schreibwerkstatt zu unterstützen. Inhaltliche Schwerpunkte der Module lagen auf den Themen Schreibkompetenz, Schreiben als Prozess, Schreiben in der Zweitsprache/Fremdsprache Deutsch sowie methodische Ansätze zur Unterstützung von einzelnen Teilprozessen des Schreibens im Fachunterricht für Erzieher/-innen und Heilerziehungspfleger/-innen.

Abbildung 1: Inhalte und Aufbau der Prozessbegleitung



Um die weitere Entwicklung der Weiterbildungsreihe zur Einrichtung einer Schreibwerkstatt sowie der eingesetzten Materialien zu ermöglichen, wurde zum einen jedes Modul der Weiterbildungsreihe teilnehmend beobachtet und zum anderen nach jedem Modul die Evaluationsmethode der Dialogischen Introspektion mit den an der Weiterbildung teilnehmenden Lehrkräften durchgeführt. Die übergreifende Forschungsfrage der Evaluation lautete hierbei: „Inwieweit sind die Konzeption der Weiterbildungsreihe und die eingesetzten Materialien zielorientiert und adressatenadäquat?“

Darüber hinaus wurde die Praxis der Schreibwerkstatt an der beruflichen Schule im Rahmen der Prozessbegleitung zwischen Oktober und November 2017 durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Paderborn begleitet.

Um die Sichtweisen der Schreibenden, die eine Schreibberatung in Anspruch genommen haben, sowie die Sichtweisen der Schreibberater/-innen auf die Praxis der Schreibwerkstatt und Schreibberatung an einer beruflichen Schule zu erheben, wurden schließlich im

Februar und März 2018 Interviews mit den Beraterinnen/Beratern und Teilnehmenden der Beratung geführt. Die übergreifende Forschungsfrage der Evaluation lautete hierbei: „Wie wird die Schreibwerkstatt an der Schule angenommen, und welche Besonderheiten ergeben sich aus der Ansiedlung des Konzepts an einer beruflichen Schule?“

Da der Fokus des vorliegenden Beitrags auf der Einrichtung und Begleitung einer Schreibwerkstatt liegt, werden im Folgenden die Datenerhebung und die Ergebnisse der Interviews mit den Schreibberaterinnen und Schreibberatern sowie den Teilnehmenden der Schreibberatung präsentiert.

5 Datenerhebung und Auswertung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Schreibwerkstatt wurden zwischen Februar und März 2018 insgesamt elf leitfadengestützte Interviews mit Dauer zwischen ca. 30 Minuten und 60 Minuten durchgeführt. Partner/-innen der Gespräche waren zunächst die beiden ausgebildeten Schreibberaterinnen sowie neun Teilnehmer/-innen der beruflichen Qualifizierung für Erzieher/-innen und Heilerziehungspfleger/-innen, davon sechs mit nicht deutscher Erstsprache. Für die Auswertung herangezogen wurden zunächst die Interviews der Teilnehmenden mit nicht deutscher Erstsprache, in weiteren Schritten sollen diese Daten jedoch mit denen der Teilnehmenden abgeglichen werden, die Deutsch als erste Sprache erworben haben. Die Daten wurden mit leitfadenorientierten Interviews zu folgenden Themen erhoben:

- Rolle des Schreibens in der beruflichen Anpassungsqualifizierung,
- Gründe für das Aufsuchen der Beratung,
- Wahrnehmung der Beratung aus Sicht der Beraterinnen und der Teilnehmer/-innen,
- Herausforderungen,
- Art von und Umgang mit Beratungsanliegen,
- Materialien,
- Fortbildungsbedarfe.

Die Interviews wurden nach GAT2 – Basistranskription transkribiert und mittels inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet (vgl. u. a. Mayring 2011), wobei sowohl deduktive als auch induktive Kategorien gebildet wurden. Im Folgenden werden die zentralen Aspekte, die für eine Implementierung an weiteren Standorten von Interesse sein können, dargestellt und anhand von Ankerbeispielen belegt. Wo es sich inhaltlich anbietet, werden die Aussagen von Schreibberaterinnen und Teilnehmenden direkt nebeneinander präsentiert, um den Vergleich zu ermöglichen. Im Zuge der besseren Lesbarkeit ist das Rückmeldeverhalten der

Interviewerin in den gezeigten Beispielen nur wiedergegeben, wenn es inhaltstragende Bedeutung hat.

6 Ergebnisse der Interviews: „ich bin aber fest von überzeugt dass das ähm für die fachschule eine ungeheure ja erweiterung und auch n zugewinn für die teilnehmer ist“

Wie bereits ausgeführt, stellt Schreiben in der beruflichen (Anpassungs-)Qualifizierung für Erzieher/-innen und Heilerziehungspfleger/-innen für neu Zugewanderte häufig eine große Herausforderung dar. In den Interviews kristallisierten sich besonders folgende Aspekte als bedeutsam heraus:

Lernende haben Schwierigkeiten, die für die berufliche Schule und das spätere Tätigkeitsfeld relevanten Textsorten zu verfassen. Sie haben Probleme beim Formulieren von Texten in der Zweitsprache und bei der Arbeit mit Quellen. Außerdem ist es für sie problematisch, Aufgabenstellungen bzw. die mit den Aufgabenstellungen verbundenen Anforderungen im Unterricht zu verstehen.

Als besonders zentral zeigte sich in den Interviews jedoch ein Aspekt, der nur in zweiter Linie mit Schreiben und Schreibanforderungen zu tun zu haben scheint: Emotionen (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012; Rose 2014; Honegger 2015). So sind die Gefühle der interviewten Schreibenden, die mit dem Schreiben und den Anforderungen der Texte verbunden werden, insbesondere Angst, Scham sowie das Gefühl von Unzulänglichkeit und Unsicherheit – Letztere häufig bezogen auf die Zweitsprache Deutsch, aber auch auf davon unabhängige Aspekte:

Daten Beraterinnen	Daten Teilnehmer/-innen
Beraterin 2: (--) die kommen oft so geduckt rein und denken sie können nichts und hilfe °h und ja ihnen mehr Mut zu machen dass sie an sich glauben und dass sie auch fehler machen dürfen (2.3) dass man ja nur schreiben beim schreiben lernt #00:31:34-1#	**TN2:** dass so wichtig ist ((lacht)) ein °hh äh unterstützung zu haben (- -) also **sicherheit ist wichtig** (1.6) ähm und wenn man mit sich selbst sicher ist (- - -) kann man auch besser lernen (- - -) #00:23:25-1# **TN1:** ist für mich ich hatte das immer dieses äh **schämgefühl** (2.0) hm (- - -) ich will sagen aber ich kann nicht sagen das kommt nicht raus #00:19:26-7# **TN1:** und auch natürlich durch hilfe von schreibwerkstatt (-) diese unterstützung wo ich mir geholt haben °H von der ((bildungsträger)) und (-) das hat mir auch **mehr sicherheit** gegeben #00:11:57-6#

Der Aspekt der Emotionen wird durchgängig in allen Interviews benannt und sowohl von Beraterinnen als auch von Teilnehmenden wiederkehrend als zentral dargestellt.

Es zeigt sich an den Daten deutlich, dass mit dem Schreiben verknüpfte negative Gefühle einen besonderen Stellenwert einnehmen. Diese negativen Gefühle sind mit anderen Aspekten des Schreibens verbunden bzw. stellen den Anfangspunkt der Probleme mit dem Schreiben dar. Im Unterricht wird die Aufgabe nicht oder nicht vollständig verstanden bzw. die Textsorte bleibt unklar. Daraus und aus der Unsicherheit in der Zweitsprache Deutsch entsteht Scham und die Scheu nachzufragen. Es handelt sich hierbei nach Honegger (2015, S. 23) um *Kompetenzscham*, die Marks (2010, zit. n. Honegger 2015, S. 23) „im Kontext mit dem Wunsch der Individuen nach *Anerkennung* nennt". Es besteht Unsicherheit, wo man sich informieren kann, und man arbeitet einfach „irgendwie" aus Scham als nicht ausreichend kompetent zu gelten.

Daten Beraterinnen	Daten Teilnehmer/-innen
Beraterin 1: ähm die andern kommen mit ähm also die sie schreiben müssen°h ähm ja wo sie ähm vieles dann glaube ich auch so eine **unsicherheit was wird jetzt wirklich von mir verlangt** ähm das ist dann zwar im unterricht genau erklärt worden aber ähm dann eben doch nicht so klar hinterher [...] dass heißt **sie brauchen so so ne SICHerheit über ähm (1.4) ja welche anforderungen hat diese textsorte [an mich] und °h dann auch die konkreten anforderungen der lehrkraft so** #00:22:38-2# **Beraterin 2:** ähm ja ich merk immer wieder dass die aufgaben die von den lehrern kommen nicht ganz einfach zu verstehen sind (lacht) und das ist so dass die lehrer im unterricht noch viel erklären und die erklärung habe ich ja nicht wenn ich das die aufgabe lese und die teilnehmer sind da auch manchmal unsicher das ist ne herausforderung (lacht) #00:40:23-4#	**TN3: ich hab mich viel nicht getraut** sagt sie vielleicht guck mal wenn ich äh ich weiß aber vielleicht werden mich auslachen oder falsch weil da gabs gabs manchmal kommentare die gucken so komisch wenn wir etwas falsch sagen aber jetzt zweites jahr hab ich andere taktik durch äh [name der schreibberaterin] was ich gelernt habe ich sage egal was ich sage das ist meine wissen ich melde mich besser oder was ich nicht verstanden habe aber manchmal ich melde mich äh die erklärt manchmal ich verstehe noch mal wieder nicht und äh dann (-) äh und das diese hilft viel wenn man extra mit jemandem [so redet] #00:17:10-2# **TN1:** durch die beratung bewusst geworden nochmal (1.8) nachfragen (- - -) ja das ähm (- - -) **Mut und sich zu trauen** (- -) sich selber zu trauen nachfragen (- -) °h trotz das äh achtzehn jahre hier (1.1) aber ähm das ist nicht (- - -) perfekte sprach äh sprache bei mir so °h trotzdem nachfragen #00:19:16-9#

Die Auswertung der Interviews zeigt darüber hinaus, inwiefern an diesen Problemen der Schreibenden bzw. an ihren Problemen mit dem Schreiben im Rahmen der Schreibwerkstatt gearbeitet wird und worin die Stärken der Schreibberatung liegen: Im Gegensatz zum Unterricht können in der Schreibberatung Gefühle wie Angst und Scham verbalisiert werden. Sie stellen einen Teil der Herausforderungen dar, denen sich die Teilnehmenden gegenübersehen; in der Beratung kann an und mit ihnen gearbeitet werden, was sich – laut Auswertung der Interviews – positiv auf das Schreiben und die Teilnahmen an Unterrichtsinteraktion auswirkt. Honegger (2015, S. 25–26) betont aus psychologischer Perspektive in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, „sich ihrer [Schamgefühle] bewusst zu werden und sie als Schamtüre zu nutzen".

Weitere interessante Ergebnisse der Interviews betreffen den Zugang zur Bildungssprache (vgl. Lammers/Roll 2015, S. 240 für Regelschulen). Den Teilnehmenden sind Unter-

schiede zwischen sprachlichen Varietäten in Alltag, Schule und Beruf durchaus bewusst, sie wissen nur nicht, wie sie sich der konzeptionellen Schriftlichkeit annähern können, woraus sich Ängste speisen, überhaupt etwas zu formulieren.

TN2: war das **nicht so wie alltägliche gespräche** das war ganz (- -) anders schule und [äh] #00:00:48-6#

TN2: (1.2) außerhalb es ist eine ganz andere sprache °h weil °h äh wir mussten auch viele Fachwörter benutzen und äh diese struktur (- -) wie fang ich an wie will ich das beenden mein satz (-) was ist wichtig was kann man daraus lassen oder auch äh äh beispiel äh (- - -) hm irgendwie eine leistungs äh nachweis schreiben auch die internet (- - -) quelle und so weiter °h das war am anfang sehr sehr SEHR schwer [...] und dann habe ich gemerkt oh so einfach ist das nicht (-) ne weil man (-) ganz anders wenn man einkaufen geht oder zum Ärzte geht und so aber **es ist (- - -) zwei verschiedene welten** so ist ganz anders und dann #00:07:16-6#

Aus der Unsicherheit in der Zweitsprache heraus entsteht eine Schreibscham beim Formulieren bzw. überhaupt mit dem Schreiben zu beginnen (vgl. Honegger 2015, S. 25). Als Ausweichstrategie wird in einem Fall, der in den Interviews geschildert wurde, plagiiert. Solche Problemgeflechte und Ausweichstrategien der Teilnehmer/-innen werden durch Schreibberatung sichtbar und können aufgegriffen werden:

Beraterin 2: [...]ich glaube sie kommt aus bulgarien oder so und sie hat kein selbstvertrauen in ihre fähigkeiten und ähm denkt immer sie kann es halt nicht und es ist aber nicht so dass sie eine **blockade an sich hat zu schreiben** sondern es hängt damit zusammen dass sie ihrem deutsch nicht vertraut und dann hat sie glaube ich **noch ihren bruder die texte zum teil schreiben lassen** ja und auch da **was aus dem internet kopiert** ist das habe ich dann sofort gesehen und ihr gesagt das geht nicht das musst du in deinen eigenen worten schreiben °h mit quellenangabe und naja **die hat °h mit unterschiedlichen mitteln versucht da sich selber rauszuhalten aus panik es nicht zu können irgendwie** #00:06:57-8#

Sind die sprachlichen Probleme weniger stark ausgeprägt, beispielsweise weil die Teilnehmenden Hilfe beim Schreiben erhalten, wirkt sich das auf den Schreibprozess insgesamt aus, doch auch hier ist die Beseitigung der Unsicherheiten der Hauptaspekt der Beratung:

Beraterin 1: da klappt es gut bei einer anderen teilnehmerin ist das so °h die (2.4) mir gleich ähm ein text zugeschickt hat (1.0) und °h **die auch ähm familiäre unterstützung hat von ihren kindern die gut deutsch sprechen** so dass (1.1) das war äh also da gabs gar nicht mehr so viel zu korrigieren **die brauchte nur so die °h zusicherung sozusagen** [ja so] **ja so wie ich angefangen habe °h ist das in ordnung** #00:10:25-7#

Durch das schrittweise Arbeiten an eigenen Texten und Problemstellen in der Schreibberatung entwickeln die Teilnehmenden in kurzer Zeit ein Verständnis zum einen für die Anforderungen der Textsorten und zum anderen für ihre eigenen Leistungen. Dieses Verständnis hilft schließlich, die eigene Ausdrucksfähigkeit insgesamt zu verbessern:

Daten Beraterinnen	Daten Teilnehmer/-innen
Beraterin 2: sie hatte das anliegen mit der grammatik sie hatte am anfang überhaupt keine artikel verwendet dann hab ich ihr gesagt sie muss es machen (lacht) dann hat sie zu viele artikel verwendet und °h auch eigentlich immer falsch das ist ja immer schwierig wenn man deutsch lernt und nicht gleich zu jedem wort den richtigen artikel lernt ne und ja dann haben wir nochmal angeguckt welche wörter sind denn immer weiblich oder so nämlich die mit ung also wir haben richtig bisschen grammatik geübt und das hat ihr geholfen und Satzbau sie kommt aus russland und hatte eben diesen satzbau übernommen aus dem russischen das macht sie jetzt auch nicht mehr und ähm hat immer ellenlange sätze geschrieben jetzt schreibt sie kurze sätze also das hat sich schon so entwickelt in den vier sitzungen **dass sie ihren ganzen schreibstil überarbeitet hat** #00:23:42-0#	**TN1:** so (- -) und dadurch ja (2.1) **das war große arbeit das hat äh gedauert aber am ende** ich (- - -) ja ich äh wo ich das geschrieben habe da (-) **war ich sehr zufrieden nachdem** (-) **ich kann doch** (- -) das ermutigt ja das das will ich sagen (-) das ermutigt das hm ja (2.5) das baut ähm (2.3) das baut nochmal (1.3) hm die hm (3.0) selbstbewusst zu werden (- - -) und (1.3) genau (- -) **wenn du dich ausdrücken kannst und du weißt dass der hörer dich versteht °H dann wird man (-) sicherer [selbstbewusst] auch** (1.8) genau #00:20:19-7# TN2: und ähm (- - -) und allgemein auch wenn man (- - -) °h wenn man dann (- - -) an besseres [unverst.] bei schreiben ist da kommen auch (- -) bessere ausdrücke auch sogar mündlich so (-) das ist äh für mich (-) kommt das parallel und das ist gut weil ich mich besser unterhalten kann (-) mit den und die (-) eine bessere erklärung [geben kann] #00:04:25-2#

Die Verbesserung der eigenen Ausdrucksfähigkeit bzw. die Veränderung des Schreibstils hilft den Teilnehmenden dabei, Schreibscham beim Formulieren, Überarbeiten und/oder Schreibabschluss (vgl. Honegger 2015, S. 25) zu überwinden und die lernbezogenen Effekte des Schreibens intensiver zu nutzen. In der Aus- und Weiterbildung für Erzieher/-innen und Heilerziehungspfleger/-innen ist es von zentraler Bedeutung, durch Geschriebenes die Erlebnisse der Praxis festzuhalten, zu reflektieren und daraus Handlungsalternativen usw. abzuleiten. Dieser epistemische Zweck des Schreibens wird aber erst erreicht, wenn die Grundlagen des Schreibprozesses – nämlich Formulieren, Strukturieren und Überarbeiten – gemeistert sind:

Daten Beraterinnen	Daten Teilnehmer/-innen
Beraterin 2: und äh ich hatte auch einige teilnehmer die mehrfach da waren also es [waren] nicht immer und °h äh da hat sich auch sowas entwickelt **dass sie einen ganz andern blick auf ihre texte haben** oder auch dass sie in bezug auf bestimmte grammatische sachen aufmerksamer sind ich mach ja keinen sprachkurs in der schreibberatung (...) dennoch haben wir natürlich auch wenn wir uns sätze angeguckt haben grammatikalische probleme festgestellt die immer wieder ein problem sind und darüber dann gesprochen und **das hat dazu geführt äh dass sie schneller selber merken ach da hab ich wieder meinen fehler gemacht** so und das haben sie vorher gar nicht gesehen also das hat irgendwie **den blick geschärft** für grammatikalische sachen aber auch inhaltlich so eine andere sicht ermöglicht gestern hatte ich eine teilnehmerin die macht eine erzieherumschulung und die sagte ach **wo ich jetzt mit dir hier sitze kann ich ganz anders denken** #00:02:36-7#	**Interviewer:** ja (-) und welche rolle spielt sprache dabei beim schreiben für dich (- - -) #00:05:02-2# **TN2:** sehr wichtig (1.2) das ist ja sehr wichtig wie gesagt äh die sprache erstmal (-) ist das für mich (1.0) für mich persönlich °hh ähm helft mir auch eine hm (1.9) **ein sinn für mich zu geben was was ist das ÜBERhaupt was ich mache** #00:05:23-1#

Es lässt sich feststellen, dass sprachliche Schwierigkeiten, besonders in der sog. Bildungssprache, für Verunsicherung sorgen, aus der sich alle anderen Probleme heraus verstärken. Die Beraterinnen unterstützen hier, indem sie grammatische Hilfestellung geben und helfen, den Prozess zu entzerren, u. a. dadurch, dass die „Inhaltsebene“ und die „sprachliche Ebene“ „gut getrennt werden“ (s. u.):

Daten Beraterinnen	Daten Teilnehmer/-innen
Beraterin 1: ähm ja ähm es is schon glaube ähm ja wichtig (1.8) sich das so bewusst zu machen was fürn schwieriger akt wirklich schreiben ist so und und ähm den eben auch **sprachlich auseinanderzunehmen mal so die inhaltsebene die °h sprachliche ebene die grammatische ebene also so dass man da °h wirklich gut ähm (2.7) gut trennt** u ähm und auch versucht die teilnehmer da zu bewegen das zu trennen damit sie überhaupt die scheu verlieren zu schreiben #00:33:23-2#	**TN3:** äh zum beispiel (-) mhh (---) mh bei geschichte schreiben (-) wir mussten eine geschichte besch (--) beschreiben (-) wie (-) von anfang mit diese äh (--) anfang äh haupt äh und ende wir mussten alles das beschreiben aber ich hab versucht auch erstmal das auf meine muttersprache zu schreiben und auf deutsch zu übersetzen (--) aber mhh (--) hatten für mich schwie (-) das war für mich schwierig **ich konnte welche sätze äh worte übersetzen aber mit ganze satz ist komplett durcheinander [gekommen]** für mich war das nicht hilfreich #00:08:17-5# **TN3:** [ich dachte] was ist das denn ich bin äh äh (-) äh sozusagen ich äh (-) ich kann sprechen ich kann lesen warum kann ich nicht gut schreiben und so ich **kann vieles in mein kopf aber ich kann leider nicht aufs blatt** [übertragen] #00:11:38-1#

Der Schreibprozess stellt für manche Teilnehmende ein unüberwindliches Hindernis dar, weil sie von den miteinander interagierenden Anforderungen überfordert sind: Schreiben in einer Sprache, die nicht die Erstsprache ist, Grammatik richtig verwenden, selbst formulieren, Quellen und Informationen nutzen, auf Handlungen und Sachverhalte in der Praxis beziehen, persönlichen Bezug herstellen und reflektieren, formale Kriterien der Textsorte beachten (vgl. Fix 2008). Schreibberatung geht besonders diese Unsicherheit und Angst an und hilft den Prozess zu entlasten, was von den Befragten als sehr positiv und gewinnbringend erlebt wird. Dies gelingt, da die Beraterinnen eine gute Atmosphäre schaffen und sich bemühen, mit den Teilnehmenden gemeinsam auf Augenhöhe zu arbeiten.

Daten Beraterinnen	Daten Teilnehmer/-innen
Beraterin 2: ja dann haben wir gemeinsam überlegt was man da schreiben könnte und in dem [zusammenhang] sind ihr dann ideen gekommen die ihr zuhause nicht gekommen wären (1.0) vielleicht weil sie weniger panik hatte weil man sich zu zweit der sache annimmt (lacht) auch wenn es nicht meine aufgabe ist ja haben wir ja beide dann unseren kopf ange (lacht) angemacht (lacht) #00:03:49-2#	**TN1:** ja das ist ähm (1.5) ähm (2.0) ja das wir zusammen gelesen zum beispiel (-) äh die sätze oder absätze °h und dann äh f fragt sie mich was willst du damit sagen mit diesem satz (-) °H vielleicht äh kann äh dann empfiehlt sie äh (-) überleg dir wie kann man das anders auch ausdrücken formulieren damit das auch (-) [...]das hat mir auch geholfen bei (1.1) nach äh äh schreibwerkstatt ja #00:15:06-8#

Die Interviews zeigen darüber hinaus, dass Schreibberatung für neu Zugewanderte an beruflichen Schulen eine wertvolle Stütze darstellt, die sie sowohl bei der Sprachaneignung als auch beim Ankommen in der Aus- und Weiterbildungssituation begleitet (vgl. Ballweg u. a. 2012 für allgemeinbildende Schulen). Die Teilnehmenden ziehen aus den Beratungen weit mehr als nur Informationen zu Struktur und Textsorte, denn begleitet werden diese Inhalte von einem gesteigerten Gefühl der Selbstwirksamkeit und dem Eindruck, die Aufgabe insgesamt bewältigen zu können.

Daten Beraterinnen	Daten Teilnehmer/-innen
Beraterin 2: ähm ich glaube es nimmt ihnen auch psychischen druck wenn jemand der sich damit auskennt ähm ihnen da hilfestellung gibt oder feedback gibt ich bin auch ein einigermaßen ruhiger mensch ich glaube das tut ihnen auch gut das ist gewissermaßen auch eine therapeutische situation (lacht) auch wenn ich schreibberaterin und nicht therapeutin bin °h ähm scheint es für sie irgendwie angenehm zu sein #00:12:34-0#	**TN1:** ich hab das ziel gesehen aber ich wusste nicht wie ich da kommen ja das ähm (- -) nach und nach (- -) diesen schritten (1.7) die helfen einfach dass du weißt dass die jetzt person die [dich] in diesem fall unterstützt und versteht und °H dass du kannst zu ihr äh sich zu sie zu ihr wenden [und] weiß worum es geht #00:23:46-3# **TN1:** zum beispiel ich kam nach hause nach der schreibwerkstatt °H und in die nächste zwei tage kam diese energie was zu schreiben und dann äh ja dass dieses °h ähm ((zungenschnalzen)) dass ich mich entspannter fühlte (-) ich hatte mich sicherer gefühlt (-)

Trotz dieser positiven Einblicke ist die Einrichtung einer Schreibwerkstatt an einer beruflichen Schule auch mit Herausforderungen verbunden. Beispielsweise bewegen sich die Teilnehmenden in anderen sozialen Zusammenhängen als Lernende an allgemeinbildenden Schulen. Familiäre Pflichten wie Kinderbetreuung u. Ä. schränken die Zeit für das Lernen neben dem Unterricht ein.

Auch unterschiedliche Bildungsgänge an beruflichen Schule erschweren – im Unterschied zu Schreibwerkstätten in Sekundarstufen – die Anpassung des Angebots. So haben Heilerziehungspfleger/-innen im Gegensatz zu Erziehern und Erzieherinnen Schicht- und Wochenenddienste und können daher zu anderen Zeiten an der Einrichtung sein. Ein einheitlicher Zeit-Slot der Schreibwerkstatt ist für viele Gruppen daher nicht erreichbar. Außerdem verändern sich die Anforderungen an Schreibprojekte durch das Schuljahr hinweg, weshalb die Erweiterung um Gruppenangebote ins Auge zu fassen ist, wenn beispielsweise der Kolloquiumsbericht oder die Fachpraxisarbeit für eine Klasse ansteht. Hier ist gemeinsam mit den Akteuren der beruflichen Bildung zu überlegen, wie das Angebot noch besser angepasst und auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen zugeschnitten werden kann.

Im Hinblick auf Schulentwicklung zeigen die Daten, dass die Beraterinnen intensiv an einer Verbesserung des Schreibens in ihrer Institution arbeiten. Dies betrifft die Zusammenarbeit zwischen den Beraterinnen ebenso wie die Reflexion von Aufgaben und Textsorten mit den Kolleginnen und Kollegen, die nicht in der Schreibberatung tätig sind.

Beraterin 1: und da eben auch nochmal diesen ähm sprachlichen aspekt auch zu berücksichtigen insofern dass sie das so verfassen °h das (1.6) es für die teilnehmer keine hürde ist das sprachlich zu verstehen es geht eben nicht bei klausuraufgaben also so °h auch dieser aspekt ist so seit es die zusammenarbeit mit eurer un uni in paderborn gibt (1.9) is stärker in die fachschule so gerückt nochmal der aspekt der sprache (1.6) und das finde ich ja finde ich gut weil es sorgt für (1.9) störungsfreieres lernen sage ich mal #00:38:37-9#

7 Diskussion und Ausblick

Viele Konzepte der Schreibberatung basieren auf Peer-Arbeit (vgl. Bräuer 2009, S. 69), um die Hierarchie zwischen den Beteiligten niedrig zu halten. Im vorliegenden Projekt arbeiten jedoch Lehrerinnen der beruflichen Schule als Beraterinnen. Dies hat den Vorteil, dass diese sich inhaltlich und besonders in Bezug auf das erforderliche fachliche Wissen und die jeweils relevanten Textsorten sehr gut auskennen, kann aber dem intendierten Arbeiten auf Augenhöhe entgegenwirken. Interessant ist, dass die Interviews mit den Teilnehmenden zeigen, dass dies nicht zu geschehen scheint. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Teilnehmer/-innen älter sind und/oder bereits im Berufsleben oder an der Schwelle des Berufslebens stehen, d. h., dass möglicherweise die Hierarchien zwischen Teilnehmenden und Lehrerinnen bzw. Schreibberaterinnen anders ausgestaltet sind als an allgemeinbildenden Schulen.

Mit Blick auf die hohe Bereitschaft zur Teilnahme an der Schreibberatung seitens der Schreibenden kann vermutet werden, dass möglicherweise neu zugewanderte Erwachsene eher bereit sind, sich auf Hilfe einzulassen, da sie stärkeren Druck empfinden. Dafür sprechen die Ergebnisse, die die hohe Belastung durch negative Gefühle wie Angst und Scham betreffen. Um diese Hypothese zu belegen, müssen jedoch die hier dargestellten Daten noch mit den Befragungen von nicht (neu) zugewanderten Teilnehmenden verglichen werden.

Deutlich zu erkennen ist in den Interviews, dass Schreibberatung den Zugang zu Schreiben und Sprachbildung in der beruflichen Schule allgemein verändern kann, dass sie also ein Instrument der Schulentwicklung darstellt. Besonders wenn Berater/-innen gleichzeitig auch Lehrende sind, stellen sie ein wichtiges Bindeglied zwischen Lernenden und Kollegium dar. Sie sind sensibilisiert für Probleme im Bereich Schreiben und tragen dies ins Kollegium.

Mit Blick auf die wichtige Rolle, die Anpassungsqualifizierung in Deutschland derzeit spielt, und aufgrund des großen Erfolgs der Etablierung einer Schreibwerkstatt für Lernende in der (Anpassungs-)Qualifizierung im Bereich Erzieher/-innen und Heilerziehungspfleger/-innen im Rahmen des Projekts *Weiterbildung IFSL*, der sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt abzeichnet, ist zu überlegen, inwiefern das hier vorgestellte Konzept im Rahmen eines Folgeprojektes ausgebaut und auch auf die anderen beruflichen Schulen sowie der Kontext der (Anpassungs-)Qualifizierung der anderen Berufsfelder übertragen werden kann bzw. inwieweit die Erhebung weiterer empirischer Daten zu Gelingensbedingungen von Schreibberatungen sinnvoll ist.

Literatur

Ballweg, Sandra u. a.: DaZ im schulischen Schreib-Lese-Zentrum. Ansätze zur Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Deutsch als Zweitsprache (2012) 1, S. 9–25

Drumm, Sandra: Bildungssprache. In: Killian, Jörg; Rymarzcyk, Jutta (Hrsg.): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK). URL: https://www.degruyter.com/view/db/wsk (Zugriff: 08.08.2018)

Bräuer, Gerd: SCRIPTORIUM. Ways of Interacting With Writers and Readers. A Professional Development Program. Freiburg im Breisgau 2009

Dohmann, Olga; Niederhaus, Constanze: „Die größeren Probleme sind dann Dinge zu Papier zu bringen […]“ – Schreiben in der beruflichen Qualifizierung: Ein Konzept zur Fortbildung von Lehrkräften, die angehende Erzieherinnen und Erzieher unterrichten. In: Fremdsprache Deutsch (im Druck) 59

Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja: Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt 2012

Grieshammer, Ella u. a.: Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler 2012

Honegger, Monique: Funktionen von Scham im Schreibprozess. Schreibscham. In: Honegger, Monique (Hrsg.): Schreiben und Scham. Wenn ein Affekt zur Sprache kommt. Gießen 2015, S. 13–29

Kniffka, Gabriele: Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In: KöBeS (2006) 4, S. 73–84

Lammers, Ina; Roll, Heike: Studierende und Schüler schreiben gemeinsam – Peer Learning in Schulischen Schreibwerkstätten als Zugang zur Bildungssprache. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für die Lehrerbildung. Stuttgart 2015, S. 237–252

Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., akt. und überarb. Auflage. Weinheim, Basel 2011

Niederhaus, Constanze: Schreiben in der beruflichen Bildung in der Zweitsprache Deutsch. In: Griesshaber, Wilhelm u. a. (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Berlin (im Druck)

Niederhaus, Constanze; Havic, Amra; Schulze, Nina: Integriertes Fach- und Sprachlernen in beruflicher (Anpassungs-)Qualifizierung. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/2016-02-05_WB_IFSL_Zwischenergebnisse_Paderborn.pdf (Zugriff: 03.09.2018)

Pfeffermann, Lena: DaZ in der schulischen Schreibberatung. Eine empirische Studie zu verschiedenen Angeboten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis. Frankfurt 2016, S. 207–223.

Pieper, Irene; Zegenhagen, Jana: Schriftkulturelle Fähigkeiten fördern: Didaktische Begründung und konzeptionelle Gestaltung von Lese- und Schreibzentren an Schulen. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis. Frankfurt a. M. 2016, S. 45–64

Scheuermann, Ulrike: Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben. Wien 2011

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara; Riedl, Alfred: Berufsvorbereitung und -ausbildung. In: Jugendhilfe (2017) 55, S. 150–155

Wolfrum, Jutta: Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DAF/DAZ). Ismaning 2010

Elisabetta Terrasi-Haufe, Marina Bilotta-Gutheil

Berufliche und sprachliche Qualifizierung von Migrantinnen nach dem Konzept von mona lea

Die Mikrozensusdaten zeigen, dass, obwohl sie große Potenziale birgt, die Integration von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt noch nicht zufriedenstellend ist. Seit zehn Jahren bereitet die Qualifizierung mona lea Migrantinnen auf den Einstieg in Beruf und Arbeitswelt vor. Neben einer umfangreichen sozialpädagogischen Begleitung und Kinderbetreuung bietet die einjährige Maßnahme 100 Teilnehmerinnen die Möglichkeit, einen zertifizierten Abschluss in einem von fünf Berufsfeldern zu erwerben. Die sprachliche Qualifizierung erfolgt in Deutschkursen für Alltag und Beruf mit Abschlüssen auf B1-, B2- oder C1-Niveau.

Der Beitrag bietet einen aktuellen Überblick zu Erwerbstätigkeit und Bildungsteilhabe von Migrantinnen in Deutschland und zeigt auf, wie der vorliegende Bedarf anhand von Maßnahmen wie mona lea erfüllt werden kann.

1 Auf dem Weg in den Beruf

Die Bundeszentrale für politische Bildung (2018) berechnet, dass 2016 in Deutschland ca. 18,6 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund hatten. Darunter befanden sich ca. 8,16 Millionen Frauen (Franken u. a. 2016, S. 36). 56 Prozent davon sind zwischen 25 und 65 Jahre alt. Bei zwei Dritteln der Personen mit Migrationshintergrund handelte es sich selbst um Personen mit eigener Migrationserfahrung (Bundeszentrale für politische Bildung). Nach diesen Daten lebten 2016 ca. 3 Millionen Frauen mit eigener Migrationserfahrung und im Alter zwischen 25 und 65 Jahren in Deutschland, davon ca. 120.000 in München (Statistisches Amt München 2018).

Um diejenigen unter ihnen, die sich auf dem Arbeitsmarkt positionieren wollen, geht es in diesem Beitrag. Er beginnt mit einem Überblick zu den Ressourcen, die erwachsene Migrantinnen mitbringen, und den Herausforderungen, denen sie sich stellen müssen, um auf dem Arbeitsmarkt anzukommen. Lange wurde diese Zielgruppe defizitorientiert betrachtet: in der Gastarbeiterzeit als „Anhängsel" ihrer Ehemänner (Farrokhzad 2017, S. 1), später als

der deutschen Sprache nicht mächtige, segregiert lebende Hausfrauen oder „eingeheiratete“ ausländische Partnerinnen. Oft wurde ihnen mit Vorurteilen begegnet, und ihre Bildungserfolge und Potenziale wurden lange nicht differenziert und ressourcenorientiert betrachtet (ebd.). In den vergangenen zehn Jahren wurden allerdings einige Studien durchgeführt, die trotz der Heterogenität der Zielgruppe Rahmenfaktoren herausarbeiten konnten, die eine erfolgreiche Positionierung von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt bedingen.

Im Anschluss daran wird dargestellt, wie das Konzept von mona lea unter Berücksichtigung dieser Rahmenfaktoren Migrantinnen dabei unterstützt, ihre beruflichen Ziele zu erreichen. mona lea ist eine berufsintegrative Qualifizierungsmaßnahme der Münchner Volkshochschule GmbH (MVHS). Sie gehört dem Münchner Beschäftigungs- und Qualifizierungsprogramm (MBQ) und dem Verbundprojekt Perspektive Arbeit (VPA) an. Das MBQ unterstützt Langzeitarbeitslose, Wiedereinsteigerinnen und Menschen mit Migrationshintergrund dabei, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Das VPA vereint etablierte Bildungsträger des Münchner Arbeitsmarkts zu einem wirksamen Beratungs- und Qualifizierungsnetzwerk. Mona lea wird aus Mitteln des Amtes für Wohnen und Migration beim Sozialreferat der Landeshauptstadt München sowie Eigenmitteln der MVHS gefördert.

2 Erwerbstätigkeit und Bildungsteilhabe von Migrantinnen

2.1 Zahlen und Profile

Die Datenbasis zu Frauen mit Migrationshintergrund im Bereich Bildung und Beruf ist trotz einiger Verbesserungen in den vergangenen Jahren insgesamt eingeschränkt (vgl. Farrokhzad 2017, S. 1). Die Statistiken werden z. T. immer noch nach unterschiedlichen Bestimmungen von Migrationshintergrund oder nach Staatsangehörigkeit geführt, und die meisten Erhebungsinstitute unterscheiden nicht danach, ob Migranten und Migrantinnen eine eigene Migrationserfahrung haben oder der zweiten Generation angehören. Daneben fehlt es auch noch an aussagekräftigen Daten zu Menschen mit Migrationshintergrund in Bildung und Beruf nach Geschlechtszugehörigkeit (Farrokhzad 2017, S. 1). Aus diesem Grund wird im Folgenden immer spezifiziert, worauf sich die genannten Zahlen beziehen.

Nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2016 (Statistisches Bundesamt 2018) sind Personen mit Migrationshintergrund insgesamt nicht nur geringer qualifiziert, sondern auch schlechter in den Arbeitsmarkt integriert. Die Statistiken zur schulischen Qualifikation von Migrantinnen zeigen, dass diese sowohl gegenüber männlichen Migranten als auch gegenüber Frauen ohne Migrationshintergrund mit Ausnahme des höheren Segments schlechter gestellt sind. Geht es um die Arbeits- und Bildungsteilhabe von Migrantinnen, zeigen entsprechende Statistiken (Franken u. a. 2016, S. 44), dass 13 Prozent der über 25-jährigen Frauen mit Migrationshintergrund über keinen allgemeinen Schulabschluss verfügen. Zum Vergleich: Bei männlichen Migranten liegt dieser Wert bei zwölf Prozent, bei Frauen ohne Migrationshintergrund bei einem Prozent. Diese Zahlen könnten zwar den Eindruck erwe-

cken, Frauen mit Migrationshintergrund seien grundsätzlich schlechter qualifiziert. Doch diese Aussage stimmt so nicht, denn die Schere der Bildungsressourcen geht unter Migrantinnen sehr stark auseinander. 31 Prozent der Migrantinnen zwischen 25 und 65 Jahren verfügen über einen Hauptschulabschluss, 28 Prozent haben einen Realschulabschluss, ein Prozent hat eine polytechnische Oberschule abgeschlossen, sieben Prozent verfügen über eine Fachhochschulreife, 33 Prozent haben Abitur (Franken u. a. 2016, S. 46). Ein ähnliches Bild entsteht bezüglich des Erwerbs eines Hochschulabschlusses, über den 32 Prozent der Frauen mit Migrationshintergrund mit Fachhochschulreife oder Abitur in dieser Altersgruppe verfügen (Franken u. a. 2016, S. 49). Allerdings haben bundesweit 40 Prozent der Frauen mit Migrationshintergrund keine abgeschlossene Berufsausbildung (Farrokhzad 2017, S. 2). Zu beachten gilt es hier, dass viele Herkunftsländer kein berufsqualifizierendes System wie in Deutschland haben. Dieser Aspekt schlägt sich wiederum auf die Problematik der Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen nieder.

Personen mit eigener Migrationserfahrung sind insgesamt schlechter qualifiziert beziehungsweise in den Arbeitsmarkt integriert als Migranten und Migrantinnen der zweiten oder dritten Generation: Jede Fünfte hat keinen allgemeinen Schulabschluss und fast die Hälfte keinen berufsqualifizierenden Abschluss (20,3 bzw. 48,9 %) (Statistisches Bundesamt 2018). Frauen der ersten Generation mit einem in Deutschland anerkannten Berufsausbildungs- oder Studienabschluss sind allerdings beruflich besser positioniert als zugewanderte Frauen ohne entsprechende Voraussetzungen (Stichs 2008, S. 54).

Die von Migranten und Migrantinnen bevorzugten Berufe beschränken sich auf wenige Berufsfelder (Beicht 2012, S. 1). Inwiefern es sich dabei um Berufsfelder handelt, die Migrantinnen interessieren oder für die Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen weniger ausgeprägt sind, konnte bislang allerdings nicht geklärt werden. Farrokhzad (2017, S. 4) benennt auch eine mangelnde interkulturelle Öffnung vieler Schulen, eines Teils der arbeitsmarktlichen Beratungsinstitutionen und der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber als Zugangsbarrieren zu anderen Berufsfeldern. Andererseits stellen Westphal/Behrensen (2008, S. 3) fest, dass Frauen mit eigener Migrationserfahrung sich auf migrationsspezifische Berufs- und Arbeitsfelder konzentrieren, weil dort aufgrund von Vernetzung der berufliche Einstieg eher gelingt und zudem mit Aspekten der sozialen Zugehörigkeit, Verlässlichkeit, Gemeinschaft verbunden werden kann. Unter den am häufigsten von ausländischen weiblichen Auszubildenden gewählten Ausbildungsberufen im Bereich der Industrie- und Handelskammer im Arbeitsagenturbezirk München wurden zum 31.12.2016 die folgenden gezählt: Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk, Sozialversicherungsfachangestellte, Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Bankkauffrau, Kauffrau für Versicherungen und Finanzen, Verkäuferin, Rechtsanwaltsfachangestellte, Industriekauffrau, Steuerfachangestellte, Friseurin, Hotelfachfrau, Kauffrau im Einzelhandel, Zahnmedizinische Fachangestellte, Medizinische Fachangestellte, Kauffrau für Büromanagement (RBS 2017, S. 85). Sehr beliebt bei Migrantinnen sind auch die Fachrichtungen Altenpflege, Altenpflegehilfe und Krankenpflegehilfe an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. Der Bedarf an Fachpersonal in diesen Berufen ist

sehr groß (RBS 2017, S. 18). Oft können dort allerdings aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse nicht alle Bewerber und Bewerberinnen aufgenommen werden. So nimmt das Interesse an ausbildungsvorbereitenden Angeboten im Bereich Pflege mit einem fach- und berufssprachlichen Schwerpunkt stetig zu.

Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass obwohl Frauen insgesamt bei Prüfungen, besonders in kaufmännischen Berufen, besser abschneiden als Männer (RBS 2017, S. 107), unter ihnen mehr Ausbildungsabbrüche registriert werden, und zwar besonders bei Berufen, in denen die große Mehrheit der Auszubildenden von jungen Frauen mit Migrationshintergrund gebildet wird. Die Erfahrungen der Berufsschulsozialarbeit zeigen beispielsweise, dass diese jungen Frauen oft aus der Familie wenig Unterstützung für ihren Bildungsweg erhalten und daher ihre Ausbildung vorzeitig oder ohne Erfolg beenden (RBS 2017, S. 66). Hier gilt es auch zu beachten, dass der Verbleib auf dem Arbeitsmarkt 24 Monate nach der Berufsausbildung bei Frauen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu allen anderen Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund am geringsten ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 315).

Bezogen auf die Stellung im Beruf waren die meisten Frauen mit Migrationshintergrund 2015 als Angestellte tätig (64 %), knapp ein Viertel war als Arbeiterinnen tätig, ein Prozent als Beamtinnen und acht Prozent als Selbstständige (Franken 2016, S. 53). Für Bayern betrugen diese Werte 65,2 Prozent (Angestellte), 27 Prozent (Arbeiterinnen) und 6,9 Prozent (Selbstständige). Migranten gründen häufiger als Personen ohne Migrationshintergrund. 2012 waren in Deutschland 190.000 Migrantinnen selbstständig. Viele Frauen mit Migrationshintergrund gründen wegen unzureichender Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Als Migrantinnen werden sie auf dem Arbeitsmarkt mit verschiedenen Problemen und Barrieren konfrontiert. Abweichendes Aussehen, Religionssymbole, Sprachprobleme, Akzent, nicht deutsch klingender Name, ausländischer Berufsabschluss (Franken 2012, S. 5). Sie müssen mehr Zeit bei der Stellensuche aufwenden und sich häufiger bewerben, fühlen sich oft von der Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung arbeitet zwei weitere Bereiche heraus, bei denen für Migranten und Migrantinnen große Unterschiede zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund bestehen. Das sind die Weiterbildung und die vorhandenen Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Problemlösen. 2014 haben halb so viele Migranten und Migrantinnen im Alter zwischen 15 und 66 Jahren (8,5 %) an allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen wie Personen ohne Migrationshintergrund (16,1 %). Für Migranten und Migrantinnen mit eigener Migrationserfahrung ist dieser Wert sogar noch etwas niedriger und besonders im Bereich der beruflichen Weiterbildung noch geringer (6,5 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 182). Bezüglich der Kompetenzen der 16- bis 65-jährigen Migranten und Migrantinnen zeigen die Ergebnisse der PIAAC-Studie, dass sich bei allen drei gemessenen Kompetenzdimensionen eine beträchtliche (signifikante) Differenz zwischen den Werten von Personen ohne und mit Mi-

grationshintergrund zeigt. Zu beachten gilt es allerdings, dass sich hierauf ein positiver Einfluss von Weiterbildungsmaßnahmen feststellen lässt.

Im Jahr 2016 waren insgesamt Personen mit Migrationshintergrund doppelt so häufig erwerbslos wie Personen ohne Migrationshintergrund (7,0 % gegenüber 3,4 % aller Erwerbspersonen). Jede/-r vierte Arbeitslosengeld-II-Bezieher/-in war Ausländer/-in mit eigener Migrationserfahrung (25,1 %). Bei den Bezieherinnen und Beziehern von Sozialhilfe bzw. Leistungen der Grundsicherung lag der Anteil der Ausländer/-innen mit eigener Migrationserfahrung mit 36,4 Prozent nochmals höher (Bundeszentrale für politische Bildung 2018). Auch in München ist das Risiko der Arbeitslosigkeit bei eigener Migrationserfahrung erhöht. Hier sind es vor allem die ausländischen Frauen, die entgegen dem Trend einer leicht sinkenden Arbeitslosigkeit prozentual häufiger arbeitslos werden (Landeshauptstadt München 2013, S. 172–173). Für sie kann folglich eine erhöhte finanzielle Abhängigkeit von Transferleistungen und von Familienangehörigen vorausgesetzt werden, die ihre finanzielle Autonomie einschränkt (vgl. Farrokhzad 2017, S. 5).

Eine Analyse der Bundesagentur für Arbeit zeigt zudem, dass ausländische Frauen deutlich häufiger geringfügig beschäftigt sind als ausländische Männer. Ende Juni 2017 waren 61 Prozent der insgesamt 666.000 geringfügig Beschäftigten weiblich und 39 Prozent männlich. Umgekehrt ist das Geschlechterverhältnis bei den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten: Von ihnen waren 63 Prozent Männer und 37 Prozent Frauen (Tutzinger Diskurs). 25 Prozent der Frauen mit Migrationshintergrund sind als Arbeiterinnen angestellt. Durchschnittlich arbeiten sie weniger Stunden und verdienen weniger Geld als Frauen ohne Migrationshintergrund und sind zweimal so häufig von Armut gefährdet (Franken u. a. 2016, S. 53–56).

Menschen mit Migrationshintergrund ohne deutsche Staatsbürgerschaft sind auch besonders häufig von Altersarmut betroffen. Laut Statistischem Bundesamt (2018) beziehen ältere Migrantinnen und Migranten im Rentenalter wesentlich häufiger Grundsicherungsleistungen. Zum 31.12.2012 bezogen 3,4 Prozent der deutschen und 14,4 Prozent der ausländischen Münchnerinnen und Münchner Grundsicherung im Alter; dabei lag der Anteil von ausländischen Frauen, die Grundsicherung bezogen, mit 18 Prozent deutlich über dem der ausländischen Männer (11,3 %) (Landeshauptstadt München 2013, S. 69).

2.2 Erfolgsfaktoren für die berufliche Integration von Migrantinnen

Unter den Erfolgsfaktoren für die berufliche Integration von Migrantinnen nennen Westphal/Behrensen (2008) und Stichs (2008) sowohl sozialstrukturelle Merkmale, so etwa Alter, Generationenzugehörigkeit, als auch die erworbenen Qualifikationen der Frauen (Deutschkenntnisse, schulische und berufliche Bildung) und die familiäre Situation (der Familienstand, die Anzahl und insbesondere das Alter der Kinder). Shyshko (2017) ergänzt diese Liste durch Ressourcen, die zur Bewältigung von migrationsbedingtem Stress mobilisiert werden. Darunter zählt sie neben dem sozialen Rückhalt aus Herkunfts- und Aufnahmekultur personale Ressourcen wie Organisation- und Planungskompetenz, Leistung,

Selbstwirksamkeit, dispositionaler Optimismus und Selbstbehauptung (2017, S. 173–183). Franken u. a. haben 347 Migrantinnen in Führungspositionen befragt. Neben Fachkenntnissen und guten Sprachkenntnissen nannten diese als Erfolgsfaktoren soziale (Initiative, Engagement, Kontaktfreude, Begeisterungsfähigkeit, Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft) und persönliche Kompetenzen wie Aufgeschlossenheit, Flexibilität, Disziplin, Ehrgeiz und Selbstvertrauen (2016, S. 24).

Angehörige der ersten Generation verfügen über geringere Deutschkenntnisse, Schul- und Berufsausbildung (Stichs 2008, S. 52). Mit der Höhe des Schulabschlusses bzw. einer abgeschlossenen Berufsausbildung nimmt die Beschäftigungsquote zu. Darüber hinaus geht mit einer verbesserten schulischen oder beruflichen Ausbildung unter den erwerbstätigen Frauen auch proportional häufiger eine qualifizierte oder hochqualifizierte Tätigkeit einher (Stichs 2008, S. 53). Auch bei Angehörigen der ersten Generation gilt zwar, dass Frauen mit einem in Deutschland anerkannten Berufsausbildungs- oder Studienabschluss stärker in den Arbeitsmarkt eingebunden und beruflich besser positioniert sind als zugewanderte Frauen ohne entsprechende Voraussetzungen. Allerdings gelingt es ihnen nicht, die erworbenen Qualifikationen gleichermaßen wie Angehörige der zweiten Generation zu verwerten. Die Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen stellt sie oft vor großen Herausforderungen (Westphal/Behrensen 2008, S. 2), denn oft erweist sie sich als langwierig und bringt die schmerzhafte Erfahrung mit sich, dass die mitgebrachte formale Qualifikation in Deutschland abgewertet wird. Diese Erfahrung ist insofern auch schmerzhaft, als dass sich Frauen mehr für Bildung interessieren als Männer. So wird in München die lokale Bildungsberatung zu überwiegender Mehrheit von Frauen in Anspruch genommen: Sie machen 80 Prozent der Kundschaft aus. 76 Prozent davon haben einen Migrationshintergrund. Am Häufigsten wird das Angebot von 25- bis 34-Jährigen und von 35- bis 49-Jährigen genutzt (Landeshauptstadt München 2013, S. 97).

Beruflich erfolgreiche Migrantinnen erfahren überwiegend ein unterstützendes familiäres Klima. Die Mehrheit ist zur finanziellen Selbstständigkeit als Frau und zur Nutzung von Bildungsmöglichkeiten ermutigt worden (Westphal/Behrensen 2008, S. 2). Dabei gilt es zu beachten, dass Migrantinnen seltener in Einpersonenhaushalten leben als Frauen ohne Migrationshintergrund (Nowossadek u. a. 2017, S. 15). Sie haben mehr Kinder und kümmern sich häufiger um ältere Angehörige im eigenen Haushalt (Nowossadek u. a. 2017, S. 17). Sie arbeiten weniger häufig als Mütter ohne Migrationshintergrund (BMFSJF 2013, S. 20–22). Kinder mit Migrationshintergrund unter drei Jahren erhalten auch seltener einen Kinderbetreuungsplatz, weil die Eltern auch seltener das rechtlich festgelegte Zugangskriterium der Doppelerwerbstätigkeit erfüllen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 170–171). Eine Konsequenz dieses Sachverhalts ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener Zugang zu frühkindlicher Bildung haben. Dies kann sich, zusammen mit Faktoren der sozialen Herkunft (Bildungsstand, Erwerbstätigkeit und Einkommen der Eltern) negativ auf die Bildungsergebnisse auswirken. Der Anteil der Eltern mit Migrationshintergrund ohne Schul- oder Berufsabschluss ist bei Schülerinnen und Schülern mit geringem

Bildungserfolg um ein Vielfaches höher (…). Auch in weiteren Risikolagen (Erwerbslosigkeit der Eltern und oder geringes Einkommen), die den Bildungserfolg gefährden, befinden sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 168).

Bezüglich des sozialen Rückhalts in der Aufnahmekultur spielen für erfolgreiche Bildungs- und Berufswege unter anderem Lehrkräfte, Ausbilder und Ausbilderinnen sowie Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen eine bedeutende Rolle. Insbesondere bei Bildungswegen, die sich durch erhebliche Hürden auszeichnen, sind sie die Förderer und Mentoren für einen erfolgreichen Weg in den Beruf (Westphal/Behrensen 2008, S. 3).

Die personalen Ressourcen, die erfolgreiche Migrantinnen kennzeichnen, werden bei der Bewältigung von Folgen der Migrationserfahrung (fehlende Sprachkenntnisse, Arbeitslosigkeit, Einsamkeit usw.), familiären Veränderungen (Scheidung, Tod von Angehörigen) und Erkrankungen eingesetzt. Shyshko (2017, S. 23–26) weist anhand zweier Fallstudien nach, wie Migrantinnen durch Strategien der Problemlösung schwierige Situationen bewältigen. Die Anstrengungen, die sie unternehmen, um Haushalt, Ausbildung und Berufstätigkeit zu organisieren, werden schrittweise geplant und hartnäckig verfolgt, auch bei Rückschlägen. Teilerfolge, zusammen mit der Weigerung nachzugeben, und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft motivieren sie immer wieder, neue Lösungswege zu gehen.

3 mona lea

In Abschnitt 2 wurde aufgezeigt, dass es für Migrantinnen im Vergleich zu Männern und Frauen ohne Migrationshintergrund trotz Anspruch auf Deutschunterricht ((§ 44 Abs. 1 des Aufenthaltsgesetzes)[1] und Kitaplatz (§ 24 SGB VIII) und Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz immer noch schwieriger ist, gemäß der eigenen Qualifikation erwerbstätig zu sein. Franken (2012, S. 5) hebt hervor, dass weibliche Zugewanderte spezifische Kompetenzen vorweisen können, die sie von den deutschen Mitbewerberinnen positiv unterscheiden: besondere Sprach- und Kulturkenntnisse, Offenheit und Sensibilität gegenüber anderen Kulturen. Diese Eigenschaften können der international agierenden Wirtschaft zugutekommen. Frauen mit Migrationshintergrund sind oft zielstrebig, beharrlich und motiviert, da sie gelernt haben: Um mit den Deutschen zu konkurrieren, sollen sie doppelt so gut sein. Darüber hinaus können Unternehmen durch den Einsatz von Migrantinnen von verschiedenen Blickwinkeln und Vorgehensweisen profitieren, sei es bei der Beobachtung von Kunden und Märkten, im Marketing und Kundendienst oder bei kreativen Aufgaben und bei der Innovationsarbeit (Franken 2012, S. 5). Aus diesem Grund ist es wichtig, Migrantinnen auf dem Weg in den Arbeitsmarkt zu unterstützen.

1 Inwiefern sich die 2016 in Kraft getretene Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung positiv auf die Integration von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt auswirkt, wird sich in Zukunft zeigen.

Die Grundprinzipien einer erfolgreichen Förderung lassen sich aus Kapitel 2 ableiten. Benötigt wird eine spezifische Förderung für erwachsene Migrantinnen mit eigener Migrationserfahrung, die entweder über keine, zu geringe oder (noch) nicht anerkannte Bildungs- und Berufsabschlüsse verfügen. Gefördert werden sollen neben sprachlichen berufliche Kompetenzen, die möglichst an der Vorbildung anschließen und eine schnelle Eingliederung in den Arbeitsmarkt ermöglichen, denn unter der Erwerbslosigkeit von Migrantinnen leiden nicht nur sie selbst, sondern auch ihre Kinder. Daneben kann dadurch auch Altersarmut vorgebeugt werden. Eine ganz zentrale Rolle spielen zudem die Stabilisierung und Motivierung der Frauen durch wertschätzende Lehrkräfte und die Förderung ihrer sozialen und persönlichen Kompetenzen durch ein vielfältiges Angebot.

mona lea steht für das „**M**ünchner **O**rientierungs- und Qualifizierungs-**N**etz für **A**rbeitssuchende – **Le**ben und **A**rbeiten in München“. Es handelt sich um eine Qualifizierungsmaßnahme, durch die Chancengleichheit in Bildung und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht wird. Seit 2008 qualifizieren sich Frauen mit Migrationshintergrund bei mona lea durch den Besuch von Qualifizierungsbausteinen in den Bereichen „Büromanagement“, „Gesundheits- und Krankenpflege“, „Einzelhandel, Logistik und Kundenbetreuung“, „Verkauf“ oder „Kinderpflege“, um anschließend den Einstieg in Arbeit oder Ausbildung zu wagen.

In den vergangenen elf Jahren konnten über 950 Migrantinnen mona lea absolvieren. Davon haben über 90 Prozent ein berufliches Zertifikat erworben und über 70 Prozent ein Goethe-Zertifikat auf dem Niveau B1, B2 oder C1. Jedes Jahr können ca. 50 Prozent direkt nach der Maßnahme in Arbeit oder Ausbildung und 25 Prozent in schulische oder ausgewählte berufliche Weiterbildung vermittelt werden. Ein Jahr, nachdem sie die Maßnahme abgeschlossen haben, sind meist über 45 Prozent der Migrantinnen in einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung, 30 Prozent in Ausbildung oder mit dem Nachholen von Schulabschlüssen beschäftigt.

3.1 Gesamtkonzept

Zielgruppe für mona lea sind Migrantinnen im Alter von 20 bis 55 Jahren, die eine berufliche Teilqualifizierung anstreben und mindestens das sprachliche Eingangsniveau A2 mitbringen, deren Sprachkenntnisse allerdings für die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt noch nicht ausreichen. Unter ihnen haben durchschnittlich über 50 Prozent einen Hochschulabschluss, über 20 Prozent mittlere Reife oder einen Mittelschulabschluss und ca. 20 Prozent keinen Schulabschluss.

Ziel von mona lea ist es, Migrantinnen eine Chance zu bieten, sich jenseits des Niedriglohnsektors nachhaltig auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren und ihren Lebensunterhalt langfristig selbstständig zu bestreiten. Dies soll über einen direkten Einstieg erfolgen oder durch die Aufnahme einer Ausbildung, um später als Fachkraft. z. B. in der Pflege oder Kinderpflege, eine Tätigkeit auszuüben.

Grundlage hierfür sind ein umfassendes Bildungsclearing und eine zielgruppenspezifische Beratung. Sie finden im Rahmen eines Erstgesprächs (45 Minuten), eines Sprachdia-

gnostiktests (zwei Stunden) und einer umfassenden Clearing-Phase (zwei Wochen) statt. Auf der Grundlage von Gesprächen, Tests und Beobachtungen werden die Teilnehmerinnen den Qualifizierungsbausteinen zugeordnet und in Deutschklassen mit entsprechenden Förderschwerpunkten eingruppiert. Die Teilnehmerinnen haben die Möglichkeit, die berufliche Fachrichtung zu priorisieren, indem sie eine erste und eine zweite Wahl für den Qualifizierungsbaustein angeben. Sollten sie sich als dafür nicht geeignet erweisen, werden sie umfassend bezüglich anderer Möglichkeiten beraten. Genauso wird ihnen vorgezeigt, welche Schritte neben oder nach dem Besuch von mona lea das Erreichen der angestrebten Qualifizierung beinhaltet. Dies ist insofern wichtig, damit die Teilnehmerinnen sich über ihren Bildungsweg im Klaren sind und die Verantwortung für die damit verbundenen Entscheidungen übernehmen.

Nach Beginn der Maßnahme findet an zwei Tagen in der Woche von 8:30 Uhr bis 14:30 Uhr der berufliche Unterricht statt. Neben Fachkenntnissen werden den Teilnehmerinnen berufsfeldspezifische Kompetenzen und PC-Kenntnisse vermittelt. Den fünf Qualifizierungsbausteinen liegen zertifizierte Curricula zugrunde, die sich an den Ausbildungsverordnungen orientieren. Sie werden regelmäßig (alle vier bis fünf Jahre) überarbeitet, um an den Arbeitsmarktbedarf angepasst zu werden.

Parallel zum beruflichen Unterricht werden die Teilnehmerinnen an drei Tagen in der Woche sprachlich weiterqualifiziert und können zum Maßnahmenende das Goethe-Zertifikat B1, B2 oder C1 erwerben. Die Sprachvermittlung erfolgt kompetenz- und handlungsorientiert. Ein besonderes Augenmerk wird auf Lese- und Schreibkompetenz gelegt. Einen wichtigen Raum in der Qualifizierung nimmt der Unterricht in Deutsch für den Arbeitsplatz ein. Hier werden berufsfeldspezifische Kommunikationssituationen thematisiert, analysiert und trainiert. Im Fach- und Deutschunterricht sowie im Deutschkurs für den Beruf lernen die Teilnehmerinnen in unterschiedlichen Gruppen zusammen. Dies steigert ihre Flexibilität und Vernetzung.

In den Räumlichkeiten von mona lea gibt es ein Kinderhaus mit 30 kostenlosen Betreuungsplätzen für Kinder ab 18 Monaten. Für Alleinerziehende und Mütter mit kleinen Kindern stellt dieses Angebot eine einzigartige Chance dar, sich weiterzubilden in dem Wissen, dass ihr Kind zeitgleich nebenan mit einem besonderen sprachlichen und musikalischen Förderprogramm betreut wird. In den Schulferien wird eine Betreuung für Geschwisterkinder angeboten, die bereits die Schule besuchen, sodass die Mütter auch in dieser Zeit an dem Unterricht teilnehmen können.

Der Unterricht bei mona lea erfolgt in hohem Maße integrativ. Einerseits sind die Curricula in Lernfeldern gegliedert und kompetenzorientiert ausgestaltet. Andererseits arbeiten Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen an verschiedenen Schnittstellen interdisziplinär zusammen (Bewerbungstraining, Projektarbeit, Praktikumsbegleitung, Prüfungsvorbereitung). Teamsitzungen und Teamteaching sind fester Bestandteil des Konzepts, um die Differenzierung und Vernetzung von Inhalten zu garantieren. Prüfungen werden gemeinsam ausgestaltet, durchgeführt und ausgewertet.

Interne und externe Zertifizierung ergänzen sich. Die beruflichen Qualifizierungsbausteine werden als Qualifizierungsbausteine von IHK und HWK nach BAVBVO bescheinigt bzw. der Akademie des Städtischen Klinikums München und der Berufsfachschule für Kinderpflege als Vorbereitung anerkannt. Die Erreichung der curricularen Lernziele wird anhand interner Prüfungen überprüft. Daneben nehmen die Teilnehmerinnen an externen X-pert-Zertifikatsprüfungen (Basiszertifikat IT-Kompetenz, Wirtschaftskompetenz, Fachkraft für Büromanagement sowie Verkaufsgespräche) und Goethe-Zertifikatsprüfungen teil, die für sie in den Räumlichkeiten von mona lea abgehalten werden.

Wertschätzung und Interkulturalität stehen im Vordergrund. Von Beginn an wird interkulturelle Kommunikation geschult. Die tägliche Begegnung von 100 Frauen aus z. T. über 50 Herkunftsländern, mit unterschiedlichen schulischen und beruflichen Ausbildungen, verschiedenen Muttersprachen und Sozialisationen sensibilisiert sie für die Vielfalt und öffnet für das „Andere“. Diese offene, wertschätzende Lernatmosphäre gibt ihnen darüber hinaus Gelegenheit, andere Lebens- und Kulturformen kennenzulernen und nachzufragen, um sie zu verstehen. Was im geschützten Mikrokosmos mona lea nebenbei gelernt wird – nämlich wertschätzende Akzeptanz und Integration – kann später auf den Makrokosmos München übertragen werden.

Das Qualifizierungsangebot umfasst ein großes Netzwerk an Akteuren der beruflichen Integration, die sowohl auf der konzeptionellen als auch auf der praktischen Ebene zusammenwirken. Es besteht ein enger inhaltlicher Austausch mit Institutionen der beruflichen Bildung, zum Beispiel Berufsfachschulen, und es wird eng mit der Servicestelle zur Erschließung ausländischer Qualifikationen sowie mit der Industrie- und Handelskammer und Handwerkskammer kooperiert, um die beruflichen Anerkennungen erfolgreich abzuschließen. Bei der Akquise von Praktikumsbetrieben werden die Arbeitgeber sowie Anleiter und Anleiterinnen für die Bedarfe der Zielgruppe sensibilisiert. mona lea ist Mitglied in verschiedenen Netzwerken zur beruflichen Wiedereingliederung und wirkt an zahlreichen Informationsveranstaltungen der Erwachsenenbildung mit.

3.2 Berufliche Qualifizierungsbausteine

3.2.1 Büromanagement

Im Qualifizierungsbaustein „Büromanagement“ beschäftigen sich die Teilnehmerinnen mit Büroorganisation, Bürokommunikation, Finanzbuchführung und Geschäftskorrespondenz. Neben der Vorbereitung auf die Prüfungen für das Zertifikat „Xpert geprüfte Fachkraft für Büromanagement“ liegen die Schwerpunkte im Unterricht auf den Bereichen Terminierung, Postbearbeitung, Archivierung, Veranstaltungsmanagement, Ausführung von buchungsvorbereitenden Aufgaben und Kontierung von Geschäftsfällen im Einkauf und Verkauf, Rechnungsprüfung und Zahlungsverkehr, Computerschreiben und Briefgestaltung. Besondere Aufmerksamkeit wird der Entwicklung von Kenntnissen über und Fertigkeiten in den Programmen von Microsoft Office gewidmet: Word, Excel, Powerpoint und Outlook.

Das Üben von Fachwortschatz zum Umgang mit Software und Hardware ist auch Teil des Sprachunterrichts in „Deutsch für das Büro“, wobei die Teilnehmerinnen sich dort auch mit dem effizienten Führen von Telefongesprächen, dem Anfertigen von Gesprächsnotizen und dem Verfassen von E-Mails und Geschäftsbriefen (Anfrage, Angebot, Bestellung, Lieferverzug, Mängelrüge, Reklamation) beschäftigten. Der Unterricht erfolgt stark integriert: Wissen aus dem Fachunterricht in Büroorganisation und -kommunikation wird hier praktisch umgesetzt: Im kurseigenen Moodleraum korrespondieren die Teilnehmerinnen untereinander und erhalten ein Feedback zu den eigenen Texten, sodass sie am Ende der Maßnahmen über ein eigenes Portfolio an Musterbriefen und Musterdialogen für verschiedene kommunikative Situationen im Büroalltag verfügen.

3.2.2 Einzelhandel, Logistik und Kundenbetreuung

Im Theorieunterricht Wirtschaft spielen im Qualifizierungsbaustein „Einzelhandel, Logistik und Kundenbetreuung“ Grundbegriffe der Wirtschaft und die Kenntnis der wesentlichen Akteure im Wirtschaftsprozess (Haushalte, Unternehmen, Staat, Banken) und deren Interaktion eine wichtige Rolle. Relevant ist die Kenntnis von Zahlungsmitteln und Zahlungsarten, und entsprechend neuer Entwicklungen im Berufsfeld (Logistik, Internethandel) nehmen deren rechtliche Grundlagen einen breiten Raum ein. Dazu zählen der Kaufvertrag, Allgemeine Geschäftsbedingungen und speziell Verbraucherrechte beim Internetkauf. Für den Außenhandel werden aktuelle Entwicklungen (z. B. Globalisierung) thematisiert und parallel relevantes Allgemeinwissen dazu vermittelt (welche Staaten gibt es in Europa? Wo liegen sie? Welche gehören der EU, dem Euro- oder dem SEPA-Raum an?). Da die Teilnehmerinnen meist mit Deutschkenntnissen auf dem A2 in diesem Qualifizierungsbaustein einsteigen, gilt es hier in besonderem Maße abstrakte Begriffe in einfacher Sprache einzuführen und im praktischen Unterricht anhand von handlungsorientierten Aufgaben zu festigen. Ähnliches gilt für das Fach EDV und Logistik, wo neben Übungen mit Maus und Tastatur, das Computerschreiben angeboten und Themen wie Ordnerstruktur, Dateiverwaltung, und Internetrecherche eingeführt werden. Es schließen sich der Umgang mit Word, Excel und E-Mail-Programmen an. Neben der Arbeitssicherheit werden in diesem Qualifizierungsbaustein zentrale Aspekte der Kundenbetreuung behandelt, so wie der Schriftverkehr im Handel und Grundlagen des Online-Handels. Eine zentrale Rolle spielt auch die Erarbeitung von Logistikprozessen und Dateneingabe in handelsrelevanten Dokumenten. Im Mathematikunterricht ist neben den Grundrechenarten und der Bruchrechnung die Statistik relevant, und so wird auch das Verständnis von Statistiken und Diagrammen und deren Interpretation anhand von Daten aus relevanten Themenbereichen geübt.

Im Unterricht „Deutsch im Handel“ liegt der Schwerpunkt auf dem Führen von Telefongesprächen. Geübt werden zahlreiche Anlässe aus der internen (Begrüßung, Krankmeldung, Smalltalk, Anweisung) und externen Kommunikation (Rückmeldung auf Anfrage, Reklamation usw.). Bei der schriftlichen Kommunikation stehen das Verfassen von Gesprächsnotizen und E-Mails anhand von Textbausteinen im Vordergrund.

3.2.3 Verkauf

Im Qualifizierungsbaustein „Verkauf“ werden neben Grundlagen in Wirtschaft, Warenkunde, kaufmännischem Rechnen und Arbeitssicherheit auch Basiskenntnisse im Umgang mit dem PC vermittelt und vielfältige Aspekte von Kundenberatung und Verkaufsgesprächen im Unterricht thematisiert und handlungsorientiert geübt, so z. B. Bedarfsermittlung, Angebot, Preisnennung, Kundeneinwand, Ergänzungsangebote und Kundenbindung. Im Fach Wirtschaft orientieren sich die Inhalte an den üblichen Themen in kaufmännischen Ausbildungen (Bedürfnisse und Güter, Angebot und Nachfrage, Markt und Wettbewerb, der Preisbildungsmechanismus oder die Struktur der Wirtschaft nach Branchen). Da sie für die berufliche Tätigkeit als Verkäuferin wichtig sind, werden auch rechtliche Grundlagen (Geschäftsfähigkeit und Kaufvertrag), die Zahlungsarten und das Nachvollziehen einer Lohn- und Gehaltsabrechnung thematisiert. Bei all diesen Inhalten spielt das Verständnis von Zahlen eine wichtige Rolle. Daher werden auch außerhalb des Unterrichts im Fach kaufmännisches Rechnen immer wieder die Bedeutung von Durchschnitts- oder Prozentwerten bei relevanten Themen besprochen und geübt. Im Rahmen einer Kassenschulung, die über den Zeitraum von zwei Tagen während der regulären Öffnungszeiten eines Supermarktes stattfindet, werden die Teilnehmerinnen in die Arbeit an modernen, elektronischen Kassen eingewiesen.

Im Kurs „Deutsch für den Verkauf“ stehen dementsprechend die mündliche Interaktion mit Kundinnen und Kunden (Begrüßung, Beratung, Argumentation und Verabschiedung) und das Leseverstehen im Vordergrund. Vermittelt werden Redemittel, die dazu dienen, sich im beruflichen Umfeld höflich und im richtigen Register (formell – informell) auszudrücken. Die Teilnehmerinnen lernen Kunden und Kundinnen zu beraten, mit Konflikten umzugehen und sich im Team abzusprechen. Außerdem setzen sich die Teilnehmerinnen mit Fachtexten zu den Themen Warenkunde, Lebensmittel, Textil und Drogerie auseinander.

3.2.4 Gesundheit- und Krankenpflege

Der Qualifizierungsbaustein „Gesundheit- und Krankenpflege“ umfasst die Unterrichtsfächer:

- Gesundheits-, Kranken- und Altenpflege in Theorie und Praxis,
- medizinische Grundlagen der Pflege,
- Rechts-, Sozial- und Berufskunde,
- EDV- Basistraining und Pflegedokumentation.

Darin erwerben die Teilnehmerinnen Kenntnisse zu Anatomie und Erkrankungen verschiedener Organsysteme, alterstypischen Erkrankungen des Bewegungsapparates und des Gehirns, Zusammenhängen zwischen Ernährung und Prävention, Erfassung von Risikofaktoren und der Anwendung von prophylaktischen Maßnahmen, um Ressourcen zu wahren und Erkrankungen zu verhüten. Weiterhin werden im Unterricht die verschiedenen Akteure

und Arbeitsbereiche im deutschen Gesundheitswesen, die rechtlichen Bestimmungen für den Pflegeberuf, der Aufbau und die Finanzierung des Sozialstaates in der Bundesrepublik Deutschland, die Auswirkungen des demografischen Wandels auf den Pflegeberuf besprochen. Unter den kommunikativen Kompetenzen werden im Unterricht „Deutsch in der Pflege“ Gespräche mit Patienten/Patientinnen und Angehörigen geübt sowie Dokumentationen und Berichte geschrieben. Das Bedienen eines Computers und verschiedener Programme sowie Ausfüllen eines Anamnesebogens werden im Rahmen der EDV-gestützten Pflegedokumentation geübt.

3.2.5 Kinderpflege

Die Fachkräftesicherung aufgrund der demografischen Entwicklung spielt auch für den Qualifizierungsbaustein Kinderpflege eine bedeutende Rolle. Der gleichzeitige Anstieg der älteren Bevölkerung und speziell in München der Anstieg an Geburten schaffen nicht nur in der Pflege, sondern auch in den Kindertagesstätten zusätzlichen Bedarf an Personal (RBS 2017, S. 19). Um den Anschluss an Ausbildungsgänge für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte zu gewährleisten, setzt die Teilnahme an diesem Qualifizierungsbaustein Deutschkenntnisse auf B1-Niveau und einen mittlern Schulabschluss voraus.

Im Qualifizierungsbaustein „Kinderpflege“ beschäftigen sich die Teilnehmerinnen dagegen mit Psychologie, Pädagogik, Ethik und Interkulturelle Arbeit, Berufs- und Sozialkunde und lernen in der Praxis- und Methodenlehre, wie gestalterische, sprachliche und musikalische Bildungsangebote altersgemäß geplant und angemessen durchzuführen sind.

Die Teilnehmerinnen beschäftigen sich intensiv mit den kindlichen Bedürfnissen und der sozial-emotionalen, motorischen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung in der Altersspanne zwischen sechs Monaten und sechs Jahren. Sie lernen, was Erziehung nach deutschen Standards systemisch und inhaltlich beinhaltet und welche Aufgaben sie umfasst, und werden bei der Entwicklung zentraler Begriffe wie Personalisation, Sozialisation und Enkulturation unterstützt. Anhand von Fallbeispielen werden sie mit den begünstigenden und einschränkenden Faktoren im Erziehungsprozess konfrontiert. Sie lernen Vielfalt als Bereicherung und Chance wahrzunehmen und setzen sich mit den Themen Wertevermittlung und interreligiöser Dialog für die frühkindliche Bildung auseinander.

Im Unterricht „Deutsch für die Kinderpflege“ werden Wortschatz und Redemittel zu den Themen Familie, Kinderbetreuung, Sprachförderung und sprachförderliches Verhalten, Literacy-Erziehung, Feste und Rituale, Spiel und Freizeit, Natur und Umwelt vermittelt. Daneben werden Kommunikationssituationen in der Kinderpflege wie die Bilderbuchbetrachtung, Gespräche mit Kindern, Eltern, Kollegen und Kolleginnen geübt.

3.3 Sozialpädagogische Betreuung

Neben Kinderbetreuung, beruflichem Fachunterricht, einer umfassenden und differenzierten Sprachförderung und Angebote in Deutsch für den Beruf, erhalten die Migrantinnen bei

mona lea auch eine umfassende sozialpädagogische Begleitung. Die Schwerpunkte der sozialpädagogischen Arbeit liegen bei in den Bereichen Stabilisierung, Lernbegleitung, Berufsvorbereitung und Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung. Die Betreuung findet in Einzelsitzungen oder Gruppenseminaren statt. Sie umfasst eine Stunde pro Woche pro Teilnehmerin.

In Einzelberatungen erhalten die Teilnehmerinnen Unterstützung bei der Stabilisierung der persönlichen bzw. familiären Situation. Diese umfasst alltagspraktische Hilfen und individuelle Beratung bei Fragen der Erziehung und Kinderbetreuung, finanzieller Veränderung und Wohnungswechsel. Eine individuelle Lernförderung kann in Rahmen der Qualifizierung oder in Kooperation mit Ehrenamtlichen organisiert werden. Bei Bedarf, z. B. im Fall psychischer Erkrankungen oder Suchtproblematiken, werden die Teilnehmerinnen an Facheinrichtungen weitergeleitet.

In Blockseminaren werden zur Stärkung der Frauen Themen wie Zivilcourage, Werte im Beruf und Interkulturalität bearbeitet und Techniken zu Stressbewältigung und gewaltfreier Kommunikation vermittelt.

Zur Planung des Berufsweges unter Berücksichtigung des gewünschten Berufsbildes wird im Rahmen eines Berufscoachings für jede Teilnehmerin ein individueller Förder- sowie Berufsplan erstellt. Analysiert wird, was die einzelne Frau zu ihrer persönlichen und beruflichen Integration braucht. Daneben werden die im Ausland erworbenen Abschlüsse erfasst und das Anerkennungsverfahren begleitet. Weiterhin wird bezüglich des Aufbaus von Schlüsselkompetenzen für den ersten Arbeitsmarkt und des Nachholens fehlender beruflicher Voraussetzungen für Arbeit bzw. Ausbildung umfassend beraten. In Blockseminaren werden Bewerbungsunterlagen angefertigt und Bewerbungsstrategien vermittelt, im Einzelcoaching Bewerbungsgespräche trainiert. Das Praktikum am Ende der Qualifizierungsmaßnahme wird im Rahmen von Reflexionstreffen vor- und nachbereitet. Die Teilnehmerinnen werden im Praktikum von Sozialpädagoginnen und Lehrkräften besucht und verfassen ein Praktikumsbericht. Dies erlaubt eine Rückmeldung dazu, ob die Teilnehmerinnen im beruflichen Umfeld zurechtkommen bzw. an welchen Kompetenzen sie noch arbeiten müssen. Letzteres wird für die Planung der Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung genutzt, die den letzten Schritt in der Nachbetreuung bei mona lea darstellt.

4 Return of Investment

Die Bildungsteilhabe unter Migrantinnen ist sehr unterschiedlich gelagert; die Tatsache allerdings, dass Frauen mit eigener Migrationserfahrung seltener erwerbstätig und häufiger geringfügig beschäftigt sind, weist darauf hin, dass ihre Potenziale nicht angemessen ausgeschöpft werden. Frauen mit Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung haben in Deutschland Schwierigkeiten, sich außerhalb des Niedriglohnsegments auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren. Dies gilt in besonderem Maße für Frauen, die über 25 Jahre alt sind und Kinder haben. Aus diesem Grund sollen sie dabei unterstützt werden. Dies birgt nicht nur Anstrengungen, sondern auch Vorteile: Ergebnisse aus dem Bereich der Diversity-For-

schung (Franken u. a. 2016, S. 87–88) weisen darauf hin, dass qualifizierte Migrantinnen einen großen Gewinn für Wirtschaft und Gesellschaft darstellen und nennen den folgenden Nutzen für Unternehmen und Organisationen:

- Erschließung internationaler Märkte,
- Ethnomarketing und Gewinnung neuer Kundinnen und Kunden,
- Steigerung von Innovation und Kreativität,
- Verbesserung der Arbeitsleistung und Motivation,
- Verbesserung des Images der Organisation,
- wirtschaftliche Vorteile.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016

Beicht, Ursula: Berufswünsche und Erfolgschancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 6, S. 44–48

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): Integration mit Zukunft: Erwerbsperspektiven für Mütter mit Migrationshintergrund. Analysen und Praxisberichte im Kontext der Fachkräftesicherung. Berlin 2013

Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I und II. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2016. URL: http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i (Zugriff: 26.06.2018)

Farrokhzad, Schahrzad: Potenziale erkennen, Hürden abbauen – Situation von Frauen mit Migrationshintergrund in Bildung und Beschäftigung. IQ konkret 03/2017, S. 1–11

Franken, Swetlana: Migrantinnen in Deutschland. Die Zukunft ist bunt und weiblich. Clavis 01/2012, S. 4–6

Franken, Swetlana u. a.: Qualifizierte Migrantinnen in Deutschland. Status quo, Erfolgsfaktoren, Mehrwert. Aachen 2016

Landeshauptstadt München. Sozialreferat Stelle für interkulturelle Arbeit: München lebt Vielfalt. Interkultureller Integrationsbericht der Landeshauptstadt München 2013. URL: www.ris-muenchen.de/RII/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/3239449.pdf (Zugriff: 27.06.2017)

Nowossadeck, Sonja u. a.: Migrantinnen und Migranten in der zweiten Lebenshälfte. Berlin 2017. URL: www.dza.de/fileadmin/dza/pdf/Report_Altersdaten_Heft_2_2017.pdf (Zugriff: 12.07.2018)

Referat für Bildung und Sport Landeshauptstadt München (RBS) (2017): Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2017

Shyyhko, Kateryna: Bewältigungsstrategien und Daseinstechniken von beruflich erfolgreichen Migrantinnen. Stressbewältigungs-, Migrations- und Genderforschung. Hamburg 2017

Statistisches Amt München (2018): Die Bevölkerung nach Altersgruppen und Migrationshintergrund am 31.12.2017. München 2018. URL: www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:3b01828e-21b8-4744.../jt180112.pdf (Zugriff: 11.07.2018)

Statistisches Bundesamt (Destatis): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Ausländische Bevölkerung Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2017. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200177004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 26.06.2018)

Stichs, Anja: Arbeitsmarktintegration von Frauen ausländischer Nationalität in Deutschland. Eine vergleichende Analyse über türkische, italienische, griechische und polnische Frauen sowie Frauen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens. Working paper 20. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2008

Tutzinger Diskurs 2018: Migration in Deutschland: Ein Blick auf die Zahlen. URL: www.tutzinger-diskurs.de/migrantinnen-in-deutschland-ein-kleiner-ueberblick (Zugriff: 26.06.2018)

Westphal, Manuela; Behrensen, Birgit: Wege zum beruflichen Erfolg bei Frauen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben. Osnabrück 2008

Susanne Miesera, Katharina Wunram

Sprachsensibles Unterrichtsmaterial zur Förderung der Fachsprache im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sind gekennzeichnet durch hohe fachsprachliche Anforderungen. Die Förderung sprachlicher Kompetenzen bereits während der Ausbildung ist unabdingbar für den Ausbildungserfolg und die berufliche Qualifizierung. Dieser Artikel beschreibt die Umsetzung einer sprachsensiblen und binnendifferenzierten Unterrichtsgestaltung, die fachliche und sprachliche Kompetenzen der Lernenden gleichermaßen fördert. Bei der Entwicklung der sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien wurde die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowohl hinsichtlich ihrer sprachlichen Vorkenntnisse als auch der Lernerfahrungen berücksichtigt. Diese Konzeption ermöglicht die Vermittlung berufsrelevanter Inhalte und gleichzeitig die berufsbezogene Deutschförderung.

1 Vorüberlegungen

Berufssprachliches kompetentes Handeln erfordert domänenspezifische Sprachkenntnisse. Die Vermittlung von fach- und berufssprachlichen Kompetenzen in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft stellt eine Herausforderung mit Blick auf die Vielfalt der Berufe in diesem Berufsfeld dar. Die Anbahnung fachsprachlicher Kompetenzen während der Ausbildung erfolgt mit einem sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. Er ermöglicht auch sprachschwachen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am Unterricht sowie das Erzielen von Lernerfolgen. Bei der sprachsensiblen Unterrichtskonzeption werden sprachlich schwierige Strukturen aufgelöst, ohne die Inhalte zu vereinfachen. Zentrale Fragestellungen sind die Umsetzung berufsfeldspezifischer Förderung fachsprachlicher Kompetenzen und die Einbindung sprachsensibler Unterrichtsgestaltung in den Fachunterricht. Zunehmende sprachlich heterogene Klassen stellen für Lehrkräfte beruflicher Schulen eine Herausforderung dar. Neben Schwierigkeiten bei grundlegenden Sprachkompetenzen weisen viele Schüler/-innen im Bereich der Fachsprache Defizite auf, die einer gezielten Förderung bedürfen. Dieser Artikel stellt sprachsensiblen Fachunterricht vor. Dabei fokussiert der Unterricht auf der Vermittlung der Fachsprache im Berufsfeld Ernährung und Hauswirt-

schaft. Die Unterrichtskonzeption fördert die sprachlichen, fachlichen sowie medialen Kompetenzen der Schüler/-innen. Die sprachsensible Aufbereitung verhilft sprachschwachen Schülerinnen und Schülern zum erleichterten Verständnis der Lerninhalte. Die binnendifferenzierte Gestaltung der Unterrichtseinheit gibt allen Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, individuell entsprechend des eigenen Leistungsniveaus das Lernziel zu erreichen.

2 Ausbildungssituation im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Geringe Bewerberzahlen, Passungsprobleme sowie eine hohe Vertragslösungsquote kennzeichnen die derzeitigen Ausbildungsverhältnisse. Die Statistik des DEHOGA Bundesverbandes (2018) bildet die Gesamtzahl an bestehenden Ausbildungsverhältnissen sowie die Zahl an neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen im Bereich der Gastronomie und Hotellerie ab. Im Gastgewerbe ist in den Jahren von 2007 bis 2017 ein Rückgang der bestehenden und der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge um knapp 50 Prozent zu verzeichnen (vgl. DEHOGA 2018).

Ähnliche, rückläufige Werte zeigen sich bei den Bewerberzahlen für den Ausbildungsberuf des Koches bzw. der Köchin. Der Berufszweig ist in hohem Maße von Besetzungsschwierigkeiten geprägt. Die Diskrepanz zwischen den gemeldeten offenen Ausbildungsstellen und den abnehmenden, neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen wird in der Vielzahl an unbesetzten Ausbildungsstellen deutlich. Im Jahr 2015/16 belief sich die Zahl auf 5.200 offene, unbesetzte Ausbildungsplätze (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017, S. 12).

Die rückläufigen Ausbildungsverhältnisse sind auch bedingt durch die hohen Vertragslösungsquoten. Sieben der 15 Ausbildungsberufe mit den höchsten Auflösungsquoten der Ausbildungsverhältnisse sind im Bereich der Ernährung und Hauswirtschaft angesiedelt (vgl. BIBB o. J.). Die höchste Lösungsquote ist im Jahr 2014 mit 50,5 Prozent beim Ausbildungsberuf zum Restaurantfachmann bzw. zur Restaurantfachfrau nachweisbar, an dritter Stelle befindet sich mit 48,6 Prozent der Ausbildungsberuf zum Koch bzw. zur Köchin (vgl. BIBB o. J.).

Neben der abnehmenden Zahl an Auszubildenden im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zeichnet sich an den beruflichen Schulen eine weitere Entwicklung ab. Die Klassenstrukturen sind von hoher Heterogenität geprägt. Das Eisberg-Modell fasst einige Heterogenitätsmerkmale der Schüler/-innen zusammen. Auf der Spitze des Eisbergs sind die „messbaren“ und unveränderlichen Faktoren Geschlecht, Alter, Herkunft und Vorbildung aufgeführt. Im unteren Teil des Eisbergs befinden sich Heterogenitätsmerkmale, die sich im Lebensverlauf verändern. Diese Merkmale können gezielt von der Lehrkraft gefördert werden. Dazu zählen unter anderem die Kommunikationsfähigkeit, die Kritikfähigkeit sowie die Sprachkompetenzen der Schüler/-innen.

Abbildung 1: Das Eisberg-Modell

Quelle: vgl. Wunram in Vorbereitung, S. 4, in Anlehnung an BIBB 2014, S. 8

3 Kompetenzanforderungen

Die Sprachkompetenzen stellen einen Teil der beeinflussbaren Heterogenitätsmerkmale von Schülerinnen und Schülern dar. In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss werden die Sprachkompetenzen in die Kompetenzbereiche *Sprechen und Zuhören*, *Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Schreiben* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* differenziert (vgl. KMK 2004, S. 8–9). Diese Untergliederung findet auch im neuen bayerischen Deutschlehrplan für berufliche Schulen Eingang (vgl. ISB 2016, S. 7). Die vier grundlegenden Sprachkompetenzen sind die Basis für den Erwerb weiterer, spezifischer Kompetenzbereiche, die in Abbildung 2 dargestellt werden.

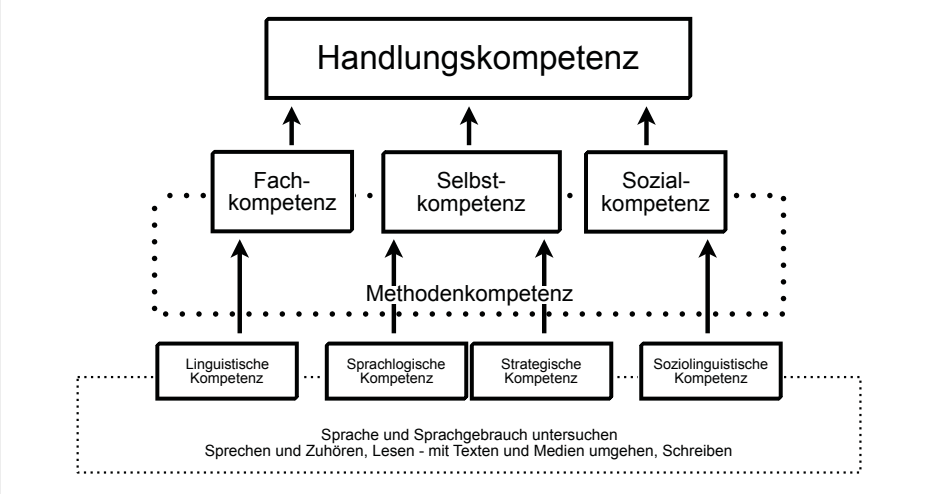
Die linguistische Kompetenz beschreibt das Beherrschen von Grammatik und Wortschatz und ermöglicht den Fachkompetenzerwerb. Verfügen Schüler/-innen über sprachlogische Kompetenz, können sie komplexe Texte und Inhalte verstehen und diskutieren. Die strategische Kompetenz umfasst die Herausbildung eines Sprachbewusstseins, das Erkennen von Sprachproblemen und die Anwendung von Problemlösungsstrategien. Die sprachlogischen und die strategischen Kompetenzen fördern den Selbstkompetenzerwerb (vgl. Portmann-Tselikas 1998; Trim u. a. 2001). Die Selbstkompetenz beinhaltet Charakteristika wie

„Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein“ (KMK 2011, S. 14).

Die soziolinguistische Kompetenz ermöglicht den Wechsel des Sprachregisters, abhängig von der jeweiligen Gesprächssituation und unterstützt die Sozialkompetenz (vgl. Grundmann 2007; Bocksrocker 2011).

Die linguistische, sprachlogische, strategische und soziolinguistische Kompetenz ermöglichen den Erwerb der Fach-, Selbst- und Sozial- und Methodenkompetenz. Sie münden in die (berufliche) Handlungskompetenz (vgl. Wunram in Vorbereitung, S. 18).

Abbildung 2: Kompetenzen in der beruflichen Bildung



Quelle: vgl. Wunram in Vorbereitung, S. 18

Berufliche Handlungskompetenz

Die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz ist Aufgabe jeder Lehrkraft und unter anderem in den Fachlehrplänen sowie im Deutschlehrplan der bayerischen Berufs- und Berufsfachschulen verankert. Das oberste Ziel beruflicher Schule ist die Förderung des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz, um Schüler/-innen auf sich verändernde Lebenswelten mit ihren Anforderungen vorzubereiten (ISB 2016, S. 5). Auch auf personaler Ebene sollen die Schüler/-innen auf ihrem Weg zum eigenständigen und selbstbewussten Handeln unterstützt werden (vgl. ISB 2016, S. 5).

4 Sprachanforderungen im beruflichen Unterricht

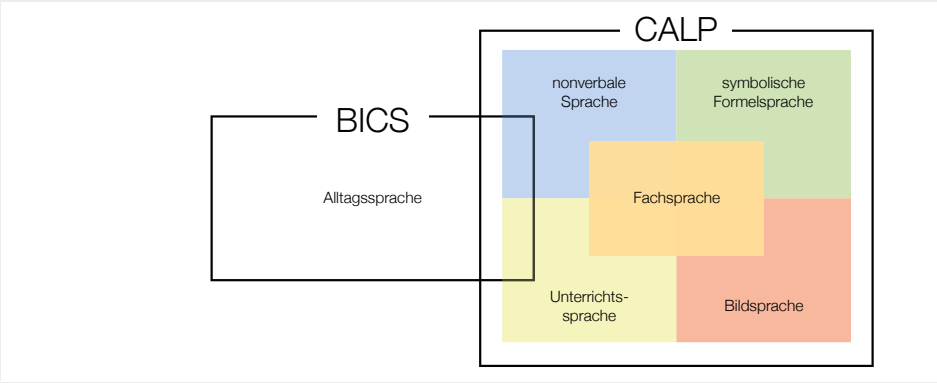
Im Berufs(fach)schulunterricht werden die Schüler/-innen mit unterschiedlichen Sprachanforderungen konfrontiert. Das Spektrum erstreckt sich von der Alltagssprache bis hin zu bildungssprachlichen Registern wie der Unterrichts- und der Fachsprache. Im Unterricht finden zumeist alle Sprachregister Anwendung (vgl. Leisen 2017, S. 46).

Unvollständige Sätze, Füllwörter, Wiederholungen, Gedankensprünge sowie grammatikalische Fehler charakterisieren die alltagssprachliche Kommunikation (vgl. Leisen 2017, S. 19). Im Fachunterricht kommt Alltagssprache häufig in Lernsituationen zu Beginn einer Unterrichtssequenz zum Einsatz, um die Authentizität der Situation zu gewährleisten.

Cummins (2000) unterscheidet sprachliche Kompetenzen in BICS, den Basic Interpersonal Communicative Skills und CALP, der Cognitive Academic Language Proficiency. Die BICS dienen vorwiegend der alltagssprachlichen, mündlichen Verständigung und beschreiben grundlegende Kommunikationskompetenzen. BICS werden meist im Zeitraum von sechs bis 24 Monaten erworben. Darauf aufbauend unterscheidet Cummins CALP-Kompetenzen, für deren Erwerb fünf bis acht Jahre benötigt werden.. Die CALP ist im Bereich der Bildungssprache angesiedelt. Sie werden häufig schriftlich verwendet und sind sehr vielschichtig (vgl. Cummins 2000, S. 58–59).

Zur Bildungssprache zählen, wie in Abbildung 3 dargestellt, die Bildsprache, die symbolische Sprache, die nonverbale Sprache, die Unterrichtssprache und die Fachsprache. Eine klare Abgrenzung der bildungssprachlichen Sprachregister ist nicht immer möglich (vgl. Leisen 2017, S. 23). Die Bildungssprache ist von vollständigen und komplexen Sätzen, einem präzisen Wortgebrauch sowie grammatikalischer Richtigkeit gekennzeichnet (vgl. Leisen 2017, S. 19).

Abbildung 3: BICS und CALP



Quelle: Eigene Darstellung nach Leisen 2017, S. 23

Fachsprache in der Ernährung und Hauswirtschaft

Die Fachsprache kann als Teil der Bildungssprache aufgefasst werden. „Fachsprachen sollen für relativ abgegrenzte und überschaubare Bereiche ein Verständigungsmittel sein, das Mehrdeutigkeiten und unterschiedliche Interpretationen weitgehend ausschließt. Sie bestehen aus spezifischen Grundbegriffen und Regeln, die die Verwendung der Grundelemente bestimmten Beschränkungen unterwerfen“ (Lampe 1997, S. 372).

Die Ausbildungsberufe im Bereich der Ernährung und Hauswirtschaft sind sehr vielseitig. Dementsprechend groß ist das Spektrum an Fachsprachen. Die fach- und berufssprachlichen Anforderungen sind abhängig von der beruflichen Tätigkeit und der jeweiligen Handlungssituation. Die Fachkraft für Lebensmitteltechnik, die Weintechnologiekraft oder die Brauereifachkraft sind Beispiele für technologisch ausgerichtete Ausbildungsberufe. Die Auszubildenden werden mit einer Vielzahl an fachsprachlichen Begriffen aus der Technik konfrontiert. Zum produzierenden Gewerbe zählen unter anderem der/die Fleischer/-in und der/die Konditor/-in, die komplexe Handlungsprozesse planen und durchführen. Daneben sind im Bereich der Ernährung und Hauswirtschaft auch Dienstleistungsberufe wie der Hotelkaufmann/die Hotelkauffrau und die Fachkraft im Gastgewerbe angesiedelt, deren Berufsalltag von viel Kundenkontakt, Dokumentationen und hohen kommunikativen Aufgaben bestimmt ist (vgl. Terrasi-Haufe/Miesera 2018, S. 275–276). Am Beispiel der Hotelfachleute werden die kommunikativen Aufgaben dieses Berufszweiges deutlich. Sie müssen „die Schnittstellen zu Marketing und Tourismus bedienen, Kontakte zu Einzel- und Großhandel pflegen und Veranstaltungen mit externen Anbietern organisieren. Die zu bewältigenden kommunikativen Situationen sind entsprechend vielfältig, sowohl schriftlich als auch mündlich und reichen vom Gästeberatungsgespräch über die Erstellung von Bankettmappen bis hin zur Korrespondenz mit Wirtschaftsorganisationen, Berufsvertretungen und Gewerkschaften“ (Terrasi-Haufe/Miesera 2018, S. 276). Die Berufs- und Arbeitswelt im Bereich der Ernährung und Hauswirtschaft ist durch technische und gesellschaftliche Veränderungen einem Wandel unterworfen, der sich in gesteigerten Kommunikationsanteilen und zunehmenden sprachlichen Anforderungen an Auszubildende und Fachkräfte zeigt (vgl. Terrasi-Haufe/Miesera 2016, S. 19). „Die Ausbildung verlangt einen zunehmenden Anteil an selbstreguliertem Lernen (bei dem vor allem verstärkt Lesekompetenz abverlangt wird) neben der selbstständigen Anwendung von Lernstrategien, Arbeitstechniken und metasprachliche Kompetenzen, müssen komplexe grammatische Strukturen und Orthographieregeln beherrscht werden“ (Terrasi-Haufe/Miesera 2018, S. 278). In der Berufs(fach)schule wird diesen neuen Ansprüchen verstärkt mit gezielter Förderung begegnet. Die Anforderungen an die Lesekompetenz sind durch die Vielzahl an Textsorten ebenfalls hoch. Die Schüler/-innen müssen in der Lage sein, fachliche Informationen aus Fachtexten zu selektieren und zu reflektieren, Grafiken und Schaubilder zu interpretieren sowie Fachtermini zu verstehen (vgl. Terrasi-Haufe/Miesera 2018, S. 278). Neben Fachbüchern und Unterrichtsmaterialien fordern Patente, Verordnungen, Anleitungen, Artikel in Fachzeit-

schriften aus den Disziplinen der Ökotrophologie, Verfahrenstechnik und Marketing die Anwendung der Lesekompetenz (Terrasi-Haufe/Miesera 2018, S. 279).

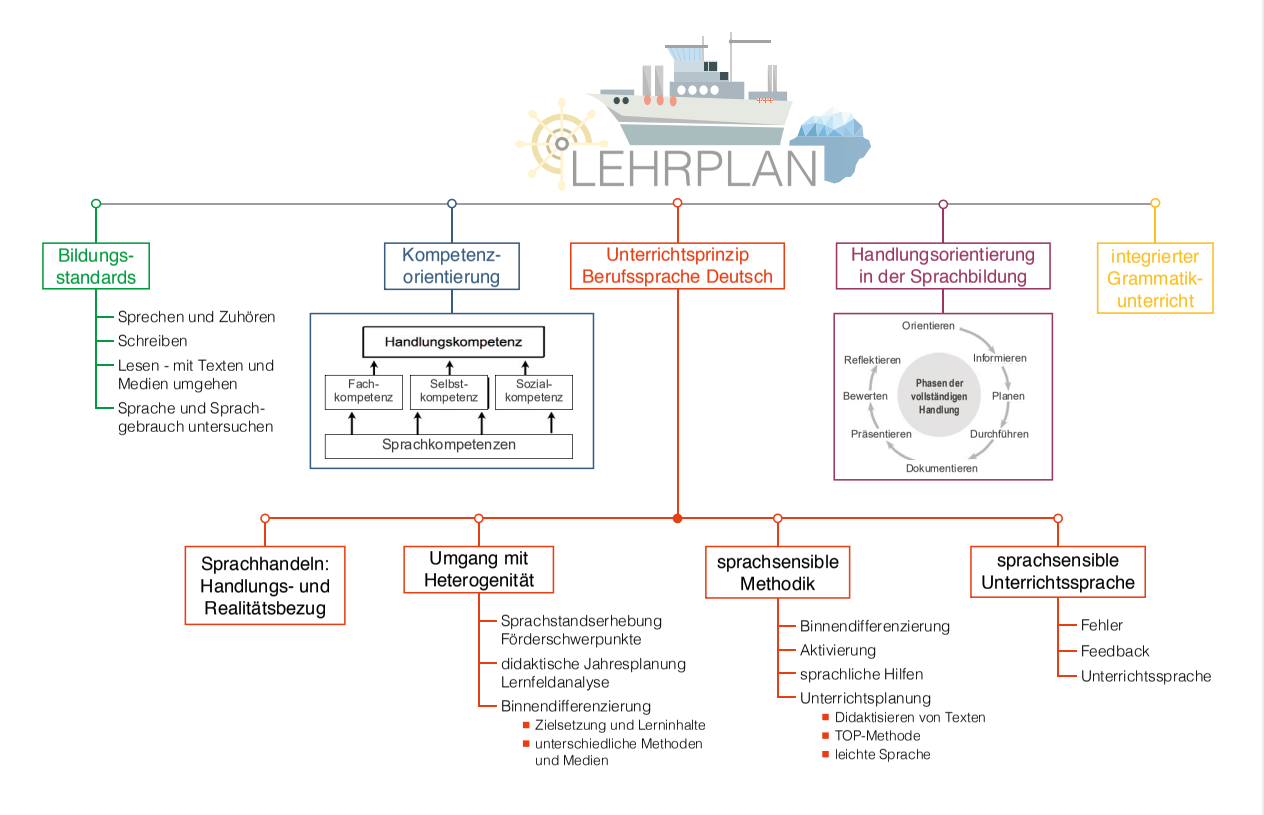
Sowohl in der Zwischen- bzw. Abschlussprüfung als auch im mündlichen Prüfungsgespräch werden ebenfalls hohe Sprachkompetenzen von den Schülerinnen und Schülern gefordert. Ausgebildete Lese-, Schreib- und Sprachkompetenzen sind Voraussetzung für das erfolgreiche Bestehen der Berufsausbildung (vgl. Terrasi-Haufe/Miesera 2018, S. 278).

Die Anforderungen an die fachlichen und (fach-)sprachlichen Kenntnisse sind im Rahmenlehrplan des jeweiligen Ausbildungsberufes und im Deutschlehrplan festgesetzt. Im folgenden Kapitel werden insbesondere die Anforderung des Deutschlehrplans näher analysiert.

5 Lehrpläne

Seit dem Schuljahr 2017/18 wurde an bayerischen Berufs(fach)schulen ein neuer Deutschlehrplan eingeführt. Der Lehrplan ist ganzheitlich konzipiert. Die Lernziele sind kompetenzorientiert formuliert. Der Lehrplan ist dreistufig aufgebaut und besteht aus dem Basislehrplan, dem Regellehrplan und dem Wahlpflichtlehrplan. Der Basislehrplan fokussiert die Förderung grundlegender Sprachkompetenzen und richtet sich vorwiegend an Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen und Sprachintensivklassen (vgl. ISB 2016, S. 12–14). In regulären Fachklassen wird der Regellehrplan angewendet. Im Regellehrplan wird der Erwerb berufsspezifischer Sprachkompetenzen unterstützt. Zur Vermittlung werden den Lehrpersonen Methoden, Strategien und Arbeitstechniken angeboten (vgl. ISB 2016, S. 31–33). Der Wahlpflichtlehrplan besteht aus sechs Modulen, von der die Lehrkraft ein Modul pro Jahr für jede Klasse auswählt. Dieser Teil dient der Förderung sehr spezifischer Sprach- und Kommunikationskompetenzen (vgl. ISB 2016, S. 56–58). Der Lehrplan basiert auf dem Grundsatz der integrierten Sprachförderung und wird im Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch umgesetzt. Bei der Förderung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit wird die Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen berücksichtigt. Die geforderten Kompetenzen werden anhand der vier Sprachkompetenzbereiche differenziert sowie nach den Phasen der vollständigen Handlung (Orientieren, Informieren, Planen, Durchführen und Dokumentieren, Bewerten und Reflektieren) strukturiert. Die Handlungsorientierung umfasst daneben eine authentische, beruflich relevante Handlungssituation, die ein Handlungsprodukt erfordert. „Die Anwendung des Konzepts der Handlungsorientierung auf die Sprachbildung erfordert, dass je Unterrichtssequenz mindestens ein sprachliches Handlungsprodukt als Zielpunkt definiert wird. Die Lernumgebung wird für die Schüler/-innen entsprechend dieses Ziels als kommunikative Aufgabe ausgestaltet“ (ISB 2016, S. 8). Neben der Kompetenzorientierung, der Differenzierung der Sprachkompetenzbereiche, dem Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch sowie der Handlungsorientierung basiert der Lehrplan auf dem pädagogisch-didaktischen Prinzip des integrierten Grammatikunterrichts. Die folgende Grafik (Abbildung 4) veranschaulicht die Bestandteile des Deutschlehrplans.

Abbildung 4: Die Struktur des Deutschlehrplans



Quelle: Miesera/Wunram 2018

Der sprachsensible Fachunterricht beachtet neben dem Deutschlehrplan auch den Rahmenlehrplan als Grundlage für die Unterrichtskonzeption. Die Orientierung an der vollständigen Handlung in beiden Lehrplänen ermöglicht eine lehrplanübergreifende Konzeption eines handlungsorientierten Unterrichts. In den Fachlehrplänen werden die fachlichen und fach(sprachlichen) Anforderungen zusammengefasst. Sie sind kompetenz- und lernfeldorientiert. Die in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtseinheit basiert auf dem Lehrplan für die Ausbildung zum/zur Hotelfachmann/-frau bzw. zum/zur Restaurantfachmann/-frau. Das Unterrichtsthema Hygiene ist die Grundlage für das einwandfreie Arbeiten im Betrieb. Die Schüler/-innen sollen „die verschiedenen Materialien in Küche, Restaurant und Magazin fachgerecht und umweltbewusst einsetzen, reinigen und pflegen“ (ISB 1998, S. 30).

6 Unterrichtsbeispiel

Der Unterrichtseinstieg erfolgt mit einer beruflich relevanten Lernsituation. Die Schüler/-innen sind dazu aufgefordert, selbstständig ein Video zum Thema Hygiene aufzuzeichnen. Die Lernsituation (Abbildung 5) stellt eine authentische Situation aus dem Berufsalltag der Schülerschaft dar und motiviert die Schüler/-innen.

Abbildung 5: Lernsituation

Ihr Chef ist im Urlaub. Auf Ihrem Arbeitsplatz liegt eine Nachricht.

Ab der nächsten Woche ist ein neuer Praktikant in unserem Betrieb.

*Informiere dich bitte über **Hygienemaßnahmen**, die*

- *im persönlichen Bereich,*
- *beim Umgang mit Lebensmitteln und*
- *im Betrieb*

eingehalten werden müssen.

*Erstelle ein kurzes **Video** mit den wichtigsten Informationen. Wir werden das Video dann dem Praktikanten zeigen!*

Quelle: Miesera/Wunram 2018, S. 23

In der Informationsphase werden die Lerninhalte mit der Methode Stationenlernen vermittelt. Diese Methode beinhaltet unterschiedliche Arbeitsstationen zu den drei Bereichen

Personal-, Lebensmittel- und Betriebshygiene. Die Lernstationen sprechen unterschiedliche Lernzugänge an. Die Differenzierung erfolgt anhand von drei Schwierigkeitsstufen pro Station, von denen die Schüler/-innen selbstständig einen passenden Schwierigkeitsgrad wählen.

Die Informationsphase dient der Aneignung von Fachwissen und Fachbegriffen. An der Station Körperhygiene liegen Informationstexte bereit. In einem Kreuzworträtsel werden wichtige Fachbegriffe abgefragt. Als Vereinfachung wurde für die mittlere und einfachere Schwierigkeitsstufe die Textoptimierungsmethode, auch TOP-Methode genannt, angewandt. Dabei werden Texte in Sinnabschnitte untergliedert und mit Überschriften versehen. Die Texte folgen immer einer sinnvollen Reihenfolge. Relevante Begriffe und Termini werden fett gedruckt. Schwächere Lernende können in einem Glossar die Erklärung der Fachbegriffe nachschlagen.

An der Lernstation Anlieferung und Lagerung ist der Informationstext ebenfalls mit der TOP-Methode bearbeitet. Ein besonders wichtiges Prinzip aus dem Informationstext wird in einer separaten Übung zum selbstständigen Formulieren überprüft. Auf diese Weise wird das Verständnis sichergestellt.
Die mittlere und anspruchsvolle Schwierigkeitsstufe der Lernstation zu den baulichen Voraussetzungen sind durch einen Gesetzestext aufbereitet. Wichtige Aussagen müssen abschnittsweise auf ein Arbeitsblatt übertragen werden. Bei der mittleren Stufe sind wesentliche Begriffe fett gedruckt. Damit der Text nachvollzogen werden kann, müssen die Schüler/-innen über eine juristische Fachsprache verfügen.

Die Darstellungsformen wechseln beim Stationenlernen kontinuierlich. Es werden eine Videosequenz, eine Tabelle, ein Gesetzestext sowie die mathematische Darstellung in Form eines Koordinatensystems eingesetzt. Außerdem werden die fachlichen Informationen durch Bilder, Fotos, Grafiken und die Anwendung der TOP-Methode unterstützt.

In der Planungsphase fassen die Schüler/-innen ihre Ideen in einem Drehbuch zusammen. Dabei verschriftlichen und strukturieren die Schüler/-innen ihren Handlungsablauf. Die Hinweise der einzelnen Handlungsschritte können von stichpunktartigen Notizen bis hin zu ausformulierten Sätzen reichen. Stärkere Lernende können schwächere sprachlich und fachlich unterstützen. Sprachschwache Schüler/-innen haben dadurch die Möglichkeit, grammatikalisch korrekte Sätze mit fachlicher Richtigkeit zu formulieren.

Bei der Aufzeichnung der Videos in der Durchführungsphase geben die Schüler/-innen die neu erlernten Informationen wieder. Sie verwenden Fachsprache zur Erklärung der einzelnen Handlungsschritte und Situationen. Im Gespräch mit anderen Schülerinnen und Schülern werden häufig alltagssprachliche und bildungssprachliche Wörter und Satzkonstruktionen vermischt. Das Video findet auf bildungssprachlicher Ebene unter dem Einsatz von Fachsprache statt.

In der Reflexionsphase prüfen die Schüler/-innen die fachliche Richtigkeit der sprachlichen Handlungsprodukte. Sie setzen sich intensiv mit der Fachsprache auseinander und üben konstruktive Kritik.

Die Unterrichtssequenz fördert alle vier Sprachkompetenzbereiche. Sie vermittelt Fachwortschatz und die Schüler/-innen erwerben die linguistische Kompetenz. Die Schüler/-innen erwerben außerdem die sprachlogische Kompetenz, indem sie den Umgang mit komplexen Texten lernen. Die Schüler/-innen wechseln im Gespräch mit den anderen Schülern und Schülerinnen und in den Videos zwischen unterschiedlichen sprachlichen Registern und bilden ihr Sprachbewusstsein weiter aus. Dadurch ist die Förderung der soziolinguistischen und strategischen Kompetenz sichergestellt.

Mit der linguistischen, sprachlogischen, strategischen und soziolinguistischen Kompetenz wird der Erwerb der Fach-, Selbst- und Sozial- und Methodenkompetenz und der beruflichen Handlungskompetenz unterstützt.

7 Empfehlungen

Ausgehend von der Fragestellung der berufsfeldspezifischen Umsetzung sprachsensiblen Unterrichts stellt der Artikel einen Beitrag für die unterrichtliche Umsetzung dar. Die vorgestellten Unterrichtsmaterialien zum Thema Hygiene eignen sich sowohl für den Einsatz in Fachklassen als auch zur Verwendung in Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen (vgl. ISB 2017, S. 16). Die Inhalte der einzelnen Stationen fördern die Fach- und Sprachkompetenzen der Schüler/-innen. Insbesondere werden die Sprachkompetenzbereiche „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Schreiben“ weiterentwickelt. In der Planungsphase können die Schüler/-innen Ideen im Drehbuch strukturieren und verschriftlichen. Der Einsatz von Tablets zum Videodreh und zum Bearbeiten der Videos unterstützt zusätzlich den Medienkompetenzerwerb der Schülerschaft. Das „Sprechen und Zuhören“ wird sowohl beim Videodreh als auch in der Reflexionsphase der Videos gefördert. Bei der Präsentation der Videos wird darüber hinaus die Fachsprache eingehend überprüft und somit der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ unterstützt. Diese Arbeit zeigt beispielhaft die Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts, bei dem verstärkt die Fachsprache gefördert wird. In der Fachsprache des Berufsfelds Ernährung und Hauswirtschaft besteht weiterhin sehr viel Forschungsbedarf. Bislang haben sich ausschließlich Miesera und Terrasi-Haufe (2016, 2018) intensiv mit eben dieser Fachsprache auseinandergesetzt und grundlegende Bestandteile der Fachsprache erarbeitet.

Vor dem Hintergrund der abnehmenden Sprachfähigkeit der Schülerschaft und aufgrund der hohen Relevanz der Fachsprache an beruflichen Schulen wie auch im Berufsalltag, wird die Erforschung der Fachsprache im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft auch zukünftig einen hohen Stellenwert einnehmen. Zusätzlich sollten neue Möglichkeiten und Angebote geschaffen werden, wie Fachsprache auch sprachschwächeren Schülern und Schülerinnen zugänglich gemacht werden kann und so alle Schüler/-innen individuell gefördert werden können.

Literatur

BIBB (Hrsg.): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung 2014. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_kompendium_modellversuch_barrierefrei.pdf (Zugriff: 15.05.2019)

BIBB (Hrsg.): URL: https://www.bibb.de/datenreport/de/2016/41636.php (Zugriff: 15.05.2019) o. J.

Bocksrocker, Nina: Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2011

Bundesagentur für Arbeit: URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Koeche.pdf (Zugriff: 15.05.2019)

Cummins, Jim: Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon 2000

DEHOGA: URL: https://www.dehoga-bundesverband.de/zahlen-fakten/ausbildungszahlen/ (Zugriff: 15.05.2019) 2018

Grundmann, Hilmar: Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit: der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler 2007

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Lehrplan für die Berufsschule. Fachklassen Fachkraft im Gastgewerbe, Hotelfachmann/Hotelfachfrau, Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau, Fachmann für Systemgastronomie/Fachfrau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/Hotelkauffrau. München 1998

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Lehrplan für die Berufsschule und die Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. München 2016

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Lehrplan für die Berufsintegrationsklassen und Sprachintensivklassen. München 2017

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 4.12.2003. München 2004. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Zugriff: 15.05.2019)

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2017. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 15.05.2019)

Lampe, Jürgen: Fachsprachen. In: Informatik-Spektrum (1997) 20, S. 372–373

Leisen, Josef: URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf138/vortrag_leisen.pdf (Zugriff: 15.05.2019)

Miesera, Susanne; Wunram, Katharina: Tablets in der Berufsschule: Stärkung der Medienkompetenz – Erstellung von Kurzvideos als sprachliches Handlungsprodukt. HiBuFo 2-2018, S. 15–28

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Miesera, Susanne: Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 6, S. 19–23

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Miesera, Susanne: Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“. In: Drumm, Sandra; Roche, Jörg (Hrsg.): Berufs- und Fachsprachen. Kompendium DaF/DaZ. Tübingen 2018, S. 275–288

Portmann-Tselikas, Paul: Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich 1998

Trim, John u. a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München 2001

Wunram, Katharina (in Vorbereitung): Sprachsensibilität und Binnendifferenzierung im Fachunterricht – Gestaltung und Umsetzung von fachspezifischem Unterrichtsmaterial zur Förderung der Fach- und Deutschkompetenzen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Technische Universität München, München

Dietmar Heisler, Susanne Schemmer

Sprachentwicklung und Aufbau sozialer Netzwerke von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen: Zur Wirksamkeit von Angeboten zur Förderung von Sprache und gesellschaftlicher Integration

Die Vermittlung von Kultur, Werten und der deutschen Sprache wird als notwendige Voraussetzung für die gelingende Integration junger Geflüchteter in Gesellschaft, Arbeit und Beruf betrachtet. Neben den Angeboten der Berufsschulen lassen sich verschiedene ergänzende Unterstützungsmaßnahmen finden, die das gewährleisten sollen. Dazu gehört u. a. das Projekt „angekommen in deiner Stadt" der Walter-Blüchert-Stiftung. Der Beitrag referiert Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dieses Projekts. Untersucht wurden die Sprachkenntnisse, der Bildungsstand und die soziale Einbindung junger Geflüchteter an ihren neuen Wohnorten. Die Frage ist, inwieweit das Projekt junge Geflüchtete bei ihrer Integration in Gesellschaft unterstützt und zur Erweiterung ihrer sozialen Netzwerke beiträgt.

1 Einleitung: Jugendliche mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung im Berufsbildungssystem

Seit der „Flüchtlingskrise" im Jahr 2015 wird die Förderung von Jugendlichen und jungen unbegleiteten Geflüchteten als eine besondere Herausforderung für die berufliche Bildung betrachtet. Die Förderung und Integration von Jugendlichen ausländischer Herkunft, von jungen Menschen mit Migrationshintergrund und von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen werden bereits seit den 1970er-Jahren in der beruflichen Bildung diskutiert. Zunächst, Anfang der 1970er-Jahre, ging es vor allem um die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Eltern als Arbeitskräfte bereits in den 1950er- und 1960er-Jahren nach Deutschland einwanderten. Beispielsweise zielten die damals neu eingeführten Fördermaßnahmen zur Berufsorientierung und der außerbetrieblichen Berufsausbildung darauf

ab, die beruflichen Integrationschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft zu verbessern (Vock 2004; Hensge u. a. 1982; BMBW 1980, S. 67–69).

Dies stellte die deutsche Jugend- und Sozialpolitik zu der Zeit vor große Herausforderungen: Deutschland galt nicht als Einwanderungsland. Bis dahin wurde angenommen, dass die angeworbenen Arbeiter/-innen Deutschland wieder verlassen würden. An einen Familiennachzug oder daran, dass diese Menschen langfristig bzw. für immer in Deutschland bleiben, dachte zu der Zeit niemand (INSM 2011, S. 7). In diesem Kontext formulieren bspw. Klaus und Schmidt (2016), dass die Entwicklung von Förderangeboten für junge Geflüchtete und für Jugendliche mit Migrationshintergrund in den letzten Jahrzehnten vernachlässigt wurde. Auch deshalb stellte der deutliche Anstieg dieser Gruppe Jugendlicher gerade in den letzten Jahren nun eine besondere Herausforderung für das deutsche Bildungssystem dar.

Die Gründe dafür, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund bis heute im deutschen Bildungssystem als benachteiligt gelten, lässt sich auch auf die bisherige deutsche Integrationspolitik zurückführen. Oltmer (2016) verdeutlicht die Ambivalenzen dieser Politik seit den 1950er-Jahren. Anfangs sei sie durch die Erfahrung der nationalsozialistischen Diktatur und durch die Konkurrenz der politischen Systeme von Ost und West geprägt gewesen. Die Bundesrepublik wollte vor diesem Hintergrund eine Vorbildfunktion im internationalen Raum übernehmen und zählte zu den wenigen Staaten, die 1948/1949 ein individuelles Asylrecht als Menschenrecht in ihrem Grundgesetz verankerten (ebd., S. 11). Auch Vollbeschäftigung und Fachkräftemangel sorgten zunächst für ein eher freizügiges Zuwanderungs- und Asylrecht und für dessen breite gesellschaftliche Akzeptanz. Spätestens seit den 1970er-Jahren und mit dem Anstieg der Zuwanderungs- und Flüchtlingszahlen drängte die deutsche Politik jedoch zunehmend auf eine Beschränkung des Zugangs zu Asyl (ebd., S. 13). 1980 beantragten erstmals in der bundesdeutschen Geschichte mehr als 100.000 Menschen Asyl. Im Jahr 1992 wurde der Höchststand von 440.000 Asylsuchenden erreicht, die in erster Linie aus europäischen Staaten, aus den Ostblockländern, aus Polen, Tschechien, vom Balkan usw. kamen. Dies führte schließlich zur Änderung des Grundgesetzes im Jahr 1993, was den Zugang zu Asyl nun erheblich erschwerte. Zusammen mit weiteren Maßnahmen, etwa der Verschärfung von Grenzkontrollen, führte das zum Rückgang der Flüchtlingszahlen bis Ende der 1990er-Jahre (ebd., S. 14; Koch 2017, S. 15–17).

Noch bis in die 1990er-Jahre wurde – zumindest in der Politik – die Bundesrepublik Deutschland nicht als Einwanderungsland betrachtet. Dies gilt bis heute als umstritten, weil Deutschland keine aktive Einwanderungspolitik betreibt (INSM 2011, S. 7). Letztlich führte dies dazu, dass spezifische Bildungs-, Förder- und Integrationsangebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund und für junge Geflüchtete lange Zeit kaum diskutiert bzw. entwickelt wurden. In der Folge gelten junge Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem als benachteiligt (auch Färber u. a. 2008). Die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen aus deutschen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund in den Bildungsentscheidungen und Bildungschancen zeigen nicht zuletzt auch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien im Bildungssystem immer wieder (z. B. PISA-Konsortium

Deutschland 2002, S. 194–196; 2003, S. 256–258; OECD 2010, S. 69–71). So schneiden Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Vergleichsstudien schlechter ab als ihre Mitschüler/-innen ohne Migrationshintergrund. Über die Hälfte der Migrantinnen und Migranten würde nur über einen Hauptschulabschluss verfügen. In den gymnasialen Bildungsgängen seien sie unterrepräsentiert. Genauso weisen die Bildungsberichte für Deutschland 2006 und 2016 auf die besonderen Risikolagen von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem hin (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Auch in der beruflichen Bildung und am Übergang in Ausbildung gelten Jugendliche mit Migrationshintergrund als benachteiligt. Ihre Chancen auf eine duale Berufsausbildung gelten im Vergleich zu deutschen Jugendlichen als geringer. Diese Entwicklung zeichnete sich bereits seit den 1970er-Jahren ab. Die ohnehin schon geringen Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine betriebliche Ausbildung verschlechterten sich zu der Zeit durch den enormen Anstieg der Anzahl an Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern erheblich. Sie wurden zur Gruppe sozial benachteiligter Jugendlicher gezählt, an die sich die Angebote des beruflichen Übergangssystems und der beruflichen Integrationsförderung richteten. Junge Migrantinnen und Migranten stellten mit über 50 Prozent die größte Teilnehmergruppe in den Angeboten des Übergangssystems dar (Braun 2004, S. 124; Schierholz 2004, S. 26). Daran hat sich bis heute wenig geändert. Als Gründe für ihre schlechteren Chancen am Übergang Schule – Beruf gelten vor allem ihre fehlenden oder niedrigeren Schulabschlüsse, ihre sprachlichen Defizite und die sozioökonomischen Rahmenbedingungen, unter denen diese jungen Menschen aufwachsen (Seeber 2011, S. 57–59.).

Zwar wurden die defizitären Sprachfähigkeiten immer als ein zentrales Hemmnis für die erfolgreiche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrachtet, allerdings lag der konzeptionelle Fokus berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen kaum auf Angeboten zur Sprachförderung. So zählten Spätaussiedler/-innen und Ausländer/-innen zur Zielgruppe der verschiedenen Maßnahmeformen (z. B. BA 1996, S. 9), ihr Hauptaugenmerk lag jedoch auf der Unterstützung der Berufswahl, auf der Erweiterung des Berufswahlspektrums und auf der Vermittlung beruflicher Grundbildung. Sprachförderung sollte maßnahmeintegriert im Rahmen der sozialpädagogischen Förderung erfolgen, d. h. durch den Gebrauch der Sprache in verschiedenen alltäglichen Sprachsituationen (ebd., S. 12). Hier wurde ein didaktisches Konzept präferiert, in dem das Lernen der Sprache als ganzheitlicher Prozess verstanden wurde, der in soziale, situative Kontexte eingebunden und kommunikativ zu bewältigen ist. Heute ist dieser Ansatz nicht ganz unstrittig, weil in der Ausbildung die Bewältigung von bildungssprachlichen Anforderungen im Vordergrund stehe (dazu Harboe/Mainzer-Murrenhoff 2016).

Die besondere aktuelle Brisanz des Themas resultiert nun vor allem aus der deutlichen quantitativen Zunahme junger Menschen ausländischer Herkunft und insbesondere aus dem deutlichen Anstieg der Zahl junger unbegleiteter Geflüchteter in den letzten Jahren. Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) stieg die Zahl der Asylanträge unbeglei-

teter minderjähriger Geflüchteter seit 2008. Im Jahr 2016 stellten 35.939 unbegleitete Geflüchtete einen Asylantrag. Rund 80 Prozent von ihnen waren zwischen 16 und 17 Jahre alt. Durch die Jugendämter wurden im Jahr 2016 41.770 unbegleitete Minderjährige in Obhut genommen, die älter als 14 Jahre waren. Seitdem sind die Zahlen deutlich zurückgegangen. 2017 stellten nur 9.084 junge Menschen einen Asylantrag (vgl. BAMF 2018, S. 18–21).

Im Wesentlichen waren es die Berufsschulen, die für Jugendliche Bildungsangebote vorhalten sollten. Es ging darum, diese jungen Menschen schnell und unabhängig vom Aufenthaltsstatus in Bildungsangebote zu integrieren. Diese schnelle Integration und insbesondere die Vermittlung von Sprache und Kultur werden als notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration in Gesellschaft sowie in Arbeit und Beruf betrachtet (OECD 2017, S. 32). Die Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) geht davon aus, dass die derzeitige positive Situation am deutschen Arbeitsmarkt die Integration von Geflüchteten in Deutschland begünstigt (OECD 2017, S. 31–33). Allerdings dürfe dabei nicht aus dem Blick geraten, dass Geflüchtete nicht primär im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für den deutschen Arbeitsmarkt betrachtet werden können. Es handelt sich in erster Linie um Menschen, die aus humanitären Gründen nach Deutschland kommen, weil sie Schutz suchen (Langenfeld 2016, S. 9).

So stellt die Förderung von Migranten und Migrantinnen, ebenso wie die Integration junger unbegleiteter Geflüchteter, eine der zentralen Aufgaben der Berufsbildenden Schulen, insbesondere des beruflichen Übergangssystems, dar. Bundesweit lassen sich dafür verschiedene Angebote finden: Integrationsklassen, Integrationsfachklassen usw. Ihr Hauptaugenmerk liegt vor allem auf der Vermittlung der deutschen Sprache. Damit soll den Jugendlichen der schnelle Zugang zu und die Teilhabe an Bildung und Ausbildung ermöglicht werden (vgl. MFSW 2016). Ihr Ziel ist es, jungen Geflüchteten den Übergang in weiterführende Bildungsgänge bzw. in Ausbildung oder Beschäftigung zu ermöglichen.

Parallel zu den schulischen Angeboten lassen sich verschiedene Maßnahmen und Projekte finden, mit denen die Arbeit der Schulen und der individuelle Entwicklungsprozess der Jugendlichen unterstützt werden. In NRW lassen sich dafür Angebote finden, die mit Landesmitteln in den Kommunen gefördert und durch die Kommunalen Integrationszentren koordiniert werden. Zudem gibt es Angebote, die von anderen Geldgebern, z. B. von Stiftungen, finanziert werden. Dazu gehört u. a. das Projekt „angekommen in deiner Stadt“ der Walter-Blüchert-Stiftung. Der vorliegende Beitrag referiert Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dieses Projekts. Es werden erste Untersuchungsergebnisse vorgestellt.

2 Das Projekt „angekommen in deiner Stadt“

2.1 Ziele und konzeptionelle Ansätze

Das Projekt wird aktuell an fünf Standorten in NRW umgesetzt. Das sind die Städte Dortmund, Münster, Bielefeld und Essen sowie der Kreis Recklinghausen. Umgesetzt wird es durch unterschiedliche Projektträger. Dazu gehören die kommunale Verwaltung, Jugendhilfeträger und regionale Bildungsagenturen. Vor Ort bestehen vielfältige Vernetzungen und Kooperationen zu relevanten Akteuren.

Ziel des Vorhabens ist es, die Integration junger Menschen mit Fluchterfahrung zu unterstützen. Dafür werden den jungen Menschen verschiedene Angebote unterbreitet, z. B. Sportangebote, Sprachförderung, Angebote zur Freizeitgestaltung und kulturelle Angebote. Die Angebote sollen die Jugendlichen stabilisieren, ihnen gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und ihnen dabei helfen, sich in Deutschland bzw. in ihrer neuen Heimatstadt zu orientieren, ein Verständnis für Menschen und Kultur zu entwickeln, ihre Mobilität zu erhöhen und neue soziale Netzwerke aufzubauen.

In den Angeboten lassen sich verschiedene pädagogisch-konzeptionelle Ansätze und Elemente finden: So liegt der Arbeit im Projekt offensichtlich ein modernes Integrationsverständnis zugrunde. Es geht – im Sinne eines „tradierten“ Integrationsbegriffs – um die Integration der jungen Geflüchteten in die deutsche Zielkultur. D. h., die Jugendlichen sollen befähigt werden, ihr Leben im Hinblick auf Wohnen, Bildung, Gesundheit, Arbeit und Beruf selbstständig zu bewältigen (Europäische Kommission 2005, S. 19). Dafür wird der Erwerb der deutschen Sprache vorausgesetzt. Im Projekt sollen dafür die notwendigen Kontaktanlässe geschaffen und soziale Beziehungen aufgebaut werden. Dabei werden Ansätze eines modernen Integrations- bzw. Inklusionsverständnisses deutlich: D. h., es geht nicht darum, dass die Jugendlichen ihre bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse vergessen oder ihre kulturelle Identität und Wertvorstellungen ablegen und die der aufnehmenden Gesellschaft assimilieren sollen. Dies wird an den tradierten Integrationsvorstellungen, aber auch an den aktuellen Konzepten kritisiert (Koch 2017). Die vorhandene kulturelle Identität des Jugendlichen, seine vorhandenen Fähigkeiten, seine Interessen, Erfahrungen usw. sollen im Integrationsprozess stärker berücksichtigt werden als es bisher der Fall war. Berücksichtigt werden bspw. die z. T. sehr heterogenen und vielfältigen Sprachkenntnisse der Jugendlichen, die durchaus auch am Arbeitsmarkt relevant sein könnten (Böhme 2016; Mecheril u. a. 2010). Allerdings wird ein solcher Zugang nicht unkritisch gesehen, weil darin auch das Risiko liegt, dass sich Integration an der funktionalen Relevanz eines Menschen und seiner Fähigkeiten für die aufnehmende Gesellschaft orientiert. In der Vergangenheit hat dies auch dazu geführt, dass Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Herkunft und ihres Geschlechts bestimmten Berufen zugewiesen wurden (z. B. Färber u. a. 2008, S. 49–51).

Die Angebote zur Sprachförderung nehmen im Projekt einen besonderen Stellenwert ein. Sie werden als integrative, ganzheitliche Angebote verstanden. In der kognitiven Linguistik wird davon ausgegangen, dass Sprache und Sprachentwicklung das Ergebnis indi-

vidueller Interaktionen sind, die eng verbunden sind mit anderen Kognitionen und Emotionen. Beim Lernen einer Zweitsprache sind immer auch „nicht-sprachliche und auf andere Sinnesmodalitäten bezogene konzeptionelle Wissensbestandteile“ mitbetroffen (Harboe/Mainzer-Murrenhoff 2016, S. 162). Soziolinguistische Ansätze betonen die Relevanz des bedeutungsvollen Gebrauchs der Sprache in sozialen und kulturell geprägten Situationen für den Spracherwerb (ebd.). Demnach lässt sich der Spracherwerb nicht von der Funktion der Sprache, von sozialen Interaktionen und Emotionen entkoppeln.

Gerade in den Integrationsklassen geht es aber auch darum, die Jugendlichen auf eine Berufsausbildung vorzubereiten. Die Jugendlichen sollen nicht nur Alltagssituationen kommunikativ bewältigen können, sondern auch die sprachlichen Anforderungen einer Ausbildung. Gefordert wird, dass die deutsche Sprache mindestens auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprache beherrscht wird. Konzeptionell wird diesen Anforderungen im Projekt dadurch Rechnung getragen, dass die Angebote situative Anlässe schaffen sollen, in denen Sprache schriftlich und mündlich angewendet und gelernt wird. Dabei sollte alltags- und bildungssprachlichen Anforderungen gleichermaßen Rechnung getragen werden.

Die Angebote weisen damit u. a. deutliche Parallelen zu den Ansätzen der offenen Jugendarbeit auf. Sie sind als niedrigschwellige Angebote zu verstehen, die den Raum für alltagsbezogene, situative Lernprozesse bieten sollen. Es geht um politische und kulturelle Bildung. Ein wichtiges konzeptionelles Element ist dabei das Prinzip der „freiwilligen Teilnahme“. Damit soll gewährleistet sein, dass die Jugendlichen aufgrund einer intrinsischen Motivation an den Angeboten teilnehmen. Sie sollen Mündigkeit und Selbstwirksamkeit erfahren. Damit steigt aber auch die Verantwortung des pädagogischen Personals, Angebote zu gestalten, auf die sich die Jugendlichen einlassen können und wollen. Dies wird an den Standorten jeweils unterschiedlich umgesetzt.

Genauso werden Bezüge zur Jugendberufshilfe deutlich. Die Angebote sollen die erfolgreiche Integration der Jugendlichen in Beruf, Ausbildung oder Arbeit unterstützen. Dabei liegt der Fokus auf den beruflichen Praxisgemeinschaften und auf ihrer Bedeutung für die Vermittlung arbeitsweltbezogener, kultureller Werte als Voraussetzung für die erfolgreiche Integration in den Beruf als eine der Voraussetzungen für soziale und wirtschaftliche Sicherheit und für ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland.

Aus den formulierten Zielstellungen des Projekts resultieren für die Mitarbeiter/-innen verschiedene Aufgabenstellungen und Herausforderungen, z. B. die Konzeption passgenauer Angebote, die frei zugänglich und im hohen Maße individualisiert sind. Das erfordert eine hohe Qualifikation und Professionalisierung des Personals sowie seine gute Vernetzung in der Region. Die zentrale Frage ist, ob durch die Rahmenbedingungen des Projekts Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden.

2.2 Evaluation und wissenschaftliche Begleitung

Um die Rahmenbedingungen des Projektes, seine Gelingensbedingungen und seine Wirkung zu untersuchen, wurde das Vorhaben von Oktober 2017 bis September 2018 wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Im Zuge der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung des Projekts werden u. a. folgende Fragestellungen untersucht:

- Warum haben die Jugendlichen sich für eine Teilnahme entschieden? An welchen Angeboten nehmen sie teil?
- Welchen Stellenwert haben die Angebote für die Teilnehmenden im Kontext von Integration? Welchen Beitrag leistet das Projekt zur Stabilisierung am Wohnort und zur Erweiterung sozialer Netzwerke?
- Wie werden die Angebote, z. B. zur Förderung der deutschen Sprache, konzipiert?

Die oben genannten Fragen werden mithilfe qualitativer und quantitativer Untersuchungsmethoden analysiert. Die Evaluation ist explorativ und deskriptiv angelegt. Das Untersuchungskonzept beinhaltet folgende Erhebungsteile:

1) vollstandardisierte, schriftliche Befragung der Teilnehmenden (Vollerhebung, n=127),
2) teilstandardisierte, leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Zufallsstichprobe, n=100),
3) leitfadengestützte Experteninterviews mit Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern (Systematische Stichprobe, n=12),
4) Datenanalyse der regionalen Angebotsstruktur (Zeitraum 6 Monate),
5) vollstandardisierte, schriftliche Befragung der Schüler/-innen in Internationalen Förderklassen an Berufskollegs in Bielefeld (Vollerhebung, n=204).

Die Befragung der Teilnehmenden und die Analyse der Angebotsstruktur erfolgt im Zeitraum der Evaluation fortlaufend. Für die Teilnehmerinterviews wurden für den Standort Bielefeld und den Standort Kreis Recklinghausen (mit den Standorten: Recklinghausen, Gladbeck, Datteln) jeweils zwei Erhebungsphasen mit einem dazwischenliegenden Zeitraum von drei Monaten festgelegt. Die Erhebung der Experteninterviews fand etwa in der Mitte der Evaluationsphase statt sowie die Befragung der Schüler/-innen in den Internationalen Förderklassen an Berufskollegs.

3 Befunde und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

3.1 Beschreibung der Projektteilnehmer/-innen

Tabelle 1: Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Schuldauer vor und in Deutschland der Projektteilnehmer/-innen (Angabe in %) (N=127)

Merkmal	Anteile
Geschlecht	
weiblich	22,83
männlich	77,17
Gesamt	100,00
Alter	
minderjährig begleitet	31,50
minderjährig unbegleitet	8,66
volljährig	59,84
Gesamt	100,00
Herkunftsland	
Irak	51,18
Syrien	18,91
Afghanistan	10,25
Sonstige[1]	19,66
Gesamt	100,00
Schulbesuch vor Deutschland	
keine Schule besucht	2,36
1 bis 3 Jahre	1,57
4 bis 6 Jahre	16,54
7 bis 9 Jahre	42,52
10 und mehr Jahre	34,65
keine Angabe	2,36
Gesamt	100,00
Schulbesuch in Deutschland	
weniger als 12 Monate	23,62
12 bis 18 Monate	34,65
19 bis 24 Monate	25,98
mehr als 24 Monate	11,81
ungültige Angabe	3,94
Gesamt	100,00

[1] Eritrea (2,36 %), Ghana (1,57%), Iran (1,57%), Rumänien (1,57%), Serbien (1,57%), Guinea (1,57%), Polen (1,57%), Somalia (1,57%) sowie weitere acht Herkunftsländer (6,31 %).

Quelle: Eigene Darstellung

Das Projekt richtet sich an alle Schüler/-innen, die eine Internationale Förderklasse an den Projektstandorten besuchen oder besucht haben und aktuell in anderen Bildungsgängen der Berufs- oder Weiterbildungskollegs beschult werden. Im April 2018 nahmen am Standort Bielefeld ca. 390 Jugendliche und am Standort Kreis Recklinghausen ca. 300 Jugendliche aktiv am Projekt teil.

Die Tabellen 1 bis 3 geben Auskunft über die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe (N=127). 77,17 Prozent der Teilnehmenden ist männlich, nur 22,83 Prozent weiblich. Das Durchschnittsalter dieser Gruppe liegt bei rund 18 Jahren. Die jüngste Person ist 13 Jahre und die älteste Person 20 Jahre alt.

Die Mehrheit der Jugendlichen stammt mit 51,18 Prozent aus dem Irak. 18,91 Prozent der Teilnehmenden kommen aus Syrien und 10,25 Prozent aus Afghanistan. Insgesamt stammen die Teilnehmenden aus 19 verschiedenen Herkunftsländern. Neben den Ländern im arabischen Raum gehören dazu auch Länder in Afrika und Länder in Ost- und Südosteuropa sowie EU-Länder.

Die meisten Jugendlichen haben in ihrem Heimatland eine Schule besucht, im Durchschnitt 8,3 Jahre. Darunter sind junge Menschen, die gar keine Schule besucht haben. Das Maximum liegt bei einer Schulzeit von 13 Jahren. In Deutschland besuchen die Jugendlichen durchschnittlich seit 1,5 Jahren eine Schule. Das Minimum ist ein Monat, das Maximum liegt bei fünf Jahren.

Auffallend ist die Vielfalt der Muttersprachen der Projektteilnehmer/-innen. Mit der Muttersprache ist die Sprache gemeint, die die Jugendlichen zuerst gelernt haben und die im familiären Umfeld gesprochen wird (vgl. Ahrenholz 2008, S. 3). Insgesamt gaben über die Hälfte der Befragten (53,77 %) Kurdisch sowie 13,74 Prozent Arabisch und 10,69 Prozent Persisch als ihre Muttersprache an. Zwei Personen (2,29 %) aus Rumänien und Mazedonien gaben Deutsch als Erstsprache an. Es wurden 19 verschiedene Sprachen genannt.

Für die Einschätzung der muttersprachlichen Fähigkeiten war es im Rahmen des Projekts nicht möglich, umfangreiche standardisierte Tests durchzuführen. Deshalb wurden die Jugendlichen um eine Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten gebeten. Es ist klar, dass die wissenschaftliche Aussagekraft dieser subjektiven Einschätzung begrenzt ist. Es ging hier jedoch um die Frage, inwieweit die Jugendlichen die Sprache als funktionales Instrument in ihrem Heimatland, in ihren konkreten Lebenswelten und in konkreten Handlungssituationen anwenden konnten, um diese auf der Grundlage ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten zu bewältigen. Das beinhaltet auch die Bewältigung schulischer Anforderungen.

Der überwiegende Teil der Befragten formulierte, seine Muttersprache „sehr gut“ lesen (77,95 %) und schreiben (74,81 %) zu können. Ein geringerer Anteil der Befragten meinte, seine Muttersprache nur „mittelmäßig“ lesen (13,39 %) bzw. schreiben (12,6 %) zu können. Die Übrigen können ihre Muttersprache nicht schreiben (11,02 %) und/oder lesen (7,78 %). Unter den Befragten befinden sich vier Personen, die zweisprachig aufgewachsen sind (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Muttersprache, Muttersprache schreiben und lesen (Angabe in %) (N=127)

Merkmal	Anteile
Muttersprache	
Kurdisch	53,44
Arabisch	13,74
Persisch	10,69
Deutsch	2,29
Sonstige[1]	15,26
keine Angabe[2]	4,58
Gesamt[3]	100,00
Muttersprach schreiben	
ja, sehr gut	74,81
ja, mittelmäßig	12,60
nein	11,02
ungültige Angabe	1,57
Gesamt	100,00
Muttersprache lesen	
ja, sehr gut	77,95
ja, mittelmäßig	13,39
nein	7,87
ungültige Angabe	0,79
Gesamt	100,00

[1] darunter 2 ungültige Angaben
[2] Aramäisch (1,53%), Albanisch (1,53%), Polnisch (1,53%), Rumänisch (1,53%), Serbisch (1,53%) sowie weitere zehn Muttersprachen (7,63%)
[3] 131 Nennungen, da vier Teilnehmer/-innen zweisprachig
Quelle: Eigene Darstellung

Darüber hinaus wurde gefragt, welche Sprachen die Jugendlichen zusätzlich beherrschen und wie gut sie diese nach eigener Einschätzung sprechen können. Referenz bzw. Orientierungspunkt war die Muttersprache auf dem Niveau „sehr gut“. 100 Jugendliche gaben an, mindestens eine weitere Sprache zu sprechen. Eine Person gab an, sechs weitere Sprachen zusätzlich zur Muttersprache zu sprechen. Die am häufigsten genannten Sprachen waren Arabisch (25,43 %), Deutsch (37,50 %), Englisch (18,53 %) und Türkisch (6,03 %). Insgesamt wurden 20 verschiedene Sprachen genannt, die neben der Muttersprache von den Jugendlichen in unterschiedlicher Qualität beherrscht werden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: weitere Sprachen (Angabe in Prozent) (n=100)

Niveau	Arabisch	Deutsch	Englisch	Türkisch	Sonstige	Gesamt
sehr gut	15,09	6,03	2,16	2,16	6,03[1]	31,47
mittelmäßig	8,62	28,88	9,91	1,72	1,72[2]	50,86
ein wenig	1,72	2,59	6,47	2,16	4,74[3]	17,68
Gesamt	25,43	37,50	18,54	6,04	12,49	100,00[4]

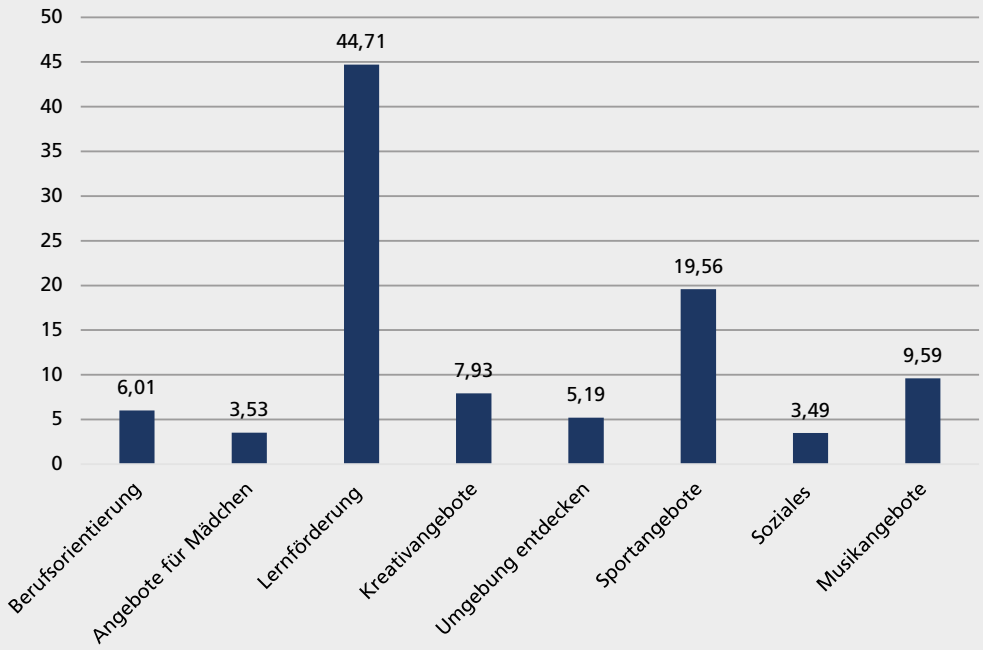
[1] weitere elf Sprachen
[2] weitere vier Sprachen
[3] weitere neun Sprachen
[4] insg. 232 Nennungen
Quelle: Eigene Darstellung

3.2 Angebote und ihre Wahrnehmung durch die Jugendlichen

Um bei der Gestaltung der Projektangebote die Interessen der Jugendlichen zu berücksichtigen, werden an den untersuchten Standorten regelmäßige Bedarfsabfragen durchgeführt. Eine besonders hohe Nachfrage besteht nach Angeboten zur Alltagshilfe, zur Persönlichkeits- und Sprachentwicklung. Analysiert wurden die Angebote, die von der 38. bis zur 49. Kalenderwoche 2017 durchgeführt wurden. Insgesamt wurden 139 unterschiedliche Angebote gemacht. Untersucht wurde nun, wie häufig diese Angebote von den Jugendlichen genutzt wurden. Die Angebote wurden dafür in acht Kategorien unterteilt (vgl. Abbildung 1).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Angebote zur Lernförderung von den Jugendlichen am stärksten nachgefragt werden (44,71 %) (vgl. Abbildung 1). Dabei werden die Angebote, die explizit als Sprachförderangebote ausgewiesen werden, besonders nachgefragt (33,12 %). Weniger nachgefragt sind „weitere lernunterstützende Angebote“, z. B. Englisch, Mathematik usw. (11,59 %). Insgesamt lassen sich 33 verschiedene Angebote und Kurse zur Förderung der deutschen Sprache finden. Dazu zählen zum einen eher offene Förderangebote, z. B. „Deutsch bei Kaffee und Kuchen“, „Spielend Deutsch lernen“ usw., zum anderen aber auch Angebote, die sich am GER an den Niveaus A1 bis B2 orientieren. Sie dienen u. a. der Prüfungsvorbereitung.

Abbildung 1: Verteilung der wahrgenommenen Angebote[1] (Angabe in %)



1 Zeitraum 38–49 KW 2017 (N = 454)

Quelle: Eigene Darstellung

Die untersuchten Angebote sollen alltags- und bildungssprachliche Förderangeboten sein. In den Ergebnissen wird nun das Spannungsfeld bzw. die Herausforderung deutlich, Angebote zu schaffen, die beides vermitteln. Die einerseits offen und niedrigschwellig sind, die der Freizeitgestaltung und Integration dienen, die andererseits aber auch auf die Bewältigung formaler schulischer Anforderungen zielen und die den Erwartungen von Schule und des Bildungssystems gerecht werden. Eine Passage aus einem Interview mit einem/einer Kursleiter/-in macht das Spannungsfeld deutlich, in dem sich die Projektmitarbeiter/-innen bewegen:

> *„[…] Ja, es ist oft schwer, den Leuten beizubringen, dass sie momentan nicht in der Schule sind. Oft sagen wir über unser Projekt, dass es etwas zwischen Schule und Jugendzentrum ist, aber beides ist es auch nicht […]“* (01-PM/169-172).

Die Befragten betonen, dass die Angebote hauptsächlich nicht in schulischen Lernsettings, sondern in lebensweltlichen, situativen und alltagsorientierten Kontexten stattfinden sollen.

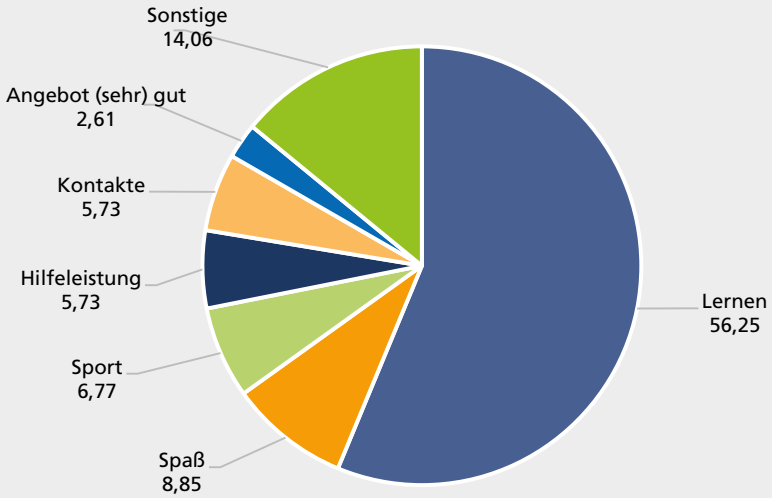
> *„[…] der Kochkurs geht nicht los – ich habe die Sachen eingekauft und ich sage, was gekocht wird, sondern es geht einfach um Alltagsbewältigung. Wir […] überlegen dann, was wir machen und […] brauchen. […] Die ganz kleinen Prozesse, die für uns selbstverständlich sind, im Supermarkt die Sachen suchen, nachher an der Kasse zu bezahlen und anschließend dann zusammen zu kochen, ist ein ganz großer Prozess […]“* (01-PM/137-144).

Konzeptionell geht es in den Angeboten um das Einüben der Alltagssprache und um die Befähigung zur Bewältigung alltäglicher Handlungssituationen. Diese werden didaktisch angereichert, um sie als Lernsituationen auszugestalten. Die Angebote sollen nicht als Nachhilfe, als Hausaufgabenbetreuung oder als Fortsetzung schulischen Lernens verstanden werden. Sie sollen eigentlich dem Prinzip der Offenheit folgen, sie sollen Selbstlernprozesse initiieren, Autonomie und Integration fördern.

> *„[…] Es ist entspannter, […] also, ich sag mal so, diese Lernbegleitungsgeschichten haben, ich sag mal, einen schulischen Charakter und alles andere hat […] diesen Freizeitfaktor. Da kommen die auch viel entspannter und lockerer rein und da ist der Geist auch offener. […] viele kommen auch einfach, die wollen Deutsch lernen, Deutsch lernen, Deutsch lernen und melden sich für die ganze Woche. Am besten drei Kurse hintereinander und man darf nicht vergessen, die gehen ja noch ein paar Stunden morgens in die Schule und dann kommen die hierher und lernen nochmal. Ich sage immer, viel hilft nicht viel. Also, man muss ja auch dem Geist Ruhe geben, dass das alles sacken kann und dann machen […] wir das ganz einfach und locker […]“* (06-PM/600-610).

Gerade die Sport-, Kreativ- und Musikangebote, in denen Sprache in alltagssprachlichen Kontexten erlernt und vertieft werden soll, werden von den Jugendlichen deutlich weniger nachgefragt als die Lernförderangebote und Sprachkurse, die sich an formalen Sprachniveaus orientieren, die in schulischen Lernsettings organisiert und auf bildungssprachliche Förderung ausgerichtet sind. Die Teilnehmenden besitzen dabei eine hohe Motivation zum Lernen. Zu ihrem regulären Schulbesuch nehmen sie freiwillig an weiteren Lernförderangeboten im Rahmen des Projekts teil (PM-07/279-280). Sie suchen gezielt die Hilfe am Projektstandort auf, um sich sprachlich zu verbessern (vgl. 03-PM/181-183; S. 368–374). Sie möchten sich beispielsweise auf Sprachprüfungen vorbereiten und sind sehr motiviert, daran teilzunehmen (05-PM/354-355). Lernen stellt das zentrale Teilnahmemotiv der Jugendlichen dar (Abbildung 2):

Abbildung 2: Verteilung der genannten Gründe[1] für Projektteilnahme (Angabe in %)



[1] Mehrfachnennungen, insg. 192 Nennungen (4x keine Angabe, 2x ungültige Angabe)

Quelle: Eigene Darstellung

Die 127 Befragten gaben insgesamt 192 Gründe für eine Teilnahme an. Die angegebenen Gründe wurden in sieben Kategorien bzw. Motiven zusammengefasst. Am häufigsten wurde das Motiv „Lernen“ genannt (56,25 %) (vgl. Abbildung 2). Unter dieser Kategorie wurden bspw. die Gründe „um Deutsch zu lernen“ (39,06 %), allgemein „um zu lernen“ (13,54 %) und um eine „Hausaufgabenhilfe“ in Anspruch zu nehmen (3,65 %) zusammengefasst.

Die konzeptionelle, didaktische Herausforderung besteht folglich darin, dass das gesamte Angebot als Sprachlernangebot erkennbar sein muss. Prinzipiell verfolgen auch sportliche oder kreative Aktivitäten das Ziel einer alltagssprachlichen Förderung, was für die Jugendlichen so aber nicht erkennbar ist. Die Mitarbeiter/-innen formulieren, dass die Herausforderung darin besteht, die Wahrnehmung der Jugendlichen dahingehend zu sensibilisieren, dass der Spracherwerb auch auf informeller Ebene erfolgen kann, indem sie bspw. vermehrt die Angebote wahrnehmen, die einen kulturellen, kreativen, sportlichen und sozialen Hintergrund aufweisen. Dafür müsste der hohe situative Druck auf die Jugendlichen, schnell die deutsche Sprache erlernen zu müssen, verringert werden. So soll doch die Teilnahme an diesen Angeboten auch dazu beitragen, soziale Kontakte, auch außerhalb der Projektgemeinschaft, zu knüpfen. Letzteres ist besonders von Bedeutung, da die Projekte meist nur für einen bestimmten Zeitraum finanziert werden.

3.3 Unterstützung bei der sozialen Netzwerkbildung

Für die Teilnehmenden soll der Mehrwert des Projektes u. a. darin bestehen, ein unterstützendes Netzwerk und soziale Kontakte auf- und auszubauen. Es wird angenommen, dass die Jugendlichen dabei in den Bereichen Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, Freizeit und in weiteren alltagsbezogenen Kontexten im besonderen Maße Unterstützung benötigen. Durch die Mitarbeiter/-innen wurden verschiedene Kooperationspartner/-innen genannt, die im Rahmen des Projekts zur Verfügung stehen. Dazu gehören lokale Initiativen, Vereine, Behörden usw. Insgesamt wurden 48 Kooperationspartner/-innen genannt.

Ziel ist es, soziale Netzwerke für die Jugendlichen auch außerhalb des Projektkontextes nachhaltig aufzubauen, die Bestand haben und bedarfsorientiert genutzt werden könnten. So sollen bspw. die Kontakte zu regionalen Jugendzentren (01-PM/274-278), zu Sportvereinen und zu anderen Projekten gefestigt (03-PM/397-402) werden.

Die befragten Mitarbeiter/-innen formulieren, dass einige Jugendliche eine gewisse Hemmschwelle besitzen, um die Hürden in den oben genannten Bereichen allein zu bewältigen. Ein Grund dafür sind auch sprachliche Hürden. Eine individuelle Begleitung sei vonseiten des Projekts aus personellen Kapazitätsgründen nur selten möglich (02-PM/498-499). Um Kontakte zu knüpfen und um diese Zugangshürden zu bewältigen, benötige es Zeit. Die Jugendlichen würden den Projektstandort als einen geschützten Raum wahrnehmen (03-PM/447-449). Weiterhin würden Berührungsängste zu deutschen Jugendlichen bestehen, da die jungen Geflüchteten sich bei der Anwendung ihrer sprachlichen Fähigkeiten unsicher seien. Demgegenüber bedauern einige Teilnehmer/-innen, dass sie zu wenige Möglichkeiten hätten, sich mit deutschen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern auszutauschen (07-PM/664-667).

Für die wissenschaftliche Begleitung stellte sich die Frage, welche Kontakte die geflüchteten Jugendlichen durch das Projekt knüpfen konnten, um die oben genannten Unterstützungsangebote und sozialen Netzwerke selbstständig in Anspruch zu nehmen. Dies wurde mithilfe von Verfahren der egozentrierten Netzwerkanalyse untersucht (vgl. Schnegg 2008). Insgesamt wurden dafür 100 Teilnehmende befragt. Die Befragten haben zum Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt seit rund sieben Monaten an den Angeboten teilgenommen. Das Minimum lag bei einem Monat, das Maximum bei 13 Monaten. Insgesamt wurden zu den oben genannten Bereichen 16 Fragen gestellt. Die Fragen bezogen sich auf die Bereiche: „Schule“, „Ausbildung/Berufstätigkeit“, „Freizeit“ und „weitere alltagsbezogene Kontexte“. Gefragt wurde z. B.:

- Schule: Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Unterstützung beim Lernen brauchst?
- Ausbildung/Berufstätigkeit: Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Fragen zu einer Ausbildung/einem Beruf hast?
- Freizeit: Wen fragst Du, wenn Du in Deiner Freizeit etwas spontan unternehmen möchtest?

- Weitere alltagsbezogene Kontexte: Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du ein Formular ausfüllen musst?

Tabelle 4: Nennungen der Kontakte, die von den Jugendlichen im Rahmen des Projekts geknüpft wurden (N=100)

In Anspruch genommene Kontakte	Schule	Ausbildung/ Berufstätigkeit	Freizeit	weitere alltagsbezogene Kontexte	Gesamt
Mitarbeiter/-innen Projekt „angekommen“	99	38	70	85	292
Teilnehmer/-innen Projekt „angekommen“	17	2	33	23	75
Mitarbeiter/-innen regionales Unterstützungsangebot der Stadt	2	3	-	-	5
Mitarbeiter/-innen Job Center	-	-	-	1	1
Personen Sportvereine	-	-	8	-	8
Studenten/Studentinnen Universität	-	-	-	1	1
Gesamt	118	43	111	110	382

Quelle: Eigene Darstellung

Die Darstellung (Tabelle 4) macht deutlich, dass, gemessen an der Anzahl der Kooperations- und Netzwerkpartner/-innen des Projekts (N = 49), vergleichsweise wenige zusätzliche Kontakte durch die Jugendlichen im Projekt geknüpft wurden. Insgesamt wurden nur sechs Partner genannt. Das sind in erster Linie die Projektmitarbeiter/-innen, deren Hilfe in Anspruch genommen wird. Zudem unterstützen sich die Teilnehmenden oft auch untereinander. Problematisch ist, dass gerade die Unterstützung durch diese Kontakte vermutlich nur temporär, für die Dauer des Projektes Bestand haben.

Die Befragung zeigt, dass die Jugendlichen außerhalb des Projektes bereits verschiedene Kontakte geknüpft haben. Beispielsweise sind Lehrer/-innen der Berufskollegs, Schulfreunde und -freundinnen, Betreuer/-innen des Jugendamtes, Sozialarbeiter/-innen, Familienangehörige und weitere Bekannte wichtige Kontaktpersonen. Vereine, Verbände, Fachstellen usw. wurden seltener genannt.

Die ersten Ergebnisse der Analyse sowie der Interviews mit den Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen weisen darauf hin, dass die Herausforderung darin besteht, ein Netzwerk für die oben genannten Bereiche auszubauen, deren Wirkung über das Projekt und über den Projektzeitraum hinausgeht. Die Projektstandorte stellen dabei eine zentrale Anlaufstelle für die Jugendlichen dar und sorgen dafür, dass die Jugendlichen ihre Kontakte untereinander besser ausbauen können. Sie leisten einen wichtigen Beitrag, damit Kunst, Kultur, Freizeitangebote, Sport und Sprachlernangebote zugänglich sind. Ob sie dauerhaft genutzt werden,

ist fraglich. Zudem weisen die Projektmitarbeiter/-innen auch auf die Skepsis und Vorbehalte, z. B. einiger Sportvereine, hin, den Jugendlichen den Vereinszugang zu ermöglichen.

3.4 Personaleinsatz und Professionalisierung: Einsatz von Pädagoginnen und Pädagogen

Es stellte sich die Frage, wer in den Angeboten eingesetzt wird. Welche pädagogischen Professionen kommen hier zum Einsatz? Über welche Qualifikationen und Kompetenzen verfügen sie, um mit der Zielgruppe zu arbeiten? Hier zeigt sich eine hohe Heterogenität. Bei den festangestellten Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern handelt es sich z. T. um Lehrer/-innen sowie um ausgebildete Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Zudem werden die Angebote auch von ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeitern und Honorarkräften durchgeführt, die z. T. selbst über einen Migrationshintergrund verfügen. Dies kann als Vorteil und als hilfreich betrachtet werden, da es den Zugang zu den Jugendlichen erleichtern kann. Kulturelle Hürden und Sprachbarrieren können so überwunden werden. Gerade dann, wenn es bspw. darum geht, schulische Inhalte zu wiederholen (03-PM/678-682), einen Zugang zu den weiblichen Teilnehmenden im Rahmen der Mädchenangebote zu erhalten (03-PM/658-688), einen Zugang zu Jugendlichen zu bekommen, die das Projekt noch nicht besuchen und um allg. Hemmschwellen abzubauen (04-PM/800-810; 812-814). Zudem nehmen diese Pädagoginnen und Pädagogen offenbar auch eine gewisse Vorbildfunktion wahr, da sie den Jugendlichen anhand ihrer eigenen Biografie zeigen können, dass eine gesellschaftliche Integration in Deutschland zwar Herausforderungen birgt, aber durchaus gelingen kann.

> *„[…] Ich glaube, ich bringe einfach eine Menge Kompetenzen mit, die man hier gut einbauen kann oder die man hier gut einsetzen kann. Zum einen, weil ich selber einen Migrationshintergrund habe, in Anführungsstrichen. Ich bin hier selber zugewandert, musste die Sprache erlernen, musste mich mit den gleichen Schwierigkeiten in der Schule herumschlagen. Musste mich hier auch integrieren und so weiter“* (07-PM/435-440).

Auf der Grundlage menschlicher Zuwendung und kultureller Zugehörigkeit können die Pädagoginnen und Pädagogen ein enges und, wie sie sagen, fast familiäres Verhältnis zu den Jugendlichen aufbauen:

> *„[…] sie sagen, dass, wenn ich hier bin, kommen die Jugendlichen. Wir verstehen uns gut. Ich bin kein Lehrer und ich möchte nicht wie ein Lehrer arbeiten. Nach der Schule kommen die Jugendlichen zu uns. Deswegen können sie ein bisschen mit mir Spaß haben. […] Ich verhalte mich wie ihre Familie. Wie ein Vater oder Bruder. Deswegen sind sie auch zufrieden. Wenn ich hier bin, machen sie gerne mit“* (13-PM/162-170).

So wird hier die hohe Relevanz von Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund für die erfolgreiche Integrationsarbeit im Projekt betont. Im fachlichen Diskurs wird

dies offensichtlich durchaus auch kritischer gesehen (z. B. Bulgay 2014, S. 74). Es bestehe das Risiko, dass durch den Einsatz von Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund die Ziele der Angebote, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten, konterkariert werden könnten, z. B. dann, wenn die Muttersprache der Jugendlichen oder andere Sprachen wie Türkisch in den Integrationsangeboten gesprochen werden. Deshalb sei darauf zu achten, dass die deutsche Sprache konsequent gesprochen wird. Eine Position, die durchaus diskussionswürdig und kritisch erscheint, z. B. mit Blick auf Methoden bilingualen Unterrichts oder auch auf kontrastive Methoden in der Alphabetisierung, bei denen die Muttersprache genutzt wird, um eine weitere Sprache zu erlernen (z. B. Feldmeier 2005). So zeigen sich gerade hier, im Einsatz von Pädagoginnen und Pädagogen mit eigenen Migrationserfahrungen bei der Integration und Förderung junger Geflüchteter, erhebliche Chancen und Entwicklungspotenziale.

4 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die dargestellten Befunde der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „angekommen in Deiner Stadt“ verdeutlichen die hohe Relevanz ergänzender Angebote, welche die Integrationsarbeit der berufsbildenden Schulen unterstützen können. Dabei zeigen sich verschiedene Herausforderungen bei der Arbeit mit jungen Geflüchteten, die gegebenenfalls noch genauer zu untersuchen sind: Die offene, niedrigschwellige Gestaltung der Angebote stellt offenbar für die Gewinnung und Bindung der Jugendlichen eine Herausforderung dar. Ein zentrales Teilnahmemotiv der jungen Geflüchteten ist das Erlernen und korrekte Anwenden der deutschen Sprache. Die Projektangebote sollen dies aber eben nicht in schulischen Lernsettings, sondern in lebensweltlichen, situativen und alltagsorientierten Kontexten ermöglichen. Konzeptionell sollen sie nicht als Nachhilfeangebot und Fortsetzung schulischen Lernens verstanden werden, sondern Selbstlernprozesse initiieren, Autonomie und Integration fördern. Anders formuliert: Sprache soll hier in konkreten Handlungssituationen und eben nicht in schulisch situierten Kontexten erlernt werden. Die Untersuchung macht aber deutlich, dass gerade die offenen Angebote zur Freizeitgestaltung, zum Sport usw. seltener von den Jugendlichen genutzt werden als die Angebote, die explizit der Sprachförderung dienen und die sich an der Bewältigung formaler Sprachniveaus und Prüfungsanforderungen orientieren. Auch die Berufs- und Arbeitswelt spielen dabei kaum eine oder gar keine Rolle.

Die starke Dominanz von Schule bei der Sprachvermittlung wird nicht zuletzt deshalb auch im berufspädagogischen Diskurs kritisiert (z. B. Steuber/Gillen 2016). Der Fokus der Sprachvermittlung liege dabei vor allem auf der korrekten Sprachanwendung und orientiere sich an bildungssprachlichen Normen und Niveaus. In der Regel an Sprachniveaus B1 oder B2 des GER. In der beruflichen Bildung gehe es aber um die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Handlungssituationen und eben nicht um die exakte Anwendung der Sprache (ebd., S. 18). Aus dem Blick gerate außerdem die soziale Integrationskraft und der positive Beitrag, den die beruflichen Praxisgemeinschaften zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen

am Lernort Betrieb leisten könnten (ebd., S. 19). Auf dieses Problem der Normierung und Überbetonung der exakten Sprachverwendung in der beruflichen Bildung, insbesondere der Schrift, weist auch Efing (2012) hin. Auch die hier vorliegenden eigenen Befragungsergebnisse machten dieses Problem und die damit einhergehenden Konflikte zwischen den beteiligten Professionen Lehrer/-innen und Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen deutlich.

Die referierten Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Jugendlichen systematische Lernsettings im Frontalunterricht präferieren. Die Gründe dafür sind unklar. Ggf. gibt es kulturelle Gründe. Möglicherweise sind ihnen offene, selbstgesteuerte Lernsettings eher fremd. Vermutlich ist ihnen aber auch klar, dass sie die deutsche Sprache schnell erlernen müssen, um in eine Ausbildung einzumünden und damit, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, in Deutschland bleiben zu können. Es ist zu vermuten, dass die Jugendlichen dies als eine gesellschaftliche Anforderung wahrnehmen, die durch die aufnehmende Gesellschaft an sie gestellt wird. Daraus resultiert möglicherweise auch die festgestellte hohe Lernmotivation, insbesondere die hohe Motivation zum Lernen der deutschen Sprache.

Neben der hohen Motivation zum Lernen der deutschen Sprache waren auch die vielfältigen Sprachkenntnisse der Jugendlichen auffallend. Die Befragungsergebnisse verdeutlichten, dass die Mehrzahl der Jugendlichen nicht nur ihre Muttersprache, sondern auch andere Sprachen, die sie sich u. a. auf der Flucht angeeignet haben, sprechen. Teilweise haben sie diese Sprachen, genauso wie die deutsche Sprache, in einem vergleichsweise kurzen Zeitraum erlernt. Diese Befunde zu Sprachkompetenzen und zur Mehrsprachigkeit der Jugendlichen decken sich mit den Befunden früherer Untersuchungen, die mit Migranten und Migranteninnen durchgeführt wurden (z. B. Fürstenau 2004; Settelmeyer 2011).

Der Sprachvermittlung kommt insgesamt ein hoher Stellenwert zu. Es zeigt sich, dass die Projektangebote als Ergänzung zu den Schulen einen wesentlichen Beitrag zur Stabilisierung und Unterstützung der Jugendlichen leisten, insbesondere im Hinblick auf Sprachförderung. Jedoch tragen die Angebote möglicherweise nur wenig zur Erweiterung sozialer Netzwerke bei. Es wurde deutlich, dass die Jugendlichen im Projektzeitraum nur wenige neue Kontakte geknüpft haben. Im Wesentlichen greifen sie auf die Unterstützung durch Projektmitarbeiter/-innen, durch andere Geflüchtete, durch Freunde/Freundinnen, durch Lehrer/-innen oder Familie zurück. Dies zeigt die hohe Relevanz bereits bestehender sozialer Kontakte und Netzwerke. Der zentrale Wert des Projektes besteht in der Stabilisierung der Jugendlichen und darin, dass neue Impulse gesetzt, Kontaktanlässe geschaffen und Anregungen gegeben werden.

Literatur

Ahrenholz, Bernt: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2008, S. 3–16

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016

Böhmer, Anselm: Bildung als Integrationstechnologie? – Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Bielefeld 2016

Braun, Frank: Lebenslagen junger Menschen am Übergang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit. In: Bonifer-Dörr, Gerhard; Vock, Rainer (Hrsg.): a. a. O., S. 119–136

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – BMBW: Berufsbildungsbericht 1980. Bonn 1980

Bulgay, Benjamin: Mit Herz und Hirn – Systemische Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylbewerbern (UMAs) im Rheingau-Taunus-Kreis. In: Koch, Birgit Theresa (Hrsg.): Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext. Heidelberg 2014, S. 68–80

BAMF (Hrsg.): Tangermann, Julia; Hoffmeyer-Zlotnik, Paula: Unbegleitete Minderjährige in Deutschland: Herausforderungen und Maßnahmen nach der Klärung des aufenthaltsrechtlichen Status. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Nürnberg. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Studien/wp80-unbegleitete-minderjaehrige.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 10.10.2019)

Bundesanstalt für Arbeit – BA: Dienstblatt-Runderlass 42/96 (vom 02. Mai1996): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen in der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002

Efing, Christian: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten. Was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 2, S. 6–9

Europäische Kommission: Handbuch zur Integration – für Entscheidungsträger und Praktiker. Erste Ausgabe. O. O. 2005. URL: https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=29BAD2EE-9EC1-EDFA-B405F626EE567078 (Zugriff: 29.05.2018)

Färber, Christine; Arslan, Nurcan; Köhnen, Manfred; Parlar, Renée: Migration, Geschlecht und Arbeit. Probleme und Potenziale von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt. Opladen und Farmington Hills 2008

Feldmeier, Alexis: Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Deutsch. In: Deutsch als Zweitsprache – DaZ (2). Nürnberg 2005, S. 42–50

Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Münster u. a. 2004

Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld 2011

Harboe, Verena Cornely; Mainzer-Murrenhoff, Mirka: Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von Projektorientierten DaZ/DaF-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Harboe, Verena Cornely; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. INterdiszplinäre Impulse für DaZ/DaF in der Schule. Münster, New York 2016, S. 159–200

Hensge, Kathrin; Hoge, Eva; Schröder, Rolf u. a. (Hrsg.): Berufliche Ausbildung Benachteiligter Jugendlicher in einer außerbetrieblichen Ausbildungsstätte. Erfahrungen aus einem Modellversuch mit dem Berufsamt Berlin. Berlin 1982

Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft – INSM: Bildung, Beruf, Integration. Jugendliche Migranten in Deutschland. Köln 2011

Klaus, Tobias; Schmidt, Franziska: Vom Bildungsprovisorium zu einer Zukunftsperspektive. Herausforderungen im Umgang mit jungen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 1, S. 32–33

Koch, Birgit Theresa: Migration und Integration – Eine kritische Einführung. In: dies. (Hrsg.): Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext. Heidelberg 2017, S. 13–32

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006

Langenfeld, Christine: Chancen und Herausforderungen einer frühen Integration von Flüchtlingen. Interview mit Prof. Dr. Christine Langenfeld, Vorsitzende des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 1, S. 5–10

Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, İnci u. a.: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel 2010

Ministerium für Schule und Wissenschaft NRW – MfSW: Erlass: Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (vom 28. Juni 2016). Düsseldorf 2016. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf (Zugriff: 09.05.2018)

Oltmer, Jochen: Die Aushandlung des Schutzes von Flüchtlingen in der Bundesrepublik Deutschland – ein historischer Abriss. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 1, S. 11–15

Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (Hrsg.): PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes (Vol. II). Leipzig 2010. URL: http://dx.doi.org/10.1787/19963777 (Zugriff: 08.05.2018)

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a. 2004

Schierholz, Henning: Strategien zur Integrationsförderung beim Übergang zu Ausbildung und Beschäftigung. Ein Überblick. In: Bonifer-Dörr, Gerhard; Vock, Rainer (Hrsg.): a. a. O., S. 19–48

Schnegg, Michael; Lang, Hartmut: Netzwerkanalyse. Eine praxisorientierte Einführung. Methoden der Ethnographie, Heft I. o. A. 2008. URL: http://www.methoden-der-ethnographie.de (Zugriff: 31.05.2018)

Seeber, Susan: Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischen Hintergrund. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld 2011, S. 55–78

Settelmeyer, Anke: Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz? In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld 2011, S. 143–160

Steuber, Ariane; Gillen, Julia: Sprachförderung in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule (2016) 158, S. 17–20

Vock, Rainer: Berufliche Integrationsförderung aus Sicht der Policy-Analyse: Die Entstehung der Benachteiligtenförderung. In: Bonifer-Dörr, Gerhard; Vock, Rainer (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt 2004, S. 49–76

Svenja Jambo, Sarah Pierenkemper

Berufliche Integration durch Sprache – Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis

Der vorliegende Beitrag resultiert aus wissenschaftlichen und praxisnahen Erkenntnissen des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA). Ziel des KOFA ist es, kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bei der Gestaltung ihrer Personalarbeit zu unterstützen. Tipps und Tricks der Fachkräftesicherung finden Unternehmen unter www.kofa.de. Auf einer eigenen Dossierseite unter https://www.kofa.de/dossiers/fluechtlinge-integrieren informiert das KOFA außerdem von A bis Z zur Integration von Geflüchteten in den Betrieb. Dabei schöpft es auch bundesweite Expertise aus der Zusammenarbeit mit den Willkommenslotsen und -lotsinnen – den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern vor Ort. Das KOFA schult die Willkommenslotsen zu fachlichen Themen und wichtigem Handwerkszeug der Integrationsarbeit. Darüber hinaus veranstaltet das KOFA für die Willkommenslotsen und -lotsinnen regelmäßig Austauschformate und begleitet sie fachlich. Beide Projekte werden vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie gefördert, das KOFA wird vom Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführt.

1 Erkenntnisse aus der Wissenschaft

1.1 Ausgangslage

In den Jahren 2015 bis 2017 sind etwa 1,4 Millionen Geflüchtete nach Deutschland gekommen (BAMF, 2018). Die Integration dieser Menschen in den Arbeitsmarkt stellt Deutschland vor eine große Herausforderung. Während anfangs die Grundversorgung und Unterbringung der Ankommenden im Vordergrund stand, geht es nun vor allen darum, die Geflüchteten in die gesellschaftlichen Systeme, insbesondere in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt, zu integrieren. Dabei stellen fehlende Deutschkenntnisse eine entscheidende Hürde dar.

1.2 Zentrale Ergebnisse der KOFA-Unternehmensbefragung

Das folgende Kapitel wirft einen Blick auf das Engagement von Unternehmen bei der Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt. Hierzu werden Integrationsherausforderungen

identifiziert, aber auch Anreize ausfindig gemacht, die Unternehmen ermutigen, Geflüchteten eine berufliche Perspektive zu bieten.

KOFA-Studie

Grundlage der Ergebnisse bildet eine Unternehmensbefragung des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA), das im November und Dezember 2016 insgesamt 1.030 Unternehmen zu ihrem Engagement bei der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten befragt hat. Die befragten Unternehmen wurden nach dem Zufallsprinzip in einer nach Mitarbeiterzahl und Branchen geschichteten Stichprobe aus der Unternehmensdatenbank der IW Consult gezogen. Außerdem wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer des IW-Personalpanels befragt. Die Interviews wurden mit den Personalverantwortlichen der Unternehmen durchgeführt (z. B. Personalleiterinnen und Personalleiter oder Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer). Die Stichprobe schließt Unternehmen der Industrie (inklusive Bauwirtschaft) und aller Dienstleistungsbranchen ein, die mindestens eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter beschäftigen. Zudem wurden, um repräsentative Gesamtwerte für die Grundgesamtheit zu ermitteln, die Ergebnisse anhand von Daten des Unternehmensregisters hochgerechnet und gewichtet.

Erfahrungen bei der Integration mit Blick auf Sprachkenntnisse

Viele Unternehmen haben bereits Erfahrung mit der Integration von Geflüchteten gesammelt – sei es in Form eines Praktikums, einer Ausbildung oder einer regulären Beschäftigung. Rechnet man die Untersuchungsergebnisse auf alle Unternehmen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten hoch, hatten zum Befragungszeitpunkt knapp 400.000 Unternehmen bereits Erfahrung mit der Integration von Geflüchteten gemacht. Somit ist knapp ein Viertel aller Unternehmen bereits aktiv bei der Integration. Bereits ein Drittel aller Unternehmen beschäftigt im Handwerk Geflüchtete in Form von Praktika, Ausbildung oder als Festangestellte.

Am häufigsten beschäftigen Unternehmen Geflüchtete in Form eines betrieblichen Praktikums (17 %), und die Ursachen dafür liegen auf der Hand: Einerseits gibt es eine Reihe von verpflichtenden Praktika im Zuge von öffentlichen Integrationsmaßnahmen, zum Beispiel begleitend zu den verpflichtenden Integrationskursen. Zum anderen dient ein Praktikum oftmals als erster Schritt in Richtung Ausbildung oder Beschäftigung, der jedoch in Hinblick auf Sprach- und Fachkenntnisse mehr Vorlauf bedarf. Für die Betriebe ist das Praktikum außerdem immer noch das einfachste Mittel, das Vorwissen und das handwerkliche Geschick von Geflüchteten einzuschätzen. Zehn Prozent aller Unternehmen beschäftigen Geflüchtete in Form einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung, zu der auch Helfertätigkeiten zählen. Mit nur sieben Prozent sind Geflüchtete am seltensten in Form einer Ausbildung in Unternehmen beschäftigt.

Unternehmen, die bereits Erfahrung bei der Integration von Geflüchteten gesammelt haben, machen oftmals gute Erfahrungen. So berichten knapp 94 Prozent aller befragten Un-

ternehmen von einer gewachsenen Vielfalt, die als sehr bereichernd wahrgenommen wird. Auch die hohe Einsatzbereitschaft und Motivation (89 %) sowie der hohe Lerneifer (90 %) werden als besonders positiv wahrgenommen.

Doch auf der anderen Seite gibt es auch zahlreiche Herausforderungen auf dem Weg zu einer erfolgreichen Arbeitsmarktintegration. An erster Stelle werden mangelnde schriftliche (90 %) und mündliche (85 %) Sprachkenntnisse der Geflüchteten genannt. Darüber hinaus geben drei von vier befragten Unternehmen an, dass sich die Geflüchteten erst an die deutsche Arbeitsmentalität gewöhnen müssen. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, aber auch der betriebliche Umgangston spielen hier eine Rolle. Mehr als die Hälfte der Unternehmen, die in den letzten Jahren Flüchtlinge beschäftigt haben, geben zudem an, dass die Geflüchteten überwiegend Helfertätigkeiten ausüben und (noch) nicht als Fachkraft eingesetzt werden können. Neben fehlenden beruflichen Qualifikationen liegt auch dies oftmals an fehlenden Sprachkenntnissen.

Fragt man Betriebe, unabhängig davon, ob sie integrationsaktiv sind, zeichnet sich ein ähnliches Bild: Mangelnde Deutschkenntnisse sind das größte Hemmnis (86 %). Zudem senken fehlende berufliche Fachkenntnisse (65 %) sowie eine mangelnde Transparenz ausländischer Qualifikationen (64 %) die Einstellungsbereitschaft der Unternehmen.

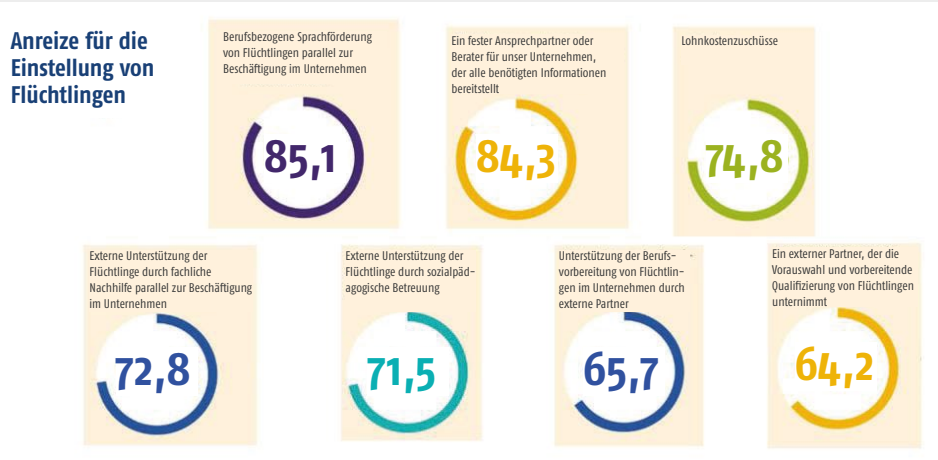
Demnach ist es auch nicht verwunderlich, dass auf die Frage, welche externen Unterstützungsangebote einen Anreiz für die Unternehmen darstellen, um zukünftig Geflüchtete einzustellen, die Befragten am häufigsten den Wunsch nach einer berufsbezogenen Sprachförderung nennen, die parallel zur betrieblichen Praxis erfolgt (85 %). Insbesondere Unternehmen, die eine generelle Perspektive im Unternehmen für Geflüchtete sehen, bewerten eine berufsbezogene Sprachförderung als wichtigsten Einstellungsanreiz (92 %).

Des Weiteren wünschen sich Unternehmen einen/eine festen/feste Ansprechpartner/-in oder Berater/-in, der/die alle benötigten Informationen gebündelt zur Verfügung stellt (84 %). 73 Prozent der Unternehmen wünschen sich externe Unterstützung in Form von fachlicher Nachhilfe parallel zur Beschäftigung im Unternehmen und 71 Prozent eine parallel stattfindende sozialpädagogische Betreuung.

Abbildung 1: Herausforderungen bei der Beschäftigung von Flüchtlingen

Unternehmen, die „zustimmen" oder „eher zustimmen"; hochgerechnet; Basis: alle Unternehmen, die in den letzten drei Jahren Flüchtlinge beschäftigt haben; Quelle: KOFA, 2017; IW Consult, 2016

Abbildung 2: Anreize für die Einstellung von Flüchtlingen



Hochgerechnet; Basis: alle Unternehmen; ausgewählte Aspekte; Quelle: KOFA, 2017; IW Consult, 2016

1.3 Zwischenfazit: Erkenntnisse aus der Wissenschaft

Aufgrund der Ergebnisse der Unternehmensbefragung lässt sich feststellen, dass das Thema Sprache eine entscheidende Rolle auf dem Weg zu einer erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt spielt. Mangelnde schriftliche und mündliche Deutschkenntnisse sind besonders herausfordernd und hemmen Unternehmen, (noch mehr) Geflüchtete einzustellen. Gleichzeitig zeigt sich, dass passende Unterstützungsmaßnahmen, wie eine berufsbezogene Sprachförderung parallel zur Beschäftigung, die Einstellungsbereitschaft der Unternehmen positiv beeinflussen kann.

Genau diese, von Unternehmen geforderte, berufsbezogene Deutschförderung gibt es schon im Rahmen der öffentlichen Förderlandschaft. Außerdem ist Sprachförderung Bestandteil vieler anderer öffentlicher Unterstützungsmaßnahmen. Das Hauptproblem hier liegt jedoch in der fehlenden Bekanntheit bei den Unternehmen. So wird die berufsbezogene Deutschförderung nur von gut jedem vierten Unternehmen bei der Integration genutzt, 45 Prozent aller Unternehmen mit Flüchtlingserfahrung kennen dieses Angebot nicht.

Auch viele andere von Unternehmen gewünschte Beschäftigungsanreize sind in der einen oder anderen Form bereits Bestandteil öffentlicher Fördermaßnahmen. Fachliche Nachhilfe und sozialpädagogische Unterstützung sind beispielsweise Bestandteil von ausbildungsunterstützenden Maßnahmen wie den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) oder der Assistierten Ausbildung (AsA). Willkommenslotsen und -lotsinnen, Integrationslotsen und -lotsinnen oder Kümmerer/Kümmerinnen, die Unternehmen bei der Einstellung von Geflüchteten unterstützen, sind zentrale Ansprechpartner/-innen, die alle benötigten Informationen bündeln und bereitstellen. Aber auch diese Angebote sind vielen Unternehmen unbekannt. Ausbildungsbegleitende Hilfen werden von lediglich 16 Prozent aller Unternehmen in Anspruch genommen. 58 Prozent aller Unternehmen sind sie unbekannt. Das Angebot der Willkommenslotsen/-lotsinnen und Kümmerer/Kümmerinnen nutzen 15 Prozent, zwei Drittel aller Unternehmen (66 %) sind sie nicht bekannt.

Daher ist es für eine gelingende Integration essenziell, diese Angebote flächendeckend bekannter zu machen. Dies ist auch deshalb wichtig, da viele dieser Unterstützungsmaßnahmen nicht exklusiv für die Zielgruppe Geflüchtete gelten, sondern auch die Arbeitsmarktintegration anderer förderfähiger Personenkreise begünstigen.

2 Erkenntnisse aus der Praxis

2.1 Erkenntnisse der Willkommenslotsinnen und Willkommenslotsen

Die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie geförderten Willkommenslotsinnen und -lotsen unterstützen Betriebe bei allen Fragen rund um die Integration von Geflüchteten. Die ca. 170 deutschlandweit tätigen Lotsinnen und Lotsen unterstützen Unternehmen vor Ort bei der Kontaktaufnahme mit Geflüchteten sowie bei rechtlichen Fragen und vermitteln passende Unterstützungsangebote.

Das ebenfalls vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie geförderte Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) ist verantwortlich für die fachliche Begleitung der Willkommenslotsen und -lotsinnen. Hierzu werden neben einem umfassenden Online-Angebot, verschiedenen Schulungen und Workshops auch Webinare und Online-Erfahrungsaustausche angeboten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des KOFA stehen somit in einem engen Erfahrungsaustausch mit den Willkommenslotsinnen und -lotsen.

Die folgenden Ergebnisse basieren auf Aussagen von Willkommenslotsen und -lotsinnen, die im Rahmen von Schulungen, Workshops oder Erfahrungsaustauschen getroffen wurden. Selbstverständlich verfügen diese Aussagen nur über anekdotische Evidenz, zeigen jedoch ein gutes Stimmungsbild und liefern somit wichtige Erkenntnisse aus der Vermittlungspraxis. Es zeigt sich, dass auch aus Sicht der Willkommenslotsinnen und -lotsen die Sprachkenntnisse den Schlüssel für eine erfolgreiche Integration darstellen.

Herausforderungen

Die Willkommenslotsinnen und -lotsen berichten seit Aufnahme ihrer Arbeit 2015, dass die fehlenden Sprachkenntnisse der Geflüchteten eine große Herausforderung bei der Integration in den Arbeitsmarkt darstellen. Für Unternehmen sind mangelnde Sprachkenntnisse das größte Hindernis, Geflüchtete zu beschäftigen. Hierbei berichten sie, dass besonders häufig Defizite in der betrieblichen Fachsprache auftreten. Gerade für kaufmännische Berufe sind Deutschkenntnisse erfolgskritisch, da eine sehr gute Sprachkompetenz Teil des Berufes selbst ist. Doch auch für andere Berufe gilt: Selbst wenn es zu einer erfolgreichen Vermittlung in eine Ausbildung kommt, werden spätestens bei ersten schriftlichen Aufgaben und Prüfungen die sprachlichen Defizite sichtbar. Zum Teil fällt die sprachliche Integration in den Betrieb einfacher, da hier sprachliche Defizite durch intensive Bemühungen der Kollegen und Kolleginnen ausgeglichen werden können.

Zudem berichten die Willkommenslotsinnen und -lotsen immer wieder von einer mangelnden Qualität der angebotenen Sprachkurse und oftmals fehlender Aussagekraft von Sprachzertifikaten. Zudem bemängeln die Willkommenslotsen und -lotsinnen, dass das vorhandene Angebot an Sprachkursen nicht ausreicht. Insbesondere problematisch sehen sie den fehlenden Zugang zu Sprachmaßnahmen von Geflüchteten aufgrund des Aufenthaltsstatus und Herkunftslands.

Erfolgsfaktoren

Im Rahmen ihrer Tätigkeit haben die Willkommenslotsinnen und -lotsen verschiedene Erfolgsfaktoren identifiziert, wie sich Geflüchtete, auch mit teilweise mangelnden Sprachkenntnissen, erfolgreich in den Arbeitsmarkt integrieren lassen. Hierbei spielt die Kooperation mit ehrenamtlichen Helferinnen sowie Helfern und anderen Initiativen, die beispielsweise als Mentoren und Mentorinnen den Spracherwerb unterstützen, eine wichtige Rolle. Auch Partnerschafts- und Tandemmodelle mit inländischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden als sehr hilfreich bewertet. Häufig werden diese von Unternehmen selbst organisiert. So

zeigt ein Beispiel, wie in Bremen eine Kfz-Innung einen eigenen Förderunterricht aus einem Zusammenschluss der Innungsmitglieder organisiert hat. Laut der Willkommenslotsinnen und -lotsen ist es mit Blick auf Fördermaßnahmen besonders wichtig, dass diese vor Beginn der Ausbildung ansetzen und nicht von den Betrieben allein getragen werden müssen. Um regionale Ressourcen aufstocken zu können, wünschen sich die Willkommenslotsen lokale Integrationsfonds für Sprachförderprogramme.

Für eine erfolgreiche Vermittlung von Sprachkursen, insbesondere an Personen, die nicht aus Ländern mit einer guten Bleibeperspektive kommen (wie die Afghanen), sind gute Beziehungen zu institutionellen Trägern wie Ausländerbehörden und Jobcenter elementar. Für den Arbeitsmarkteinstieg empfehlen die Willkommenslotsinnen und -lotsen, zunächst mit einem Praktikum zu starten, da in dieser Phase die Sprachkenntnisse eingeschätzt und weitere Fördermaßnahmen identifiziert werden können. Insgesamt sehen Willkommenslotsinnen und -lotsen allerdings in den Geflüchteten ein hohes Arbeitsmarktpotenzial, trotz bestehender Sprachdefizite.

2.2 Erkenntnisse der Unternehmen

Das KOFA erhält bereits seit 2015 erhöht Anfragen von Betrieben, die sich mit der Integration von Geflüchteten auseinandersetzen. Neben Fragen zu rechtlichen Aspekten bei der Einstellung dominiert hier der Wunsch nach Unterstützungsleistungen, gerade auch, was die Bewältigung von sprachlichen Problemen im Berufsalltag anbelangt.

Um den Unternehmen aufzuzeigen, wie verschiedene Betriebe den Integrationsalltag stemmen, hat das KOFA ein buntes Sammelsurium an Praxisbeispielen zusammengestellt. Diese reichen von einer Einstiegsqualifizierung in der Bäckerei bis zu einer Festanstellung bei einer Segelmacherei. Folgende Zitate aus den Praxisbeispielen stellen die unterschiedlichen Erfahrungen mit der sprachlichen Integration dar:

- Wolfgang Herges, Geschäftsführer Herges Stahl- und Blechbau (bildet einen afghanischen Geflüchteten aus): „Was nicht unterschätzt werden sollte, ist die Sprache: Das ist eine Herausforderung, bei der Unternehmen besser unterstützt werden sollten. Ich bin auch Landesvorsitzender des Verbandes „Die Familienunternehmer“. Wir fordern, dass der Ausbildung von Flüchtlingen ein Jahr mit begleitender Sprachschule vorangeht. Im Fall von Herrn Jafari bin ich im Gespräch mit den Kammern, damit er das erste Ausbildungsjahr wiederholen kann. Denn es nützt ja nichts, wenn er die Prüfungen macht und wegen seiner Schwierigkeiten mit dem schriftlichen Deutsch durchfällt – wiederholen geht an der Berufsschule nun mal nicht.“
- Timo Rösler, Prokurist der Albert Koch Maschinen- und Vorrichtungsbau GmbH (bildet einen afghanischen Geflüchteten aus): „Bislang war das (spezielle Unterstützung) noch nicht notwendig, denn es gibt keine Probleme, auch keine Missverständnisse wegen der Sprache. Wenn mal fremde Begriffe auftauchen, erklären die Kollegen sie direkt. Aber

natürlich wird es – wie bei jeder Neuerung – Fragezeichen geben. Das lassen wir auf uns zukommen. Und wenn es mal Hürden gibt, werden wir diese bewältigen."

3 Fazit: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis

Sowohl die Erkenntnisse aus der Wissenschaft als auch die Erfahrungen aus der Praxis zeigen: Integration von Geflüchteten kann gelingen. Die zentrale Hürde sind jedoch mangelnde Sprachkenntnisse.

Die Unternehmensdaten aus Kapitel 1 verdeutlichen, dass viele Unternehmen bereits aktiv bei der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten sind. Doch spielt das Thema Sprache die zentrale Rolle bei den Herausforderungen, Hemmnissen und Anreizen. Viele der Unterstützungsmaßnahmen, die sich Betriebe wünschen, gibt es bereits – auch zur Erweiterung von Sprachkompetenzen. Allerdings sind diese den Unternehmen oftmals nicht ausreichend bekannt oder nicht flächendeckend und für alle Flüchtlingsgruppen zugänglich.

Die Ergebnisse der Unternehmensbefragung werden durch die Praxisberichte seitens der Willkommenslotsinnen sowie -lotsen und die KOFA-Praxisbeispiele klar unterstützt. Die Willkommenslotsen und -lotsinnen sehen zwar ein Arbeitsmarktpotenzial in den Geflüchteten, drängen aber auf Zugang zu Sprachfördermaßnahmen auch für Geflüchtete, die nicht unter die Gruppe derjenigen mit guter Bleibeperspektive fallen.

Für eine erfolgreiche und nachhaltige Arbeitsmarktintegration muss, da wo ein Arbeitsmarktzugang besteht, in sprachliche Unterstützung investiert werden. Über den Ausbau regulärer Sprachangebote hinaus bedarf dies eines intensiven Einsatzes digitaler Angebote, gerade auch, um das Fachvokabular zu erweitern. Zudem sollten zentrale Projekte der Unterstützung dauerhaft fortgesetzt werden. Die Willkommenslotsinnen und -lotsen dienen den Unternehmen als wichtige Ansprechpartnerinnen sowie Ansprechpartner im Integrationsprozess. Nur durch eine passgenaue Unterstützung kann eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt gelingen.

Literatur

BAMF: Aktuelle Zahlen zu Asyl. 2018. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2018.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 25.05.2018)

Flake, Regina u. a.: Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen – Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize, Studie 1/2017, KOFA. URL: https://www.unternehmer.nrw/fileadmin/BWNRW/KOFA-Studie_Engagement_von_Unternehmen_bei_der_Integration_von_Fluechtlingen.pdf (Zugriff: 26.05.2018)

Flake, Regina u. a.: Beschäftigung und Qualifizierung von Flüchtlingen in Unternehmen – Die Bedeutung von Unterstützungsangeboten bei der Integration, IW-Trends Nr. 2.2017. URL: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/330337/

IW-Trends_2017-02-01_Flake_Jambo_Pierenkemper_Risius_Werner.pdf (Zugriff: 26.05.2018)

KOFA – Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung: Dossierseite: Flüchtlinge integrieren. 2018. URL: https://www.kofa.de/dossiers/fluechtlinge-integrieren (Zugriff: 26.05.2018)

KOFA – Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung: Praxisbeispiele. 2018. URL: https://www.kofa.de/dossiers/fluechtlinge-integrieren/praxisbeispiele (Zugriff: 26.05.2018)

KOFA – Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung: Willkommenslotsen. 2018. URL: https://www.kofa.de/dossiers/willkommenslotsen (Zugriff: 26.05.2018)

Anke Settelmeyer, Christina Widera

Der Betrieb als Lernort berufsbezogener Sprache

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen ist ein zentrales Thema bei der Diskussion um die Integration junger Geflüchteter in die berufliche Ausbildung. Dabei rückt auch der Betrieb als Ort des Sprachlernens in den Fokus. Doch welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen werden an Auszubildende gestellt, und welche Möglichkeiten bietet die betriebliche Ausbildung für die Sprachentwicklung?

Im Beitrag werden sprachlich-kommunikative Anforderungen im Betrieb in den Ausbildungsberufen Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Kfz-Mechatroniker/-in vorgestellt. Sie werden hinsichtlich sprachlicher, situationsbezogener und berufsspezifischer Aspekte analysiert. Um Aussagen über die Potenziale und Grenzen des Betriebs als Sprachlernort zu treffen, wird zudem der Umgang mit diesen Anforderungen beleuchtet.

1 Einleitung

Nach der Teilnahme an Integrationskursen können junge Geflüchtete berufsorientierende und berufsvorbereitende Angebote wahrnehmen. Sie sollen durch diese Angebote das deutsche Berufsbildungssystem mit seinen vielfältigen Möglichkeiten kennenlernen und praktische Erfahrungen in einigen Berufsfeldern sammeln, um für sich berufliche Perspektiven entwickeln zu können. Die Anzahl junger Geflüchteter, die sich für einen Beruf entscheiden müssen, nimmt zu. Eine Option ist, berufliche Kompetenzen über eine duale Ausbildung zu erlangen. Einige Geflüchtete haben sich bereits für diesen Weg entschieden. Projektionen zufolge wird ihre Zahl in den kommenden Jahren deutlich ansteigen: 2018 wird mit 18.500 bis 33.700 neu in Erscheinung tretenden Ausbildungsnachfragerinnen und -nachfragern, im Jahr 2019 mit 17.900 bis 41.500 Personen gerechnet (Winnige/Maier/Steeg 2017, S. 70). Damit scheint das politische Ziel umgesetzt zu werden, junge Geflüchtete in berufliche Ausbildung zu integrieren – wie erfolgreich dies geschieht, wird sich erst in einigen Jahren erweisen.

Trotz sprachlicher Förderung in Maßnahmen der Berufsvorbereitung und -orientierung wird angenommen, dass ein Teil der Jugendlichen in der kurzen Zeit ihres Aufenthalts in Deutschland nicht ausreichend Sprachkompetenzen erwerben wird, um die sprachlich-kom-

munikativen Anforderungen in einer Ausbildung zu bewältigen. Es wird befürchtet, dass sie aus sprachlichen Gründen scheitern werden. Entsprechende Defizite wiegen umso schwerer, als sprachlich-kommunikative Kompetenzen Schlüsselkompetenzen für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in Ausbildung und später im Beruf sowie für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten sind (Europäische Kommission 2007). Sie sind grundlegend für den Erwerb neuen Wissens, sodass fehlende Sprachkompetenzen Lernprozesse erschweren. Zudem sind sprachlich-kommunikative Kompetenzen integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz: Sprachliche Handlungen sind in Ausbildung und Beruf Bestandteil unterschiedlichster Tätigkeiten, z. B. um sich Informationen für die Ausführung von Arbeiten zu beschaffen, Arbeitsprozesse zu organisieren, ausgeführte Arbeiten zu dokumentieren und Kundinnen sowie Kunden zu beraten. Es gibt berufliche Handlungen, die allein sprachlich sind; Tätigkeiten ohne sprachliche Anteile sind in vielen Berufen die Ausnahme. Schließlich gilt eine angemessene Sprachverwendung im Umgang mit Kundschaft und unter Kolleginnen und Kollegen als Ausdruck beruflicher Expertise. Das Beherrschen berufsrelevanter sprachlicher Repertoires soll den Berufserfolg mitbestimmen und die Qualität beruflicher Handlungskompetenz „immer mehr von der Sprachkompetenz bestimmt“ werden (Pätzold 2010, S. 162). Die Diskussion über die Konzeptualisierung sprachlicher Handlungskompetenz im Beruf ist nicht abgeschlossen. Diskutiert werden z. B. Konzepte von Berufssprache, die das Spezifische der beruflichen Kommunikation berufsübergreifend darstellen (Roche/Terrasi-Haufe 2016, S. 16; zur Diskussion um den Begriff Berufssprache vs. Fachsprache vs. Register und ihre Reichweite – berufsspezifisch oder berufsübergreifend – siehe auch Efing 2015). Im folgenden Beitrag werden hierzu ergänzend berufsspezifische Aspekte der beruflichen Kommunikation herausgearbeitet.

Die politische Vorgabe, junge Geflüchtete in Ausbildung zu integrieren, hat dazu beigetragen, dass die Diskussion um die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen für berufliche Kontexte und deren Vermittlung in Berufsvorbereitung, -orientierung und auch in der beruflichen Ausbildung deutlich zugenommen hat. Dies umfasst u. a. die Präzisierung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, die Auszubildende für den erfolgreichen Abschluss einer dualen Ausbildung benötigen, jedoch auch Überlegungen zur Sprachbildung und -förderung (Becker-Mrotzek/Roth 2017) an den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Becker-Mrotzek und Roth (2017) unterscheiden sprachliche Bildung und Sprachförderung. Sprachliche Bildung erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, um in geeigneten Situationen Sprachentwicklungsprozesse systematisch anzuregen. Sie ist Aufgabe aller Bildungsinstitutionen, also auch denen der beruflichen Ausbildung. Sprachförderung umfasst gezielte Fördermaßnahmen für junge Menschen mit besonderen Schwierigkeiten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können additiv oder integriert erfolgen; sie basieren auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den jeweiligen Bedarfen entsprechen. Es geht um die Förderung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten; davon unterschieden wird eine gezielte Lese- und Schreibförderung. So wurden z. B. im Rahmen der Verordnung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung, aufbauend auf den Integra-

tionskursen für Geflüchtete, Basismodule für die Vermittlung grundständiger Sprachkompetenzen und Spezialmodule zur Vermittlung berufsfeldbezogener Sprachkompetenzen konzipiert (Haber/Laxczkowiak 2017; Haber/Laxczkowiak 2018). Um auf den Bedarf an Sprachförderung an beruflichen Schulen in Bayern zu reagieren, wurde das Unterrichtskonzept Berufssprache Deutsch entwickelt (Roche/Terrasi-Haufe 2016). Weitere Anregungen zur Sprachförderung im Fachunterricht beruflicher Schulen finden sich z. B. in Günther/laxczkowiak/niederhaus/wittwer (2013) und für die betriebliche Ausbildung z. B. in DIHK/ZWH (2018) und Bethscheider/Wullenweber (2016).

Anders als bei der Qualifizierung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten (vgl. z. B. Grünhage-Monetti 2010; Braddell/Miller 2017) wurde der Betrieb als Sprachlernort in der dualen Ausbildung erst in den letzten Jahren „entdeckt". In diesem Beitrag werden zwei Aspekte der Diskussion um den Lernort Betrieb näher betrachtet: die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Auszubildende im Betrieb und der Umgang mit diesen Anforderungen.

Um Jugendliche in Maßnahmen der Vorbereitung auf bestimmte Berufsfelder und in der dualen Ausbildung sprachlich gezielt unterstützen zu können, müssen die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Betriebes bekannt sein.

Wenn Sprachkompetenzen Teil beruflicher Handlungskompetenz sind und bei beruflichen Tätigkeiten benötigt werden, ist anzunehmen, dass am Lernort Betrieb die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen vermittelt werden. Bestehende Formen der Sprachvermittlung im Betrieb sollten identifiziert und im Hinblick auf die Sprachförderbedarfe von jungen Geflüchteten reflektiert werden. Möglicherweise kann bei der Sprachförderung von jungen Geflüchteten an bestehende Praktiken angeknüpft werden.

Zunächst wird auf die Bedeutung von Anforderungsanalysen eingegangen, dann Grundzüge des Forschungsprojekts „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung" des Bundesinstituts für Berufsbildung vorgestellt, dessen Ergebnisse eine wichtige Grundlage der Ausführungen sind. Exemplarisch werden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Ausbildung zu Einzelhandelskaufleuten und zu Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern dargestellt. Es folgen Ausführungen zum Umgang mit den Anforderungen, um abschließend Rückschlüsse für die sprachliche Unterstützung von Geflüchteten zu ziehen.

2 Analysen sprachlich-kommunikativer Anforderungen

Für Analysen von Anforderungen sprachlicher Art im Beruf werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: Sprachbedarfserhebung, Sprachbedarfsanalyse, Kommunikationsanalyse und Kommunikationsanforderungsanalyse (vgl. Efing 2014). Im Folgenden wird der Begriff sprachlich-kommunikative Anforderungsanalyse verwendet.

Analysen von Anforderungen stellen die empirische Grundlage für die Entwicklung von Sprachförderkonzepten, Curricula, Unterrichtseinheiten und Materialien sowie von Tests

zur Feststellung des vorhandenen Kompetenzniveaus dar. „Erst an die gut durchgeführte Bedarfsermittlung kann ein guter Unterricht anschließen“ (Zimmer 2015, S. 246). Die Analysen sollten ausreichend differenziert, umfassend und an den betrieblichen und ausbildungsbezogenen Gegebenheiten orientiert sein.

Analysen sprachlich-kommunikativer Anforderungen beziehen sich auf Situationen und Aufgaben und die daraus folgenden sprachlichen Handlungen, nicht auf Kompetenzen oder Defizite der agierenden Personen (zu Sprachstandsfeststellung vgl. Passage gGmbH 2013). Die Anforderungen müssen grundsätzlich von allen Auszubildenden bewältigt werden, sodass die Ergebnisse der Analysen unabhängig von der Herkunft und der (sprachlichen) Vorbildung der Auszubildenden gelten. Sie können jedoch zielgruppenspezifisch reflektiert werden, z. B. im Hinblick auf die Schwierigkeiten, die Personen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache bei der Bewältigung bestimmter schriftlicher und mündlicher Aufgaben typischerweise haben.

Die Analysen sind berufsspezifisch anzulegen, da es nach Efing und Janich (2007, S. 7) weder eine „einheitliche Funktion von Sprache und Kommunikation im Beruf“ gibt noch davon auszugehen ist, dass sprachlich-kommunikative Anforderungen über die Berufsfelder hinweg identisch sind. Bislang liegen für folgende Ausbildungsberufe Anforderungsanalysen vor:

- Industriemechaniker/-in, Elektroniker/-in für Geräte und Systeme und Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin (Efing/Häussler 2011),
- für das Sprechen/Hören: Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter (Kirndorfer 2017),
- für das Sprechen/Hören: Mechatroniker/-in (Hoffmann 2017),
- Hauswirtschafter/-in (Terassi-Haufe/Miesera 2016),
- für das Schreiben: Friseur/-in, Anlagenmechaniker/-in, Verkäufer/-in, Einzelhandelskauffrau/-mann (Baumann 2014),
- für das Lesen: Bauberufe, Land- und Baumaschinenmechaniker/-in (Keimes/Rexing 2011).

Die Untersuchungen fokussieren teilweise auf unterschiedliche Dimensionen des sprachlichen Handelns – schreiben, lesen, sprechen und (zu-)hören. Unterschiede bestehen zudem bezüglich der Datengrundlage und der Erhebungsmethoden: Einige Analysen stützen sich auf die Ausbildungsordnungen, andere auf Daten von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews. Schließlich konzentrieren sich manche Studien auf die Berufsschule bzw. auf den Betrieb.

Berufsbezogene Analysen schaffen Transparenz hinsichtlich der Anforderungen, die Auszubildende in einer Ausbildung bewältigen müssen, und erlauben eine differenzierte Betrachtung von Anforderungen, z. B. im Mündlichen und Schriftlichen. Sie können in der Dis-

kussion um das sprachliche Zugangsniveau zur Ausbildung von Geflüchteten hilfreich sein (s. u.). Die Relevanz von sprachbezogenen Anforderungs- und Kompetenzanalysen liegt zudem darin, „das Bewusstsein für die zentrale Rolle von Sprache und Kommunikation im Beruf zu stärken, wenn nicht mancherorts auch erst zu schaffen“ (Janich 2007, S. 328). Allein die Tatsache, dass bislang nur für wenige Berufe Anforderungsanalysen vorliegen, macht den Forschungsbedarf für Themen um Sprache und Beruf deutlich.

2.1 Forschungsprojekt ‚Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung‘

Um weitere Erkenntnisse über sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Ausbildung zu gewinnen, wurde am Bundesinstitut für Berufsbildung das Forschungsprojekt „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung“ durchgeführt (vgl. Settelmeyer u. a. 2017). Ziele des Projektes sind,

- Profile sprachlich-kommunikativer Anforderungen für unterschiedliche Berufe zu erstellen und damit Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Anforderungen verschiedener Berufe zu ermitteln. Es werden die Lernorte Betrieb und Berufsschule einbezogen.
- den Umgang mit diesen Anforderungen an den beiden Lernorten durch Auszubildende, Lehrkräfte und ausbildendes Personal zu erfragen, um Ansatzpunkte und Formen der sprachlichen Bildung im Ausbildungsalltag zu bestimmen.
- Faktoren zu identifizieren, die zu einer Variation der Anforderungen führen.

Sprachlich-kommunikative Anforderungen müssen bei beruflichem Handeln bewältigt werden. Hierbei wird der Gebrauch von Sprache als zielorientiertes, bewusstes und angemessenes Handeln verstanden (Janich 2004; Hartung 2000; Heinemann 2008). Es werden Anforderungen an das Lesen und Schreiben, also an die schriftliche Kommunikation, sowie an das Sprechen und Hören, also die mündliche Kommunikation, berücksichtigt.

Es wurden drei Berufe aus unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen untersucht, die zu Projektbeginn noch kein Gegenstand von sprachlichen Anforderungsanalysen waren:

- Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter in Allgemeinmedizinischen Praxen,
- Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel in Betrieben des Bekleidungshandels und
- Kfz-Mechatronikerin/Kfz-Mechatroniker mit dem Schwerpunkt Personenkraftwagentechnik.

Die Untersuchungen wurden in Betrieben und Berufsschulen an zwei Standorten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Das Korpus umfasst Daten aus 22 teilnehmenden Beobachtungen und 46 leitfadengestützten Interviews mit Berufsschullehrkräften, ausbildendem

Personal und Auszubildenden sowie Dokumentenanalysen, insbesondere der Ordnungsmittel. In jedem Beruf wurden zwei Berufsschulklassen und vier bis sechs Betriebe (insgesamt 16 Betriebe) untersucht. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2000; Schmidt 1997, 2013; vgl. Settelmeyer u. a. 2017). Die Datenerhebung und erste Auswertungen wurden arbeitsteilig mit dem Büro für Berufliche Bildungsplanung, Dortmund durchgeführt.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem zweiten Ausbildungsjahr, sodass Auszubildende bereits wichtige Inhalte erlernt haben und mit relevanten berufsspezifischen mündlichen und schriftlichen Äußerungen betraut werden, gleichzeitig dürften ihnen anfängliche Schwierigkeiten sprachlich-kommunikativer Art noch bewusst sein.

2.2 Analysekriterien

Die Festlegung der Kriterien stellt die Grundlage für die Modellierung der Anforderungen dar, wie dies in der Kompetenzforschung für Kompetenzen, z. B. soziale Kompetenzen (vgl. Tschöpe/monnier 2016), oder in der Linguistik für Sprachregister, z. B. Bildungssprache (vgl. Vollmer/Thürmann 2013), erfolgt. In dem hier im Mittelpunkt stehenden Projekt mussten die Kriterien zur Analyse der Anforderungen so gewählt werden, dass berufsübergreifende Gemeinsamkeiten und berufsspezifische Unterschiede der sprachlich-kommunikativen Anforderungen benannt werden können. Hierzu wurden zunächst auf der Ebene der Texte und Gespräche Kriterien aus der Linguistik ausgewählt, zusätzlich wurde das Kriterium Qualität eingeführt und geeignete Operationalisierungen festgelegt. Diese Kriterien allein bildeten das Berufsspezifische jedoch nicht hinreichend ab, sodass es erforderlich war, weitere Kriterien auf der situativen und der beruflichen Ebene einzuführen. Es wurde eine Matrix mit folgenden Kriterien erarbeitet:

1. Ebene der Texte und Gespräche

- Text- und gesprächsinterne Kriterien: Es werden in der Linguistik verbreitete Parameter zur Beschreibung von Texten und Gesprächen herangezogen, z. B. die Form, Strukturierung und Standardisierung von Texten und Gesprächen sowie das Sprachregister (vgl. z. B. Balkenhol 2016; Werner/Efing/Clauss 2015; Janich 2007, S. 321ff.; Niederhaus 2010, 2011, 2011a).
- Qualität der Ausführung der sprachlichen Handlung: Dieses Kriterium dient der Präzisierung der Angemessenheit und der situationsgerechten Ausführung von sprachlichen Handlungen, die z. B. in den Ordnungsmitteln eingefordert, aber nicht näher bestimmt werden. Zudem gehen hier Erwartungen an die Ausführung sprachlicher Handlungen ein, die Befragte in der Untersuchung äußern.
- Funktionen der sprachlichen Handlung: Die sprachlichen Handlungen wurden unterteilt in Handlungen mit erkenntnisbezogener (Erkenntnis stiften), interaktionaler (Praxis stiften) und kommunitärer (Gemeinschaft stiften) Funktion (Ehlich 2005, S. 18f.;

Becker-Mrotzek 2005, S. 69). Zwar beinhalten die meisten Handlungen mehrere dieser Funktionen, vielfach kann jedoch eine dominierende Funktion herausgestellt werden.

- Adressaten: Es werden die Personen systematisiert, mit denen Auszubildende in Kontakt treten, z. B. externe oder interne Personen, z. B. Kundinnen und Kunden oder andere Auszubildende, Kolleginnen und Kollegen oder Personen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen des Betriebs, Laien/Laiinnen oder Experten/Expertinnen (vgl. Janich 2007, S. 323).

2. Ebene der Aufgaben

Auf der Ebene der Aufgaben wird zwischen strukturellen und inhaltlichen Aspekten unterschieden. Häufig wiederkehrende Aufgaben, zu deren Bewältigung z. T. sprachliche Routinen entwickelt werden können, werden von unvorhersehbaren Aufgaben unterschieden, für die Auszubildende ad hoc sprachliche Lösungen finden müssen. Darüber hinaus bewerten Befragte bestimmte Aufgaben aufgrund ihrer Inhalte als besonders anforderungsreich und belastend. Bei konflikthaften Kontakten müssen z. B. unterschiedliche Standpunkte berücksichtigt und Lösungen formuliert werden, die alle Beteiligten zufriedenstellen, oder in anderen Situationen betriebliche Vorgaben erläutert und beharrlich vertreten und durchgesetzt werden (Becker-Mrotzek/Brünner 2004; Deppermann 2004).

3. Ebene des Berufs

Kriterien auf der beruflichen Ebene machen insbesondere berufsspezifische Aspekte von Anforderungen sichtbar, die durch die bislang aufgeführten Kriterien nicht erfasst werden. Fachbezogene Aspekte werden durch die Handlungsbezüge auf Realien, Symbole, Personen und Wissen beschrieben (Ziegler 2016, S. 11f.; Lempert 1968, S. 747). Hierbei sind zudem berufsspezifische Normen und Traditionen sowie typische zeitliche und räumliche Arbeitsbedingungen zu berücksichtigen, die das sprachliche Handeln im Beruf prägen (vgl. Rauner 2007, S. 63ff.).

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an Aufgaben und Situationen des Ausbildungsalltags, z. B. Wareneingang kontrollieren und Reklamationen aufnehmen. Ihnen werden die bei der Bearbeitung verwendeten Dimensionen sprachlichen Handelns zugeordnet, z. B. das Lesen oder Schreiben. Hierdurch wird deutlich gemacht, wie verschiedene Sprachhandlungsdimensionen zusammenwirken, damit eine Aufgabe oder Situation angemessen bewältigt wird. Dies ermöglicht berufsnahe Beschreibungen. Die Situationen und Aufgaben werden zu übergeordneten Tätigkeitsbereichen zusammengefasst, die sich inhaltlich, räumlich oder zeitlich voneinander abgrenzen lassen. Im Folgenden werden die Modelle für die Kaufleute im Einzelhandel und für die Kfz-Mechatroniker/-innen dargestellt und die Ergebnisse der Anforderungsanalyse exemplarisch an jeweils einer typischen Situation erläutert.

2.3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende im Einzelhandel im Betrieb

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Einzelhandel in Betrieben des Bekleidungssektors wurden vier Säulen zugeordnet (vgl. Abbildung 1). Jede Säule steht für Situationen/Aufgaben mit einem bestimmten fachlichen Tätigkeitsschwerpunkt, mit dem bestimmte sprachlich-kommunikative Anforderungen verbunden sind. Die Situationen/Aufgaben jeder Säule können unabhängig von den anderen ausgeführt werden; in der Zusammenschau bilden sie die verschiedenen Tätigkeitsbereiche der untersuchten Auszubildenden ab.

Abbildung 1: Tätigkeitsbereiche von Auszubildenden zu Kaufleuten im Einzelhandel mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen

Quelle: Eigene Darstellung

Es handelt sich um:

Warenbezogene Tätigkeiten: Der Umgang mit Waren, hier mit Bekleidung, ist grundlegend für die Tätigkeit der Auszubildenden im Einzelhandel. Hierzu gehört insbesondere die Kontrolle des Wareneingangs sowie der Bestände und ggf. das Auffüllen sowie das Präsentieren der Ware mittels werbewirksamer Mittel. In Filialbetrieben wird Ware von einer Filiale in eine andere umgelagert. Bei diesen Tätigkeiten lesen Auszubildende Lieferscheine oder vergleichbare Dokumente mit Angaben, die die Waren eindeutig identifizieren, und bearbeiten diese schriftlich.

Kommunikation mit Kundinnen und Kunden: Die Kommunikation mit Kundinnen und Kunden umfasst unterschiedlichste Situationen: von der Beratung und dem Verkauf von Kleidungstücken über den Umtausch von Ware und Reklamationen. Hierzu gehört auch die Arbeit an der Kasse, bei der neben dem Kassieren Kundinnen und Kunden auf Angebote hingewiesen werden, z. B. auf Kundenkarten und Sonderaktionen. Bei diesen Aufgaben dominieren mündliche Anforderungen.

Innerbetriebliche Kommunikation: Die betriebsinterne Kommunikation umfasst mündliche Absprachen im Kollegenkreis zur Organisation der täglichen Arbeit, aber auch Vorschläge zur Verbesserungen von Arbeitsprozessen, die ggf. mit sprachlichem „Fingerspit-

zengefühl“ vorzubringen sind. Zudem werden Arbeitsaufträge und -pläne mit Vorgesetzten besprochen und Informationen von Betrieb und Betriebsrat, meist in schriftlicher Form, zur Kenntnis genommen.

Fortbildungen und (betriebsspezifische) Maßnahmen der Ausbildung informeller und formeller Art: Alle Auszubildenden werden – meist mündlich – in neue Tätigkeiten eingewiesen und angehalten, sich durch das Lesen von Fachartikeln in Zeitschriften über neue Modetrends zu informieren und sich entsprechendes Fachwissen und neue Fachbegriffe anzueignen. In manchen Betrieben werden spezielle Verkaufsschulungen angeboten, um Auszubildende u. a. mit den in diesem Betrieb geforderten (sprachlichen) Verhaltensweisen vertraut zu machen. Teilweise erwarten Betriebe von ihren Auszubildenden über die Fachberichte in den Berichtsheften hinaus die schriftliche Bearbeitung umfänglicher betrieblicher Aufgaben zu verschiedenen Themen der Ausbildung. Zudem wird bei der Ausbildung zu Einzelhandelskaufleuten Warenkunde nicht in der Berufsschule, sondern im Betrieb vermittelt. Dies kann dazu führen, dass Auszubildende angehalten werden, selbstständig Artikel in Fachbüchern zu lesen; teilweise werden Warenkenntnisse auch mündlich vermittelt.

Die Übersicht über Tätigkeiten mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen zeigt, dass sich die Anforderungen nicht nur zwischen den verschiedenen Tätigkeitsbereichen, sondern auch innerhalb eines Bereiches teilweise erheblich unterscheiden. Im Folgenden wird exemplarisch das für die Arbeit im Einzelhandel essenzielle Beratungs- und Verkaufsgespräch nach den oben ausgeführten Kriterien analysiert. Anschließend werden die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Auszubildende im Einzelhandel überblicksartig zusammengefasst.

Das Beratungs- und Verkaufsgespräch umfasst verschiedene Sequenzen, die in einer bestimmten Reihenfolge angesprochen werden müssen (vgl. Weber 2011): Auszubildende begrüßen Kundinnen und Kunden und nehmen zu gegebener Zeit Kontakt mit ihnen auf. Ggf. sind hierbei betriebliche Vorgaben zu beachten, z. B. Kundschaft über die Ware ansprechen, beispielsweise „Ich suche Ihnen das Shirt gerne in der passenden Größe heraus“. Äußerungen wie „Kann ich Ihnen helfen?“ sollen vermieden werden, um Kundinnen und Kunden nicht als unselbstständig und unbeholfen erscheinen zu lassen. Das Beratungs- und Verkaufsgespräch erfordert aufmerksames Zuhören, ggf. Nachfragen, um den Bedarf aus den Kundenäußerungen herauszuhören und zu präzisieren. Auszubildende schlagen Kleidungsstücke vor, nennen deren Vorteile und beantworten Fragen. Ist das Gewünschte nicht vorhanden, bieten sie Alternativen an. Im Hinblick auf die Qualität der Ausführungen wurde das aufmerksame Zuhören hervorgehoben, da dies Wertschätzung der Kundin/dem Kunden gegenüber ausdrückt. Zudem sollte Kundschaft individuell und adressatengerecht, der Situation und dem Kontext gemäß angesprochen werden, z. B. dem Alter und Auftreten entsprechend. Auszubildende sollen Fachwörter verwenden und Warenkenntnisse einstreuen, um die Kundin und den Kunden zu informieren und sich selbst als Expertinnen sowie Experten auszuweisen. Äußerungen sollten zudem authentisch sein und mittels bewusster Wortwahl

Freundlichkeit, Höflichkeit und Verständnis ausdrücken. Beschreibungen der Qualität dieser Art von Gespräch verdeutlichen, dass die Gestaltung des Beratungs- und Verkaufsgesprächs erheblich durch die Prämisse „Der Kunde ist König“ geprägt ist.

Obwohl Verkaufsgespräche ständig zu führen sind und sich für deren Ausführung Routinen bilden können, müssen Auszubildende in der Lage sein, jedes Gespräch individuell zu gestalten – an der Kundin/dem Kunden orientiert und unter Berücksichtigung kontextueller und situativer Gegebenheiten. Dafür müssen Auszubildende über ein reiches Ausdrucksvermögen verfügen. Die persönliche Ansprache der Kundschaft trägt dazu bei, eine Verbindung zur Kundin bzw. zum Kunden herzustellen, Gemeinschaft zu stiften. Das Beratungs- und Verkaufsgespräch ist eine der Anforderungen, bei der der kommunitären Funktion des Sprachhandelns eine große Bedeutung zukommt. Dies zeichnet diese Gesprächsart im Vergleich zu vielen anderen im Einzelhandel und in anderen Berufen, bei denen die Funktion ‚Praxis stiften‘ im Vordergrund steht, in besonderer Weise aus.

Über die verschiedenen Tätigkeitsbereiche hinweg zeigen die Analysen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen, dass Auszubildende im betrieblichen Alltag vor allem diskontinuierliche, strukturierte und standardisierte Texte lesen müssen. Diese kommen häufig als Tabelle, z. B. Lieferschein, oder als Formular, z. B. für Änderungen und Reklamationen, vor und enthalten fachspezifische Kennzahlen, Abkürzungen und Symbole, mit denen Auszubildende vertraut sein müssen. Die schriftliche Bearbeitung dieser Dokumente erfolgt durch Abhaken, Ankreuzen oder stichpunktartige Notizen, die Kolleginnen und Kollegen, z. B. in der Verwaltung oder der Schneiderei, für die weitere Bearbeitung des Vorgangs benötigen. Fachartikel und betriebliche Informationen liegen üblicherweise in Form kontinuierlicher Texte vor. Eigene Fachtexte müssen Auszubildende ggf. für das Berichtsheft oder betriebliche Aufgaben erstellen. Darüber hinaus werden hin und wieder auch E-Mails verfasst, z. B. um Informationen von Lieferanten einzuholen. Texte sollen sprachlich richtig, verständlich, lesbar und fachsprachlich sein.

Die Auszubildenden kommunizieren zum einen mit Kundinnen und Kunden bei unterschiedlichen Anlässen, z. B. beim Verkauf, bei der Reklamation, und an der Kasse, die auch konflikthaft und stressbelastet sein können. Zum anderen sprechen sie mit Kolleginnen und Kollegen, insbesondere zur Organisation des Arbeitsalltags, und mit dem ausbildenden Personal, z. T. den Vorgesetzten, zur Einweisung in neue Arbeitsaufgaben und Themenfelder. Das Sprachregister ist an betriebliche Hierarchien anzupassen.

Kaufleute im Einzelhandel sind gehalten, nach der Prämisse „Der Kunde ist König“ zu handeln. Sprachlich drückt sich dies in einem grundsätzlich höflichen und freundlichen Umgang mit der Kundschaft aus, von dem nur in Ausnahmefällen abgewichen wird. In diesen Fällen müssen Auszubildende den richtigen Ton treffen, z. B. um sehr unhöfliche Kundinnen und Kunden zurechtzuweisen. Entsprechendes gilt, wenn Auszubildenden geringschätzige Äußerungen von Kundschaft über den Beruf des Einzelhändlers/der Einzelhändlerin nicht hinnehmen wollen.

2.4 Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende zur Kfz-Mechatronikerin und zum Kfz-Mechatroniker im Betrieb

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im betrieblichen Alltag von Auszubildenden zum Kfz-Mechatroniker und zur Kfz-Mechatronikerin wurden nach den typischen Arbeitsabläufen in Werkstätten strukturiert (vgl. Abbildung 2). Im Gegensatz zu der Darstellung der Tätigkeitsbereiche der Einzelhandelskaufleute handelt es sich hier um einen Arbeitsprozess mit dem Ziel, das Kraftfahrzeug instand zu setzen. Die einzelnen Arbeitsschritte sind miteinander verzahnt.

Abbildung 2: Tätigkeitsbereiche von Auszubildenden zur Kfz-Mechatronikerin und zum Kfz-Mechatroniker mit sprachlich-kommunikativen Anforderungen

Quelle: Eigene Darstellung

Der Arbeitsablauf kann in folgende Schritte unterteilt werden:

Werkstattauftrag annehmen: Der Werkstattauftrag bildet in der Regel die Grundlage für die Durchführung der Arbeiten. Auf einem Auftragsformular sind die durchzuführenden Arbeiten sowie Informationen zum Kunden/zur Kundin und Fahrzeug erfasst. Teilweise sind Fehlerbeschreibungen umgangssprachlich verfasst, z. B. „Rad h. l. macht bei 80 km/h Geräusche“, sodass die eigentliche Tätigkeit „Räder auswuchten“ abgeleitet werden muss.

Arbeit vorbereiten: Vor Durchführung der Tätigkeiten werden einzelne Arbeitsschritte mit den Ausbilderinnen und Ausbildern – sowie bei Teamarbeit – mit den mitarbeitenden Kolleginnen und Kollegen geplant und festgelegt. Werkstoffe und Betriebsmittel müssen aus technischen Unterlagen ermittelt werden.

Arbeit durchführen: Zu den Arbeiten, die durchzuführen sind, gehören Service- und Wartungsarbeiten, das Reparieren und Montieren von Bauteilen. Messungen und Prüfungen werden mithilfe von Messinstrumenten und technischen Unterlagen durchgeführt.

Arbeit protokollieren: Die Dokumentation der Arbeiten dient als Vorlage für die Rechnungserstellung. Dabei werden benötigte Werkstoffe und Betriebsmittel, Arbeitszeiten, durchgeführte Arbeiten und Hinweise für die Kundin und den Kunden festgehalten. In der Ausbildung kann das Protokoll auch der Reflexion der durchgeführten Arbeiten dienen.

Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Ausbildung zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in anfallen, soll hier anhand des Arbeitsschrittes „Arbeit durchführen“ beispielhaft erläutert werden:

Bei den Informationsmaterialien handelt es sich häufig um diskontinuierliche Texte, z. B. Montageanleitungen, in denen Abbildungen zur Erläuterung des Textes einfließen. Informationen werden auch in strukturierten Texten abgebildet, z. B. in Tabellen und Formularen. Auszubildende müssen zudem grafisch aufbereitete Informationen mit Symbolen und Normschrift lesen können, z. B. Schaltpläne oder Diagramme. Das Lesen dient der Informationsbeschaffung und ist selektiv.

Das Schreiben konzentriert sich auf ein Abhaken von Positionen auf Checklisten und Abschreiben von Werten. Die verbale Interaktion mit Prüf- und Diagnoseinstrumenten erfolgt schriftlich, Werte müssen eingetragen oder vorgegebene Antworten angekreuzt werden. Hierbei wird vor allem Präzision verlangt.

Wird im Team gearbeitet, so müssen die Arbeitsabläufe koordiniert und abgesprochen werden. Werden Routineaufgaben, z. B. Ölwechsel, durchgeführt, so wird auch über Privates geredet. Die mündliche Kommunikation verläuft in Form einer Werkstattsprache und ist durch den Gebrauch von Fachwörtern geprägt. Es gibt häufig kurze Arbeitsanweisungen („Gib mal den Kreuzschlitz“) oder Fragen zum Stand der Arbeiten („Hast du den Luftfilter ausgetauscht?“). Die Überprüfung der Beleuchtung erfolgt durch einen routinierten Gesprächsablauf (z. B. „Abblendlicht links? Rechts?“).

Insgesamt zeigen die Analysen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den einzelnen Arbeitsschritten, dass die Auszubildenden meist diskontinuierliche, strukturierte Texte lesen müssen, z. B. Reparaturanleitungen. Häufig werden Informationen in Form von Tabellen präsentiert oder sind grafisch (Schaltpläne oder Diagramme) aufbereitet. Um sie zu lesen, werden Kenntnisse von Symbolen und der Normschrift benötigt. Abbildungen dienen dazu, das Geschriebene zu erläutern oder zu ersetzen. Vielfach handelt es sich um stichpunktartige Aufstellungen oder kurze Sätze mit Abkürzungen. Die Texte richten sich an ein fachlich versiertes Werkstattpersonal. Ziel des Lesens ist, Informationen für den folgenden Arbeitsschritt zu erhalten, sodass es selektiv ausgerichtet ist.

Das Schreiben konzentriert sich auf ein Abhaken von Positionen auf Checklisten und Abschreiben von Werten. Durchgeführte Arbeiten und verbrauchte Materialien werden stichpunktartig notiert. Das Geschriebene dient der Erstellung der Rechnungen, auch Hinweise für weitere Maßnahmen für Kundinnen und Kunden werden notiert. Es richtet sich an das Personal, das für den Kundenkontakt verantwortlich ist (Front-Desk-Bereich). Daher ist es wichtig, dass alles vollständig und präzise aufgeführt und leserlich ist. Die Orthografie ist hierbei nachrangig, da sie im Front-Desk-Bereich überarbeitet wird.

Die mündliche Kommunikation ist geprägt von Arbeitsanweisungen und fachlichen Gesprächen, die häufig direkt am Fahrzeug vollzogen werden und mit Zeigegesten untermalt sind. Dabei herrscht Werkstattsprache vor. Die Äußerungen sind kurzgehalten und sollen präzise formuliert sein. Sie richten sich an die Auszubildenden, Ausbilder/-innen, Kollegin-

nen und Kollegen. Der direkte Kontakt mit der Kundschaft ist, abhängig von der Betriebsorganisation, eher selten bis gar nicht vorhanden. Der Umgang miteinander soll respektvoll, hilfsbereit und ehrlich sein. Insbesondere bei Kundenkontakt wird auch ein höflicher Ton verlangt. Häufigkeit und Art der mündlichen Kommunikation hängen vom Arbeitsauftrag und von der Arbeitsorganisation ab. Wird im Team gearbeitet, so müssen die Arbeitsabläufe koordiniert und abgesprochen werden.

Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die an die Auszubildende gestellt werden, sind zum größten Teil vorhersehbar, sodass es sich um wiederkehrende Aufgaben handelt.

Sowohl bei der mündlichen als auch der schriftlichen Kommunikation wird betont, dass der Gebrauch von Fachwörtern unerlässlich ist, da ansonsten eine kurze präzise Ausdrucksweise nicht möglich ist. Der Gebrauch der Fachwörter und die Ausdrucksweise spiegeln die berufliche Identität wider. Die fachliche Kompetenz drückt sich im Sprachgebrauch aus. Zudem müssen fachliche Zusammenhänge bekannt sein, um auch sprachliche Äußerungen zu verstehen.

3 Umgang mit Sprache im Betrieb

Obwohl die sprachlich-kommunikativen Anforderungen hinsichtlich ihrer linguistischen Struktur sehr ähnlich sind – es handelt sich häufig um diskontinuierliche und strukturierte Texte, das Schreiben konzentriert sich auf ein Abhaken oder die Bildung von stichpunktartigen Sätzen – gibt es auch berufsspezifische Unterschiede hinsichtlich ihrer Relevanz. So finden sich bestimmte Darstellungsformen, z. B. Schaltpläne und Montagepläne, im betrieblichen Alltag der Kfz-Mechatroniker/-innen wieder. Bei den oben betrachteten Kaufleuten im Einzelhandel spielen sie keine Rolle.

Wie unterschiedlich die Relevanz bestimmter sprachlicher Handlungen für die dargestellten Berufe ist, soll anhand folgender Beispiele gezeigt werden: So nimmt die Kommunikation mit Externen bei den Kaufleuten eine größere Bedeutung ein als bei den Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern. Das Kundengespräch kann als Kernelement der kaufmännischen Ausbildung betrachtet werden, ist es doch elementar für den Aufbau des Kontakts zum Kunden/zur Kundin und für den Verkauf. Dies zeigt sich auch im Umgang mit den sprachlichen Äußerungen.

Im Rahmen der betrieblichen Ausbildung lernen Auszubildende im Einzelhandel, Kundengespräche zu führen und dabei ggf. betriebsinterne Vorgaben zur Ansprache der Kundschaft zu berücksichtigen. Auszubildende haben auch die Möglichkeit, Kundengespräche erfahrener Kolleginnen und Kollegen zu beobachten, um am Modell zu lernen. Zusammen mit dem ausbildenden Personal werden beispielsweise sprachliche Mittel erarbeitet, die sich für eine diplomatische Ausdruckweise eignen.

Hingegen spielt die Kommunikation mit Kundinnen und Kunden in der betrieblichen Ausbildung zur Kfz-Mechatronikerin/zum Kfz-Mechatroniker eine untergeordnete Rolle.

Spezifische Regelungen für das eher selten vorkommende Kundengespräch existieren nicht, es wird ein höflicher Umgangston verlangt, der sich an allgemeine Konversationskonventionen hält. Zudem erhalten nur Auszubildende die Möglichkeit zu einem Gespräch mit Kundinnen und Kunden, wenn ihre kommunikativen Fähigkeiten nach Meinung der ausbildenden Fachkräfte entsprechend eingeschätzt werden. Eine Reflexion des Gespräches findet kaum statt; es sei denn, die Kundinnen und Kunden wenden sich mit einer negativen Rückmeldung an den Betrieb.

Sprachliche Korrekturen in der schriftlichen Kommunikation werden vor allem vorgenommen, wenn die Texte für externe Personen bestimmt sind, wie z. B. Berichtshefte. Fehler in Dokumenten für den betriebsinternen Gebrauch werden hingegen kaum beachtet. Dies trifft für beide Ausbildungsberufe zu.

Fachwörter spielen in jedem Beruf eine wichtige Rolle. Die Vermittlung von Fachwörtern der Warenkunde in der Ausbildung von Kaufleuten erfolgt ausschließlich im Betrieb, da Warenkunde nur im Betrieb vermittelt wird. Auch in der betrieblichen Ausbildung zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in werden Fachwörter reflektiert. Dies ist insbesondere erforderlich, da es einerseits unterschiedliche Benennungen von Bauteilen seitens der Hersteller gibt. Andererseits werden auch Fachwörter aufgrund des sprachlichen Registers geändert oder gekürzt. So wird der fachsprachliche Begriff „Generator“ in der Werkstattsprache zur Lima, während umgangssprachlich der Ausdruck Lichtmaschine vorherrscht. Fachwörter werden durch gezieltes Nachfragen und häufiges Wiederholen eingeübt.

Die Untersuchung zeigt, dass Sprache im Betrieb thematisiert wird, wenn sie für die Durchführung der Tätigkeit relevant ist. Werden mündliche oder schriftliche Anweisungen nicht verstanden, kann dies dazu führen, dass Tätigkeiten fehlerhaft oder gar nicht ausgeführt werden. Das ausbildende Personal erwartet dabei, dass Auszubildende von sich aus Fragen zur Ausführung von Tätigkeiten artikulieren und ihr Nichtverstehen ausdrücken.

Ob Sprachliches im Betrieb thematisiert wird, hängt zudem von der Einstellung des ausbildenden Personals und des Betriebes zum Thema Sprache ab. In den Interviews wird betont, dass sprachlich-kommunikative Kompetenzen als konstitutiv für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten angesehen werden. Jedoch liegt nach Meinung der Betriebe die Verantwortung zur Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen in erster Linie beim Elternhaus und bei der Schule, vor allem bei der allgemeinbildenden Schule. Im Mittelpunkt der Vermittlung im Betrieb stehen fachsprachliche Aspekte. Entscheidend ist hierbei, dass neben der Erledigung einer Aufgabe genügend Zeit vorgesehen ist, um sprachliche Aspekte zu klären.

Im Hinblick auf die Adressaten sprachlicher Äußerungen wird vor allem die externe Kommunikation in den Fokus gerückt. Dies ist nicht verwunderlich, da mit dem sprachlich-kommunikativen Auftreten der Mitarbeiter/-innen eines Betriebes eine Außenwirkung, z. B. bei Kundinnen und Kunden, erzeugt wird. Ein kompetenter Sprachgebrauch steht für fachliche Kompetenz.

Der betriebliche Alltag bietet den Auszubildenden zudem einen gewissen Gestaltungsraum bei der Ausführung ihrer Tätigkeiten. Verschiedene sprachlich-kommunikative Anforderungen können kompensiert werden. So kann in manchen Situationen die schriftliche durch mündliche Kommunikation ersetzt werden. Anstatt sich Informationen aus einem Text zu erarbeiten, wird bei Kolleginnen und Kollegen nachgefragt. Zudem wurde berichtet, dass Kolleginnen und Kollegen mit einem Foto über ein fehlerhaftes Kleidungsstück informiert wurden; eine Beschreibung des Fehlers erübrigte sich.

4 Der Betrieb als Lernort für Sprache

Die Analysen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen zeigen, dass im Betrieb ein vielseitiger Input für den Aufbau berufsrelevanter Sprachkompetenz geboten wird. Jedoch variiert sein Umfang von Betrieb zu Betrieb. So bieten einige Betriebe ergänzende Informationsmaterialien, z. B. (Fach-)Zeitschriften, oder Lernangebote für Auszubildende an, z. B. Gesprächsrunden, betriebsinterne Schulungen, Lernaufgaben.

Gleichzeitig bietet die betriebliche Ausbildung die Möglichkeit, dass Instruktionen, Funktionsweisen und Fachwörter über verschiedene Sinneskanäle erläutert werden können. So können beispielsweise die Funktionen von Bauteilen direkt am Kraftfahrzeug durch Gesten unterstützt veranschaulicht, Erläuterungen zu Fachwörtern für Stoffarten durch die haptische Wahrnehmung unterstützt werden. Abstrakte Erklärungen werden hierdurch konkretisiert.

Entsprechend den Aussagen des ausbildenden Personals wirken sich die Motivation der Auszubildenden und die personale Entwicklung während der Ausbildung auf die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Auszubildenden aus. Mit zunehmender fachlicher Expertise treten Auszubildende Kunden und Kundinnen gegenüber selbstsicherer auf, was sich auch sprachlich bemerkbar macht. Die Vermittlung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen im Betrieb orientiert sich eng am unmittelbaren sprachlichen Handlungsbedarf bei der Ausübung einer Tätigkeit und an dem aktuellen Bedarf der Auszubildenden. In authentischen Lernsituationen kann Fachliches und Sprachliches integriert vermittelt werden. Sie werden von den Auszubildenden als sinnhaft und relevant erlebt.

Jedoch ist zu berücksichtigen, dass die sprachliche Unterstützung unsystematisch in Hinblick auf den Spracherwerb in formalen Lernprozessen ist. Sie erfolgt in der Regel nicht durch sprachdidaktisch geschultes Personal. Die sprachlichen Kompetenzen und die Sprachsensibilität des ausbildenden Personals sind heterogen ausgeprägt. Die in der Untersuchung vorgefundene Art der sprachlichen Unterstützung im Betrieb kann als sprachliche Bildung betrachtet werden (s. o.). Je nach sprachlichen und metasprachlichen Kompetenzen der Auszubildenden und Ausbildenden, der individuellen Lernbereitschaft und -fähigkeit der Auszubildenden sowie den betrieblichen Arbeits- und Rahmenbedingungen bedarf es weiterführender Sprachlernangebote, die das betriebliche Angebot ergänzen. Ob diese sprach-

bildender oder sprachfördernder Art sein sollten, richtet sich nach den Bedarfen der Auszubildenden.

Es gibt berufsübergreifende sprachlich-kommunikative Anforderungen, wie das Schreiben von Bewerbungen, die in allgemeinberuflichen Kursen erlernt werden können, jedoch müssen auch berufsspezifische Anforderungen bei der Förderung berücksichtigt werden. Die Lernangebote sollten sowohl linguistische, aufgabenbezogene und berufsspezifische Aspekte berücksichtigen. Die hier vorgestellten Anforderungsanalysen bieten eine Grundlage für die Gestaltung von Lernmaterialien für Sprachkurse. Sie flossen in die Lernziele und die Inhalte des Sprachlernangebotes des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge für das Berufsfeld Einzelhandel (vgl. Haber/Laxczkowiak 2017) und den gewerblich-technischen Bereich (vgl. Haber/Laxczkowiak 2018) ein.

Um für die Vielzahl der Ausbildungsberufe berufsspezifische Sprachförderangebote zu entwickeln, fehlt es derzeit an weiteren Anforderungsanalysen.

Literatur

Balkenhol, Aileen: Lesen in beruflichen Handlungskontexten Anforderungen, Prozesse und Diagnostik. Darmstadt 2016. ULR: http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5209/1/Lesen%20im%20beruflichen%20Handlungskontext.pdf (Zugriff: 12.06.2018)

Baumann, Katharina: „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn 2014

Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela: Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfszell 2004, S. 29–41

Becker-Mrotzek, Michael: „Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive.“ In: Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung (2005) 1, S. 68–77

Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim: Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York 2017

Bethscheider, Monika; Wullenweber, Karin: Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit von Auszubildenden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 3, S. 44–47. URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7988 (Zugriff: 30.05.2018)

Braddell, Alexander; Miller, Linda: Supporting migrants in low-paid, low-skilled employment in London to improve their English. In: Beacco, Jean-Claude u. a.: The Lingusitic Integration of Adult Migrants. Berlin, Boston 2017

Deppermann, Arnulf: ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela: Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell 2004, S. 15–27

DIHK; ZWH (Hrsg.): Stark für Ausbildung. URL: https://www.stark-fuer-ausbildung.de/sprachfoerderung (Zugriff: 12.06.2018)

Efing, Christian: Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Kiefer, Karl-Hubert u. a. (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation Deutsch. Frankfurt am Main 2014, S. 11–33

Efing, Christian: Berufsbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache – Vorschlag einer Modellierung. In: Efing, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt/Main u. a. 2015, S. 17–46

Efing, Christian; Häussler, Marleen: Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung Fachtagung 18 (2011), S. 1–19. URL: http://www.bwpat.de/content/ht2011/ft18/efing-haeussler/index.html (Zugriff: 12.06.2018)

Efing, Christian; Janich, Nina: Kommunikative Kompetenz im Beruf. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht (2007) 1, S. 2–9

Ehlich, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin 2005

Europäische Kommission (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg 2007. URL: http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf (Zugriff: 12.06.2018)

Grünhage-Monetti, Mathilde: Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Bonn 2010. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 12.06.2018)

Günther, Katrin u. a.: Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin 2013

Haber, Olga; Laxczkowiak, Jana: Konzept eines Spezialmoduls für einen fachspezifischen Unterricht im gewerblich-technischen Bereich am Beispiel Kraftfahrzeugmechatronikerin/Kraftfahrzeugmechatroniker. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). Nürnberg 2018. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/konzept-gewerbe-technik.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff:05.06.2018)

Haber, Olga; Laxczkowiak, Jana: Konzept für das Spezialmodul für einen fachspezifischen Unterricht im Berufsfeld Einzelhandel. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). Nürnberg 2017. ULR: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/

Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/spezialmodul-einzelhandel.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 05.06.2018)

Hartung, Wolfdietrich: Kommunikationsorientierte und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze. In: Brinker, Klaus u. a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York 2000, S. 83–96

Heinemann, Wolfgang: Textpragmatische und kommunikative Ansätze. In: Janich, Nina: Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen 2008, S. 113–143

Hoffmann, Martina: „Schau' ma mal": Pilotierung von Materialien zur Förderung der mündlichen Kompetenzen bei auszubildenden Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern. In: Terassi-Haufe, Elisabetta; Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, New York 2017, S. 301–318

Janich, Nina: Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur. Tübingen 2004

Janich, Nina: Kommunikationsprofile in der Unternehmenskommunikation. Eine interdisziplinäre Forschungsaufgabe. In: Reimann, Sandra; Kessel, Katja (Hrsg.): Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft. Tübingen 2007, S. 317–330

Keimes, Christina u. a.: Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit: Empirische Befunde und Konsequenzen für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In: Die berufsbildende Schule (2011) 7/8, S. 227–232

Kirndorfer, Susanne: „Würden Sie bitte noch einen Moment im Warteraum Platz nehmen?" Gesprächsanlässe von Medizinischen Fachangestellten in Beruf und Schule. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta; Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 287–299

Lempert, Wolfgang: Beruf, Sprache, Sozialisation. Zur Bedeutung einer Form des Sprachgebrauchs für die Aneignung und die Dienstanziehung von beruflichen Rollen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1968) 10, S. 741–756

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung FQS (2000) 2 (1). URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383 (Zugriff: 12.06.2018)

Niederhaus, Constanze: Fachtexte in der Berufsausbildung. In: Die Berufsbildende Schule (2010) 2, S. 54–59

Niederhaus, Constanze: Zur Förderung des Verstehens logischer Bilder in mehrsprachigen Lernergruppen 2011. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf (Zugriff: 12.06.2018)

Niederhaus, Constanze: Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung. Münster 2011a

Passage gGmbH (Hrsg.): Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren. Dokumentation des Fachtags am 28. November 2013 in Hamburg. Hamburg 2013

Pätzold, Günter: Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. In: (2010) 2, S. 161–172

Rauner, Felix: Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2007) 1, S. 57–72

Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta: Sprachlernort Berufsschule: Aktuelle Entwicklungen in Bayern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 6, S. 14–18. URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8170 (Zugriff: 20.05.2018)

Schmidt, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 544–567

Schmidt, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2013, S. 473–486

Settelmeyer, Anke u. a.: Abschlussbericht 2.2.304 – Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Bonn 2017. URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=2.2.304 (Zugriff: 30.05.2018)

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Miesera, Susanne: Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2016) 6, S. 19–23. URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8170 (Zugriff: 20.05.2018)

Tschöpe, Tanja; Monnier, Moana: Modellierung, Messung und Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung: Ableitungen aus dem Projekt CoSMed 2016. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2016) 4, S. 525–554

Vollmer, Hellmut Johannes; Thürmann, Eike: Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael u. a.: (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2013, S. 41–57

Weber, Peter: „Verkaufsgespräche führen in der Schule. Aspekte einer linguistischen Untersuchung.“ In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 18 (2011), hrsg. v. Grundmann, Hilmar, S. 1–14

Werner, Birgit; Efing, Christian; Clauss, Marleen: „Sprechen geht eher, das kommt auch immer auf den Jargon an“. Analyse ausbildungsbezogener kommunikativer Anforderungen bei Schülern ohne Schulabschluss – Untersuchungen in einem Berufs-Bildungswerk (BBW). In: Efing, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main 2015, S. 71–89

Winnige, Stefan; Maier, Tobias; Steeg, Stefanie: Voraussichtliches Ausmaß der Nachfrage Geflüchteter nach beruflicher Ausbildung. In: Granato, Mona; Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn 2017, S. 55–72

Ziegler, Birgit: Sprachliche Anforderungen im Beruf – Ein Ansatz zur Systematisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45 (2016) 6, S. 9–13. URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8170 (Zugriff: 20.05.2018)

Zimmer, Veronika: Arbeitsplatz als Sprachlernort. Tendenzen in der Grundbildungsforschung am Beispiel von Zweitsprachangeboten in Betrieben. In: Efing, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main 2015, S. 239–249

Beiträge zu den Themen Aus- und Weiterbildung, Beratung, Strategien und Medien

Barbara Thiel, Maria Simml, Maria Gruber, Julia Pötzl, Alfred Riedl

Zukünftige Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen ausbilden – das Studienangebot der Technischen Universität München

Die Technische Universität München arbeitet seit mehreren Jahren daran, angehende Lehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen vorzubereiten. Was als temporäre Theorie-Praxis-Projekte begann, ist inzwischen in feste Studienstrukturen überführt worden. Dazu gehört auch das seit 2017 für alle Lehramtsstudierenden der beruflichen Bildung verpflichtende Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt* – Grundlagen. Der Beitrag stellt den Kontext, die Genese, curriculare Orientierungspunkte und die konkrete Konzeption des Moduls vor.

1 Sprachliche und kulturelle Vielfalt an beruflichen Schulen

Dass sich die Schülerschaft beruflicher Schulen durch eine besonders ausgeprägte sprachliche und kulturelle Vielfalt auszeichnet, wird immer wieder festgehalten (s. z. B. Gruber/Fiebig 2013) und lässt sich zum Einstieg anhand einiger markanter Zahlen für Bayern nochmals verdeutlichen:

- An bayerischen Berufsschulen lag der Ausländeranteil im Schuljahr 2016/17 bei 16,8 Prozent und ist damit im Vergleich zum Vorjahr gestiegen (eigene Berechnungen auf Basis des Bayerischen Landesamts für Statistik (2017)).
- 30–70 Prozent (abhängig von Schulart und Ausbildungsberuf) der Berufsschüler/-innen in Bayern weisen nach Einschätzung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) einen Migrationshintergrund auf.

- Im Schuljahr 2016/17 gab es rund 1.150 Sprachintensiv- und Berufsintegrations(vor)klassen an bayerischen Berufsschulen mit der Zielgruppe „berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge und ergänzend andere Berufsschulpflichtige, die einen vergleichbaren Sprachförderbedarf haben (z. B. neu zugezogene EU-Ausländer)“ (StMUK 2016). 2017/18 sanken die Klassenzahlen geringfügig auf 1.100. Für das kommende Schuljahr 2018/19 wird ein stärkerer Rückgang an Klassen erwartet: Ministerielle Prognosen liegen bei ca. 700 Berufsintegrations(vor)klassen sowie ca. 30 Sprachintensivklassen.
- Unabhängig von Herkunft und Familiensprache stellt der IQB-Bildungstrend 2015 fest: Fast 20 Prozent der bayerischen Neuntklässler/-innen kommen im Bereich *Lesen* nicht über die unterste Kompetenzstufe (1a & b) hinaus. Sie erreichen damit nicht die Regelstandards für einen Hauptschulabschluss (Schipolowski u. a. 2016, S. 199–200). Viele von ihnen werden ihren schulischen Bildungsweg an den Berufsschulen – sei es in einem Ausbildungsberuf oder in Brückenmaßnahmen – fortsetzen.

Sprachliche Bildung im Sinne von systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozessen (Schneider u. a. 2012, S. 23) bzw. Sprachförderung für „Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen [...], die diagnostisch ermittelt wurden“ (ebd.; siehe zur Begriffsentwicklung auch Becker-Mrotzek/Roth 2017 sowie Jostes 2017) sind also nicht nur für neu zugewanderte Schüler/-innen oder diejenigen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), aber ohne eigene Zuwanderungsgeschichte wichtig (siehe z. B. auch Gruber 2017, S. 15). Vielmehr stehen auch junge Menschen mit Deutsch als Muttersprache im Fokus. Roche/Terrasi-Haufe (2017, S. 73) fordern folglich „an dieser Stelle, die Dichotomie zwischen DaM- und DaZ-Didaktik aufzulösen“. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass eine Verankerung von Lehrangeboten mit Titeln wie *DaZ*-Modul zu kurz greift.

Ähnliche Überlegungen lassen sich auch für das Stichwort der *kulturellen Vielfalt* anstellen, indem diese nicht als Spezifikum von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verstanden wird. Vielmehr weisen – basierend auf dem erweiterten Kulturbegriff (hierzu z. B. Korneeva u. a. 2014, S. 54) – sämtliche Schüler/-innen kulturelle Diversität auf. Sie manifestiert sich im „Vorliegen von

- kulturell, gesellschaftlich-strukturell-sozial und persönlich-individuell begründeten,
- inhaltlich unterschiedlichen sowie
- inhaltsgleichen oder -ähnlichen, aber verschieden priorisierten und/oder
- auf affektiver, kognitiver und behavioraler Ebene unterschiedlich ausgeprägten Einstellungen, Werten, Normen, Verhaltens-, Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Denkweisen, Orientierungssystemen und verschiedener Habitus“ (Gruber 2017, S. 22).

Zwischen der schulischen Realität und den Angeboten in der Lehrerbildung besteht bis dato eine eklatante Diskrepanz: Zwar existieren Beschlüsse wie *Interkulturelle Bildung und Erzie-*

hung in der Schule der KMK (2013), in dem festgehalten wird, dass der „Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen [...] als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer" in der Schule zu organisieren sei. Doch zeigen Baumann/Becker-Mrotzek (2014), dass die Universitäten und pädagogischen Hochschulen in Deutschland angehende Lehrkräfte für keine andere Schulform so selten bezüglich sprachlicher Bildung und Sprachförderung ausbilden wie im Falle des beruflichen Lehramts. Eine mögliche Ursache mag sich darin finden, dass der Aspekt *Sprache* lange der allgemeinen Bildung zugeschrieben wurde und die Allgemeinbildung der Berufsbildung gegenüberstand (Riedl 2011, S. 29–30). Die Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen an der Technischen Universität München (TUM) arbeitet seit mehreren Jahren daran, auf dieses Defizit mit innovativen Lösungen zu reagieren. Was in Form temporärer Theorie-Praxis-Projekte eingeführt wurde (Kapitel 2), konnte inzwischen in feste Strukturen überführt und ausgebaut werden. Kapitel 3 geht auf die inzwischen fest verankerte Möglichkeit ein, im Rahmen der Beruflichen Bildung den Teilstudiengang *Sprache und Kommunikation Deutsch* zu wählen. Im Anschluss steht das für alle Studierende der Beruflichen Bildung an der TUM obligatorische Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* im Fokus (Kapitel 4). Überlegungen zur Seminarkonzeption werden ausführlich dargelegt (Kapitel 4.1) und ausgewählte Aspekte zur praktischen Umsetzung knapp angesprochen (Kapitel 4.2). Der Beitrag endet mit einem Fazit aus Münchener Perspektive (Kapitel 5) und einem Ausblick auf das neu einzurichtende Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Vertiefung* (Kapitel 6).

2 Zur Genese der Studienangebote

Der Arbeitsbereich Berufliche Bildung an der TUM arbeitet seit 2011 verstärkt im Bereich sprachlicher und kultureller Vielfalt an beruflichen Schulen in verschiedenen, aufeinander aufbauenden Praxis-, Lehr- und Forschungsprojekten mit dem Ziel der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen für damit zusammenhängende Herausforderungen (zum folgenden Abschnitt siehe Gruber 2016, S. 9, 2017, S. 300–301). Neben der Förderung interkultureller Schulentwicklung sollten insbesondere Benachteiligungen von Lernenden im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt im Zuge einer entsprechenden Vorbereitung ihrer Lehrkräfte verhindert oder verringert werden. Allen Projekten gemein war ein Konzept, das Theorie und Praxis sowie Universität und Schulen eng miteinander verzahnte: Lehramtsstudierende gestalteten an Kooperationsschulen sprach- und kultursensible Kurse für kleine Gruppen an Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf, u. a. in Berufsintegrationsklassen. Die TUM bereitete die profunden Praxiserfahrungen der Studierenden vor und nach und begleitete sie kontinuierlich in einem spezifisch dafür konzipierten Seminar. Bestandteile des Seminars waren insbesondere Aspekte aus den Bereichen Didaktik, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation, Bildung und Erziehung, Schulpsychologie und Benachteiligtenförderung. Es fanden Fachgespräche mit Expertinnen und Experten statt, die Teilnahme an einer begleitenden, professionellen Supervision wur-

de den Studierenden angeboten, regelmäßige Reflexionsaufgaben, Hospitationen mit individuellen Rückmeldungen, Beratungen und individuelle Gespräche mit den Studierenden und den Vertretungen der Referenzschulen ergänzten das Angebot. Im Zuge dessen konnten Bedarfe der angehenden Lehrkräfte und Wirkungen auf diese im Theorie-Praxis-Gefüge in Erfahrung gebracht sowie Bausteine für eine Sensibilisierung bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt erarbeitet werden. Diese sind inzwischen Teil des obligatorischen Moduls *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* (Kapitel 4).

3 Der Teilstudiengang Sprache und Kommunikation Deutsch (SKD)

Die eingangs beschriebene sprachliche und kulturelle Vielfalt an beruflichen Schulen sowie die eben geschilderten jahrelangen Erfahrungen in universitären Theorie-Praxis-Projekten führten dazu, dass die TUM und Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) zum Wintersemester 2014/15 gemeinsam einen neuen Teilstudiengang im Rahmen der Beruflichen Bildung einführten: Seitdem ist es möglich, die sechs zur Auswahl stehenden beruflichen Fachrichtungen auch mit *Sprache und Kommunikation Deutsch (SKD)* zu kombinieren. Zuvor wählten die Studierenden aus dem klassischen Fächerkanon, bestehend aus zwölf Unterrichtsfächern wie Biologie, Sozialkunde oder Mathematik. SKD stellt folglich nun eine 13. Kombinationsmöglichkeit dar. SKD umfasst im Wesentlichen folgende Studieninhalte: Sprachwissenschaft, Sprachenerwerb, Mehrsprachigkeitslinguistik, Kultur und Literatur sowie die Sprach- und Kulturvermittlung (zu den konkreten Lernzielen siehe Terrasi-Haufe/Baumann 2017, S. 62–64). Mit 80 Leistungspunkten macht SKD – wie jedes andere Unterrichtsfach auch – mehr als ein Viertel des gesamten Studienumfangs (300 ECTS) aus. Die Lehrveranstaltungen übernimmt im Falle von SKD das Institut für Deutsch als Fremdsprache (DaF) der LMU, mit der die TUM hierzu eine Kooperationsvereinbarung geschlossen hat. Innerhalb kürzester Zeit hat sich SKD zum am zweithäufigsten gewählten Unterrichtsfach – nach Sozialkunde – innerhalb der Beruflichen Bildung entwickelt. Es wird sowohl regulär im Rahmen des grundständigen Studiums als auch freiwillig als Erweiterungsfach studiert. Betrachtet man die absoluten Zahlen, so wird SKD besonders oft mit Gesundheit- und Pflegewissenschaft kombiniert. Prozentual gesehen wird SKD am häufigsten von den Agrarwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen gewählt. Mehr zum Teilstudiengang und seiner Einbettung in aktuelle bildungspolitische Entwicklungen findet sich auch in Terrasi-Haufe/Roche/Sogl (2017).

4 Das Seminar Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen

Zum Sommersemester 2017 hat die TUM zudem ein neues, für alle Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen im Bachelorstudium verpflichtendes Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* (drei ECTS) implementiert. Konkret bedeutet dies, dass für etwa 180 Studierende pro Studienjahr entsprechende Seminare bereitzuhalten sind. Im Fol-

genden wird die Konzeption des Seminars begründet dargestellt. In einem weiteren Teilkapitel sind ausgewählte Aspekte der praktischen Umsetzung ausgeführt.

4.1 Seminarkonzeption

„Genau wie der Unterricht mit einer heterogenen Schülerschaft, auf den die Studierenden aller Fächer in diesen Modulen vorbereitet werden, ist auch die Lehre mit diesen Studierenden selbst eine (hochschul-)didaktische Herausforderung, für die es bisher noch keine etablierten Konzepte gibt“ (Eberhardt/Niederhaus 2017, S. 7). Dennoch sollte die Grobkonzeption des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* soweit möglich auf der Basis wissenschaftlich fundierter Curricula bzw. Kompetenzmodellierungen stattfinden. Zudem galt es, aktuelle schulformspezifische und regionale Notwendigkeiten zu berücksichtigen, z. B. die seit wenigen Jahren eingerichteten Berufsintegrationsklassen an Bayerns Berufsschulen.

Aus Expertengremien liegen Empfehlungen wie beispielsweise das Mercator-DaZ-Modul (Baur 2009) oder das Curriculum des EU-Projekts EUCIM-TE (Roth/Duarte o. J.) vor. Rost-Roth/Mengele (2017) geben einen Überblick über Kompetenzmodelle, die aktuell in der Diskussion sind. Speziell zur beruflichen Bildung haben insbesondere Kimmelmann (2010) und Gruber (2017) gearbeitet. Aus dem Projekt SpraSiBeQ ging ein Rahmencurriculum für die berufliche Bildung hervor, das den Fokus auf sprachbezogene Aspekte legt (Birnbaum u. a. 2016; Kimmelmann/Ohm/Schramm 2014). Sehr hilfreich ist, dass das Curriculum drei verschiedene Tätigkeitsbereiche der zu qualifizierenden Lehrenden im Blick hat:

- den Unterricht mit neu Zugewanderten,
- die sprachsensible Aufbereitung von Unterricht für Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende ohne kürzlich erfolgte Migration,
- aber auch die Unterstützung von Personen mit Deutsch als Muttersprache, jedoch wenig ausgeprägten bildungssprachlichen Kompetenzen (Kimmelmann/Ohm/Schramm 2014, S. 5).

Andere Curricula oder Kompetenzmodellierungen, wie das weiter unten noch näher anzusprechende DaZKoM-Modell, fokussieren nur einzelne dieser drei Einsatzbereiche. Hierzu sei am Rande erwähnt: In der bundesweiten Debatte lag der Fokus lange speziell auf dem Aspekt Deutsch als Zweitsprache, wie z. B. Krüger-Potratz/Supik (2010) in ihrem Überblickartikel deutlich machen. Manche Bundesländer schreiben entsprechend Qualifizierungsmodule gesetzlich vor und fokussieren bei der Betitelung die inhaltlichen Aspekte *Zweitsprache* oder *Zuwanderungsgeschichte*: So war in Berlin viele Jahre das sogenannte DaZ-Modul im Einsatz, in NRW ist das DSSZ-Modul (Deutsch für Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte) vorgeschrieben (NRW 2009). Kolleginnen und Kollegen aus den entsprechenden Bundesländern, welche zur Ausgestaltung des Moduls publizieren, haben entsprechend die-

ser Vorgaben verständlicherweise besonders Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache im Blick, siehe z. B. Lütke (2010) und Müller (2017).

Für die Arbeit mit dem SpraSiBeQ-Curriculum sei die Berücksichtigung der beiden folgenden Aspekte erwähnt: Es ist zunächst als Grundlage für *Weiter*bildungsangebote gedacht (ebd., S. 8). Das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* hingegen ist für Studierende im zweiten Bachelorsemester vorgesehen, wodurch sich andere Eingangsvoraussetzungen ergeben, als sie im Fall der Teilnehmenden an Weiterbildungsmaßnahmen zu vermuten sind. Die Studierenden sind zu Beginn des Studiums weder in ihre berufliche Fachrichtung noch in die Berufspädagogik eingearbeitet. Wenn es also beispielsweise darum gehen soll, Aufgaben sprachsensibel zu gestalten, wird nicht nur zu diskutieren sein, was *sprachsensibel* in diesem Fall meint, sondern es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass bekannt ist, was eine Aufgabe genau ist, welche Aufgabenformate es gibt, welche unterschiedlichen Ziele sie verfolgen können und worin Qualitätsunterschiede bestehen. Der zweite Aspekt, den es bei der Nutzung des SpraSiBeQ-Rahmencurriculums zu beachten gilt, betrifft dessen Umfang. Wollte man alle definierten Lernziele in eine Qualifizierungsmaßnahme integrieren, so müssten laut der Autorinnen und des Autors dafür weit mehr als zehn ECTS veranschlagt werden (ebd., S. 6), was wenig überrascht, wenn man bedenkt, dass sich die zehn Themenkomplexe in 50 Kompetenzbereiche und 264 Fertigkeiten ausdifferenzieren. Für das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* stehen drei ECTS zur Verfügung, für ein darauf aufbauendes Master-Seminar (ab dem Wintersemester 2018/19) sind drei weitere ECTS vorgesehen. Daher kann das SpraSiBeQ-Rahmencurriculum in den Veranstaltungen der TUM nur in Auszügen Niederschlag finden.

Aktuell scheint im Rahmen von Evaluationsstudien am häufigsten das Kompetenzmodell des Projekts DaZKom zum Einsatz zu kommen, auch wenn es ursprünglich speziell für die Kompetenzbeschreibung von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I und exemplarisch mit Blick auf Mathematiklehrkräfte entwickelt wurde (Gültekin-Karakoç u. a. 2016; Köker u. a. 2015), d. h. für den sprachsensiblen Mathematikunterricht. Gültekin-Karakoç u. a. (2016, S. 132) resümieren das Projekt wie folgt: „Jedoch existieren erst seit dem Abschluss des BMBF-geförderten Projekts *Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (DaZKom) im Jahr 2015 ein theoretisch und empirisch untermauertes Modell und ein Testverfahren, an denen sich die Ausgestaltung von akademischen Lerngelegenheiten orientieren kann“. Da es sich beim DaZKom-Kompetenzmodell also zum einen um das derzeit am solidesten empirisch geprüfte Modell handelt und es zum anderen mit seinen drei Dimensionen (Fachregister, Mehrsprachigkeit, Didaktik) und sechs Subdimensionen (Grammatische Strukturen und Wortschatz, Semiotische Systeme, Zweitspracherwerb, Migration, Diagnose, Förderung) gut handhabbar ist, wurde entschiedenen, es zu einem der Ankerpunkte des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* zu machen. In Köker u. a. (2015) sowie Hammer u. a. (2015) ist die Genese des DaZKom-Modells ausführlich dargestellt.

Neben dem SpraSiBeQ-Curriculum und dem DaZKom-Modell sollte für die Konzeption des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt* auch die aktuelle schulische Realität im Bereich der Berufsintegrationsklassen leitend sein. Diese speziellen Klassen für neu Zugewanderte existieren erst seit dem Schuljahr 2010/11 (zur Genese vgl. z. B. Terrasi-Haufe/Baumann 2016). Die für diese Klassen benötigten Lehrkräftequalifikationen, beispielsweise zur Umsetzung des über Sprachförderaspekte weit hinausgehenden Lehrplans (ISB 2017), schlagen sich bisher noch in keinem Kompetenzmodell oder Curriculum für die Lehrerausbildung nieder. Dennoch gibt es Orientierungspunkte, anhand derer die Berufsintegrationsklassen Eingang in die Seminare finden können: So entstehen zunehmend Forschungsarbeiten, auf die sich Bezug nehmen lässt. Die Bamberger Wirtschaftspädagogik ist in mehreren Themenbereichen aktiv und identifiziert zum Beispiel Gelingensfaktoren für berufliche Praktika (Reinke/Kärner/Heinrichs, im Druck), beleuchtet schulorganisatorische Konzepte (Heinrichs u. a. 2016) und ermittelt Belastungs- und Bewältigungsstrategien von Lehrenden und Lernenden in den Klassen (Kärner u. a. 2017). Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg (FAU) beschäftigt sich bisher vor allem mit den Bedarfen für die Lehrkräftequalifizierung (Wilbers 2016) und studentischem Mentoring als Unterstützungsmaßahme für jugendliche Geflüchtete in der dualen Ausbildung (siehe den Beitrag von Kirchhöfer und Wilbers in diesem Band). Ebenfalls an der FAU, aber am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur liegt der Fokus auf der Demokratieerziehung in Berufsintegrationsklassen (Kretschmann 2017) und der Salafismusprävention (Kretschmann, im Druck). Das Institut für Fremdsprache der LMU München widmet sich sehr konkret der Ausgestaltung des Unterrichts unter sprachförderlichen Gesichtspunkten und der dafür notwendigen Lehrkräftequalifizierung (u. a. Hoffmann 2017; Roche 2016; Terrasi-Haufe/Roche/Sogl 2017; Terrasi-Haufe/Roche 2016). Darüber hinaus forscht und arbeitet die TUM selbst rund um das noch junge Beschulungsmodell der Berufsintegrationsklassen. Im Rahmen des Projekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ begleitet die TUM die Arbeit von mehreren bayerischen Modellschulen im Rahmen einer qualitativen Evaluation (siehe den Beitrag von Simml in diesem Band). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden sich künftig mit denen aus einem 2018 gestarteten Kooperationsprojekt mit dem Bundesland Hessen („Zusätzliche Sprachförderung für ehemalige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Berufsschule“) kontrastieren lassen, wo es ebenfalls um die Optimierung berufsschulischer Sprachförderangebote für neu Zugewanderte geht. Abgesehen von diesen Praxisbegleitprojekten finden im Arbeitsbereich Berufliche Bildung an der TUM Forschungsarbeiten zu den Belastungsfaktoren bzw. Bewältigungsstrategien der in den Berufsintegrationsklassen eingesetzten Lehrkräften, zu den Zweitsprachbiografien der Schüler/-innen (Baumann 2017; Baumann/Riedl 2016) sowie zur möglichst effektiven Verzahnung von Theorie und Praxis mit der Zielsetzung einer nachhaltigen Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt angehender Lehrkräfte statt (Gruber 2017). Erfahrungen und Erkenntnisse aus all die-

sen Arbeitsbereichen können bei der Ausgestaltung des Seminars *Sprachliche und kulturelle Vielfalt* aufgegriffen werden.

Vonseiten des bayerischen Kultusministeriums werden Eckpunkte der Beschulung mittels Lehrplänen (ISB 2016, 2017) und Unterrichtsmaterialien (ISB 2017) immer klarer definiert, wodurch auch für die Lehrkräfteausbildung zunehmend transparente Vorstellungen vonseiten der Bildungspolitik vorliegen. Konkret bieten der seit dem Schuljahr 2016/17 gültige Lehrplan für *Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen* sowie der seit dem Schuljahr 2017/18 gültige Lehrplan *Deutsch für die Berufsschule und Berufsfachschule* einen Orientierungsrahmen (für nähere Informationen zu den neuen curricularen Vorgaben und ihrer Entwicklung siehe Terrasi-Haufe/Roche/Sogl 2017). Ein auch im Zusammenhang mit den Berufsintegrationsklassen derzeit wiederholt vorgestelltes Konzept betrifft das Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch*, das inzwischen für die gesamte bayerische berufliche Bildung Gültigkeit hat. Es besagt, „dass die Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt“ (ISB 2016, S. 7). Damit soll eine Basis geschaffen werden, welche die Schüler/-innen nicht nur dazu befähigt, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen, sondern auch die Kommunikationsprozesse im späteren Berufsleben gewinnbringend zu meistern (Sogl/Reichel/Geiger 2013, S. 1).

Unter Berücksichtigung des SpraSiBeQ-Curriculums, dem DaZKom-Modell und der schulischen Realität entstand für das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* die nachfolgend skizzierte Grobkonzeption. Die farbigen Hinterlegungen stellen Verweise auf Lernziele mit berufsbildendem Fokus dar. Mehr dazu folgt in Teilkapitel 4.2.

Tabelle 1: Lernziele des Seminars Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen

	Die Studierenden...
Kulturelle Vielfalt	▶ erläutern mögliche Diversitätsdimensionen und reflektieren eigene Diversitätsfacetten, ▶ beschreiben verschiedene Kriterien für die Definition von Kultur und sind sich der Reichweite des Begriffs bewusst, ▶ kennen die Manifestationsebenen sowie Funktionen von Kultur und übertragen deren Relevanz auf den schulischen sowie beruflichen Kontext, ▶ reflektieren eigene Einstellungen zu kultureller Diversität anhand von Fallbeispielen aus der beruflichen Bildung, ▶ erkennen eigene Stereotype und Vorurteile,
Migration – Integration	▶ benennen Heterogenitätsdimensionen von (beruflichen) Schulen, ▶ schildern ausgewählte Ergebnisse der großen Schulvergleichsstudien (PISA, IQB), ▶ erläutern verschiedene Kriterien für die Definition des Merkmals Migrationshintergrund und können diese auf Praxisbeispiele übertragen, ▶ beschreiben zentrale Ergebnisse der Sinus-Migranten-Milieu-Studie, ▶ stellen verschiedene Akkulturationsstrategien dar und erkennen diese in Praxisbeispielen, ▶ kennen verschiedene Kriterien für die Definition von Integration und können diese exemplarisch erläutern,
Bayerns Beschulungsmodell für neu zugewanderte Schüler/-innen	▶ stellen die gesetzliche Grundlage der Berufsintegrationsklassen (BIK) dar, ▶ benennen und definieren die verschiedenen Aufenthaltsstatus im Rahmen eines Asylverfahrens, ▶ beschreiben das Beschulungsmodell rund um die BIK, ▶ geben ausgewählte Fakten zu den Sprach- und Bildungsbiografien der Schüler/-innen in BIK wieder, ▶ kennen ausgewählte Belastungsfaktoren und Bewältigungsressourcen von Lehrkräften in BIK,
Alphabetisierung – Literalität	▶ unterscheiden zwischen primärem, funktionalem Analphabetismus und Zweitschriftlernenden, ▶ schildern die Vorteile der Verwendung des Begriffs *Literalität* gegenüber *Analphabetismus*, ▶ beschreiben Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs, ▶ erklären *Graphem-Phonem-Korrespondenz*, ▶ analysieren Lehrwerksausschnitte im Hinblick auf Alphabetisierungsmethoden, ▶ beschreiben zentrale Ergebnisse der leo.-Level-One Studie,

Tabelle 1: Lernziele des Seminars Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen (Fortsetzung)	
Zweitspracherwerb	▶ kennen den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (inkl. der DIHK-Variante für die Arbeitswelt) mit seinen Kompetenzstufen in Grundzügen,
	▶ verfügen über linguistisches Basiswissen,
	▶ nehmen anhand von schriftlichen Schülertexten eine Sprachstandsanalyse vor und leiten daraus nächste Entwicklungsschritte ab,
	▶ kennen Beispiele für Sprachfördermaterialien und entwickeln konkrete Einsatzmöglichkeiten,
	▶ verdeutlichen die soziokulturelle Dimension des Zweitspracherwerbs anhand sprachbiografischer Daten,
	▶ begründen, inwiefern Fehler notwendiger Bestandteil eines erfolgreichen Lernprozesses sind,
	▶ unterscheiden zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern,
	▶ können konstruktiv mit mündlichen und schriftlichen Fehlern umgehen,
Allgemeinsprache – Bildungssprache – Fachsprache – Berufssprache	▶ unterscheiden mediale/konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit,
	▶ beschreiben Merkmale von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit,
	▶ leiten Textbeispiele für mediale/konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit ab,
	▶ nennen Merkmale für die sprachlichen Register Allgemeinsprache, Bildungssprache, Fachsprache sowie Berufssprache,
	▶ definieren Textsorte, Sprachhandlung und Operator,
	▶ identifizieren für einzelne Berufe die relevanten Fachsprachen und Textsorten,
	▶ kennen Bewertungskriterien für schulrelevante Textsorten (z. B. Vorgangsbeschreibung),
	▶ beurteilen einen Schülertext anhand dieser Kriterien,
	▶ analysieren schulrelevante Texte bzgl. bildungssprachlicher Merkmale,
	▶ beschreiben das an bayerischen beruflichen Schulen gültige Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch,
Mehrsprachigkeit	▶ benennen verschiedene Kriterien für die Definition von *Mehrsprachigkeit*,
	▶ beschreiben für eine Fremdsprache ihrer Wahl wesentliche Unterschiede zur deutschen Sprache,
	▶ erklären, inwiefern Mehrsprachigkeit als Normalfall zu betrachten ist,
	▶ erklären, inwiefern (k)ein Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund besteht,
	▶ geben gängige Vorurteile bzgl. einer mehrsprachigen Erziehung wieder und nehmen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse dazu Stellung.

In den Fachprüfungs- und Studienordnungen für den Bachelorstudiengang Berufliche Bildung an der TUM ist geregelt, dass das Seminar mit einer 60-minütigen Klausur abschließt. Bei der Definition des Prüfungsformats diente als Orientierung u. a. das Vorgehen DaZ-Modul-erfahrener Standorte: FU und HU Berlin beispielsweise überprüfen den Lernzuwachs des Bachelormoduls ebenfalls mit einer Klausur (Darsow/Wagner 2015).

4.2 Praktische Umsetzung des Seminars: konkreter Bezug zur beruflichen Bildung

Auf Basis der Erwartungsabfragen in den bisher sieben durchgeführten Seminaren mit rund 250 Studierenden sowie den schriftlichen Seminarevaluationen lassen sich einige Überlegungen hinsichtlich einer konkreten Bezugnahme auf die berufliche Bildung formulieren. Diese ersten Rückmeldungen und Erfahrungswerte sind an die in der Literatur dokumentierten Erkenntnisse anderer Standorte absolut anschlussfähig, wenngleich sie für den Standort der TUM bisher nicht systematisch erforscht wurden.

Paetsch/Wagner/Darsow (2017, S. 146) bilanzieren für ihre Evaluation der Berliner DaZ-Module u. a., dass der Praxisbezug der Lehrveranstaltungen ein „wichtiger Prädiktor für die Zufriedenheit der Studierenden“ sei. Döll/Hägi-Mead/Settinieri (2017) berichten für die Universität Paderborn und das dortige DaZ-Modul, dass der Wunsch nach einer schulform- und fächerspezifischen Ausgestaltung unter den Studierenden groß ist. Auch Eberhardt (2017, S. 68) hält fest: „Im Rahmen des DaZ-Moduls sind schulformspezifische Themen von Bedeutung, weil sie einen konkreten Praxisbezug liefern.“ Die Studierenden des Zusatzzertifikats *Sprachbildung in mehrsprachigen Gesellschaften* an der Universität Duisburg-Essen bewerten den Studienabschnitt *Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis* als am wichtigsten (Benholz u. a. 2017, S. 15) und wünschen sich in erster Linie Praxisnähe (ebd., S. 17). Im Rahmen des Seminares *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* wird versucht, diesem Umstand in zweierlei Hinsicht zu begegnen: Zum einen sind in die Grobkonzeption des Seminars Lernziele integriert, welche speziell für die berufliche Bildung relevant sind, hingegen in Veranstaltungen für beispielsweise angehende Mittelschullehrkräfte deplatziert wären. Diese Lernziele sind in Kapitel 4.1 in einem mittleren Blau hinterlegt. Zum anderen wird versucht, schulformübergreifende Lernziele möglichst oft anhand konkreter Beispiele aus der beruflichen Bildung zu erarbeiten, z. B. mittels Datenmaterial aus Berufsschulen, seien es Ausschnitte aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften oder schriftliche Schülertexte. Zudem kommt Unterrichtsmaterial, das speziell für die berufliche Bildung entwickelt wurde, zum Einsatz (z. B. Günther u. a. 2013). Entsprechende Lernziele sind in Kapitel 4.1 dunkelblau hinterlegt.

Lernziele, die ausschließlich für angehende Lehrkräfte der beruflichen Bildung relevant sind.

Lernziele, die anhand konkreten Materials aus der beruflichen Bildung bzw. für die berufliche Bildung erarbeitet werden.

Bezugnehmend auf Befunde zur Wirksamkeit von Lehrkräftebildung (Wuttke/Seifried 2012) gilt es, bei aller angestrebten schulform- und fächerspezifischen Ausgestaltung sowie Praxisnähe, Folgendes im Blick zu behalten: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen lassen sich innerhalb eines Lehramtsstudiums verhältnismäßig gut aufbauen und sind „in der Regel eng zusammenhängende Kompetenzfacetten" (ebd., S. 317). Für die konkrete Seminarausgestaltung bedeutet dies, den Studierenden immer wieder klarzumachen, dass versucht wird, dem Wunsch nach einem möglichst direkten Brückenschlag in die schulische Realität zu entsprechen, was allerdings nur auf Basis von und in Kombination mit fachwissenschaftlichen Grundlagen erfolgen kann. Dies wird dadurch erschwert, dass sich die Studierenden erst am Beginn ihres Studiums befinden (in der Regel im zweiten Semester) und noch kaum auf Grundlagen aus anderen Modulen zurückgegriffen werden kann. Beispielsweise stellt das DaF-Institut der LMU der TUM für die Ausgestaltung des Seminars dankenswerterweise Videomitschnitte zur sprachsensiblen Gestaltung von handlungsorientiertem Unterricht nach dem Prinzip der vollständigen Handlung in einer Kfz-Klasse zur Verfügung (siehe hierzu auch Hoffmann 2017). Bei der Arbeit mit diesem Material ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Studierenden bis dato an der Universität mit den Ideen des handlungsorientierten Unterrichts und dem Prinzip der vollständigen Handlung noch nicht bzw. kaum in Berührung gekommen sind, hier also erst Grundlagen gelegt werden müssen oder die Arbeit mit den Videomitschnitten auf diesbezügliche Kenntnisse zumindest nicht zurückgreifen darf.

Die bereits angesprochene Paderborner Studie dokumentiert u. a. auch, dass die Studierenden der beruflichen Bildung zu Beginn des DaZ-Moduls ein vergleichsweise geringes Interesse am Modul hatten. Sie erachteten es als weniger relevant als z. B. angehende Grundschullehrkräfte. Nach Abschluss des Moduls hingegen ließen sich keine Unterschiede mehr zwischen den Lehrämtern messen (Döll/Hägi-Mead/Settinieri 2017, S. 209–211). Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass der (frühe) Einbezug von praxisnahen Beispielen aus der beruflichen Bildung sinnvoll ist, um deutlich zu machen, welche extreme sprachliche und kulturelle Heterogenität auf die Studierenden in der schulischen Praxis – und das nicht nur in den Berufsintegrationsklassen – zukommen wird und worauf sie sich vorbereiten müssen.

5 Fazit: Basisqualifikation für alle – Profilbildung für einige

„Schulen benötigen ein Kollegium, in dem sich alle Lehrkräfte der sprachlichen Herausforderungen des Lernens bewusst sind und ihren Unterricht entsprechend gestalten. Ein Modul für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramtsstudierenden kann diese Basisqualifikation schaffen. Eine Profilbildung sollte darüber hinaus für besonders interessierte Studierende möglich sein. Ziel ist, dass die Verantwortung für sprachliche Bildung in die Hände aller an Schule beteiligten Personen übergeht, wobei einige Kolleginnen und Kollegen aufgrund einer spezifischen Qualifikation vertieft beraten können." (Baumann/Becker-Mrotzek 2014, S. 49)

Die vor einigen Jahren vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache formulierte Forderung nach einer Basisqualifikation für alle und einer Profilbildung für einige ist an der TUM inzwischen Realität. Alle angehenden Lehrkräfte im grundständigen Studium der Beruflichen Bildung besuchen im Bachelor das Seminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Grundlagen* und künftig auch ein darauf aufbauendes Vertiefungsseminar im Masterstudium. Somit werden insgesamt sechs ECTS zu diesem Thema für alle Studierenden zum Pflichtprogramm. Die Grobkonzeption des Grundlagenseminars wurde in diesem Beitrag ausführlich dargestellt. Eine Kooperationsvereinbarung mit der LMU macht es zudem möglich, die obligatorische Basisqualifizierung bei Interesse zu einer Profilbildung auszubauen. Seit dem Wintersemester 2014/15 steht hierzu der Teilstudiengang *Sprache und Kommunikation Deutsch* zur Verfügung, ausgestaltet vom DaF-Institut der LMU. Darüber hinaus finden auch im innovativen Masterstudiengang *Berufliche Bildung Integriert* in komprimierter Form ausgewählte Inhalte zu sprachlicher und kultureller Vielfalt Eingang.

6 Ausblick: Vertiefungsseminar

In dem zum Wintersemester 2018/19 einzurichtenden Pflichtseminar *Sprachliche und kulturelle Vielfalt – Vertiefung* wird es darum gehen, die konzeptionellen Überlegungen zum Grundlagenseminar weiterzuführen. Die drei wesentlichen curricularen Ankerpunkte des Bachelorseminars (DaZ-Kom, SpraSiBeQ, schulische Realität in der bayerischen beruflichen Bildung) bieten auch für die Masterveranstaltung zentrale Orientierungspunkte. Aspekte, die im Grundlagenseminar bisher nicht oder erst ansatzweise angesprochen werden, sind beispielsweise der Umgang mit Mehrsprachigkeit (siehe hierzu u. a. die Anregungen aus Österreich in Wojnesitz (2016)), die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien sowie der Einsatz komplexerer Förderansätze wie das Scaffolding.

Sowohl für die Bachelor- als auch die Masterveranstaltungen wird sich mittelfristig die Frage stellen, inwiefern eine Auffächerung des Seminarangebots sinnvoll ist. So empfiehlt das Berliner Projekt *SPRACHEN BILDEN CHANCEN* in seinem Abschlussbericht (https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschlusstagung/Empfehlungen_Sprachen-Bilden-Chancen.pdf; zuletzt geprüft am 03.05.2018) u. a. eine Unterscheidung des Seminarangebots in eine Variante A für Studierende philologischer Fächer (im Falle der TUM wären dies Deutsch, Englisch und SKD) und eine Variante B für alle anderen Studierenden. Darüber hinaus sind auch weitere Ausdifferenzierungen denkbar: Zum Beispiel könnte an die in Kapitel 2 geschilderten Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Projekten angeknüpft werden, indem einzelne Seminare in direkter Zusammenarbeit mit Schulen oder Ausbildungsbetrieben stattfinden (siehe hierzu auch Gruber 2017, S. 302). Eine Kooperation mit den Universitätsschulen der TUM School of Education wäre hierzu naheliegend (Riedl 2016).

Literatur

Baumann, Barbara: Über die Deutschlernerfahrungen einer Geflüchteten. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta; Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 139–154

Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln 2014

Baumann, Barbara; Riedl, Alfred: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main 2016

Baur, Rupprecht u. a.: Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen, 2009

Bayerisches Landesamt für Statistik: Berufliche Schulen in Bayern Schuljahr 2016/17. Fürth 2017

Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim: Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Münster 2017, S. 11–36

Benholz, Claudia u. a.: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung.Eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachigen Gesellschaften“ an der Universität Duisburg-Essen. In: Zielsprache Deutsch, (2017) 1, S. 5–34

Birnbaum, Theresa u. a.: Die Rolle des Schreibens in Angeboten der beruflichen Qualifizierung. In: Siemon, Jens u. a. (Hrsg.): Beruf und Sprache. Methodisches Vorgehen bei der Bedarfserhebung und ausgewählte Ergebnisse des Verbundprojektes SpraSiBeQ. Stuttgart 2016, S. 101–121

Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie: Die DaZ-Module an drei Berliner Universitäten. Ein Überblick. 2015. URL: http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Files/Bestandsaufnahme_DaZ-Module.pdf (Zugriff: 23.03.2017)

Döll, Marion; Hägi-Mead, Sara; Settinieri, Julia: „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? Etwas!“. In: Becker-Mrotzek, Michael u. a. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. Münster 2017, S. 203–215

Eberhardt, Alexandra: Das Lernfeldkonzept an Berufskollegs. Die sprachsensible Erarbeitung einer Lernsituation. In: Eberhardt, Alexandra; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Das DaZ-Modul in der Lehrerausbildung. Stuttgart 2017, S. 68–69

Eberhardt, Alexandra; Niederhaus, Constanze: Vorwort. In: Eberhardt, Alexandra; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Das DaZ-Modul in der Lehrerausbildung. Stuttgart 2017, S. 7–8

Gruber, Maria: Berufliche Lehrerbildung an der TUM School of Education reagiert: Sprachliche und kulturelle Vielfalt. In: vlb-akzente, (2016) 7, S. 8–9

Gruber, Maria: Sensibilisierung Studierender der Beruflichen Bildung für sprachliche und kulturelle Diversität: Theorie und Praxis im Kontext von Vielfalt. Dissertation an der Technischen Universität München, 2017

Gruber, Maria; Fiebig, Edda: Kompetenzbildung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität an berufsbildenden Schulen. In: Die Berufsbildende Schule, (2013) 6, S. 182–187

Gültekin-Karakoç, Nazan u. a.: Bestimmung von Standards und Stufen der Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Qualifizierung für sprachliche Bildung. Münster 2016, S. 130–146

Günther, Katrin u. a.: Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin 2013

Hammer, Svenja u. a.: Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. In: Zeitschrift für Pädagogik, (2015) 61. Beiheft, S. 32–54

Heinrichs, Karin u. a.: Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. In: Gruppe. Interaktion. Organisation, (2016) 3, S. 231–241

Hoffmann, Martina: „Schau' ma mal": Pilotierung von Materialien zur Förderung der mündlichen Kompetenz bei auszubildenden Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta; Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 302–318

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. 2016

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. 2017

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Kommunizieren und handeln. Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen. München 2017

Jostes, Brigitte: „Mehrsprachigkeit", „Deutsch als Zweitsprache", „Sprachbildung" und „Sprachförderung": Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela; Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen. Münster 2017, S. 103–126

Kärner, Tobias u. a.: Flüchtlingsbeschulung an beruflichen Schulen aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden – Eine qualitative Analyse zu Belastungen und Bewältigungsstrategien des Migrationsprozesses und des Spracherwerbs. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Linz 2017, S. 293–311

Kimmelmann, Nicole: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity-Management. Aachen, 2010

Kimmelmann, Nicole; Ohm, Udo; Schramm, Karin: Rahmencurriculum. Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung. 2014. URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/integriertes-fach-und-sprachlernen/projekt-sprasibeq/das-rahmencurriculum.html

Köker, Anne u. a.: DaZKom – Ein Modell von Lehrkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Bad Heilbrunn 2015, S. 177–205

Korneeva, Larissa u. a.: Grundbegriffe interkultureller Bildung und Erziehung. Jekaterinburg 2014

Kretschmann, Tabea: Salafismusprävention. In: DaZ Sekundarstufe, (im Druck) 2018/2

Kretschmann, Tabea: Vermittlung von Verfassungswerten in Berufsintegrationsklassen – Einige didaktische Vorüberlegungen. In: Bäuml, Manfred; Denneborg, German; Männle, Ursula (Hrsg.): Flucht nach Bayern: Wie gelingt Demokratieerziehung? München 2017, S. 48–75

Krüger-Potratz, Marianne; Supik, Linda: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2010, S. 298–311

Lütke, Beate: Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerausbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 153–166

Müller, Annette: Sprachdidaktisches Wissen von Berufspädagogen in der Lehrerbildung: Überlegungen zur möglichen Einbindung in ein Curriculum. In: Efing, Christian; Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 2017, S. 11–30

Paetsch, Jennifer; Wagner, Fränze Sophie; Darsow, Annkathrin: Prädiktoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela; Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen. Münster 2017, S. 127–149

Reinke, Hannes; Kärner, Tobias; Heinrichs, Karin: Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie (im Druck)

Riedl, Alfred: Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart 2011

Riedl, Alfred: Das Universitätsschulkonzept für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen an der TUM School of Education. In: Bodensteiner, Paula; Käfler, Hans (Hrsg.): 5 Jahre Universitätsschule Bilanz und Perspektiven. Hanns-Seidel-Stiftung 2016, S. 63–70

Roche, Jörg (Hrsg.): Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen 2016

Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta: Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: Efing, Christian; Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 2017, S. 71–90

Rost-Roth, Martina; Mengele, Heike: Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Berlin 2017, S. 69–97

Roth, Hans-Joachim; Duarte, Joana: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland. o. J. URL: http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf (Zugriff: 01.03.2017)

Schipolowski, Stefan u. a.: Der Blick in die Länder. In: Stanat, Petra u. a. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Münster 2016, S. 171–329

Schneider, Wolfgang u. a.: Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). Berlin 2012

Sogl, Petra; Reichel, Philipp; Geiger, Robert: „Berufssprache Deutsch“ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule. In: bwp@ Spezial 6 Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, (2013), S. 1–11

StMUK: Berufsintegrationsklassen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2016/2017 (14.10.2016). München 2016

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara: „Ich will Ausbilding lernen damit im zukunft arbeiten kann“ – Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. In: ÖDaF (2016) (32/1), S. 45–62.

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara: Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns – Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta; Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster 2017, S. 57–75

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Roche, Jörg: Sprache und Integration. Wie Geflüchtete über den Deutscherwerb ihre Teilhabe sicherstellen können. In: DDS – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern (2016), S. 3–4

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Roche, Jörg; Sogl, Petra: Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte. In: Eichstaedt, Annett u. a. (Hrsg.): Wie schaffen wir das? Göttingen 2017, S. 31–49

Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). 2009

Wilbers, Karl: Die Verankerung der Anforderungen aus dem Unterricht von Flüchtlingen in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: berufsbildung, (2016) 158, S. 39–41

Wojnesitz, Alexandra: Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter. Münster 2016, S. 205–212

Wuttke, Eveline; Seifried, Jürgen: Evaluation in der Lehrer/-innen-Bildung – Diskussionslinien und exemplarische Umsetzung. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Linz 2012, S. 309–331

Meta Cehak-Behrmann

Sprachlernen fördern in der beruflichen Bildung: Das Projekt „AiS-Hessen“ (Arbeits- und ausbildungsintegrierte Sprachförderung in Hessen)

Das berufliche Bildungspersonal ist zunehmend mit der Frage konfrontiert, wie bei der Einarbeitung und Ausbildung von Mitarbeitenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern die sprachliche Verständigung sichergestellt, zugleich aber auch der sprachliche Kompetenzerwerb unterstützt werden kann. Die Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen (FaberiS®) hat ein Fortbildungskonzept zum Thema „Berufsintegrierte Sprachförderung“ entwickelt, das diesen Bedarf mit einem berufspädagogisch fundierten Ansatz aufgreift. Die Fortbildung wird im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI) seit Anfang 2017 im Rahmen Projekts „AiS-Hessen“ landesweit angeboten. Zielsetzung, konzeptionelle Grundlagen und erste Zwischenergebnisse werden im Beitrag vorgestellt.

1 Herausforderung „Sprache“

Aktuelle Studien belegen den seit einigen Jahren prognostizierten und weiterhin steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften in zahlreichen Branchen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2016, S. 9). Insbesondere die Altenpflege stellt sich hierbei als Mangelberuf dar. Während die Altenpflege aufgrund der demografischen Entwicklung in Deutschland zunehmend an Bedeutung gewinnt, kann der stetig wachsende Bedarf an professionellen Pflegekräften bereits gegenwärtig kaum noch gedeckt werden (vgl. Bundesministerium für Gesundheit (BMG) 2016). Neben den aus verschiedenen Gründen stagnierenden respektive sinkenden Ausbildungszahlen (vgl. BMG 2016) verstärkt auch die Altersstruktur der in der Altenpflege beschäftigten Personen die Bedarfslücke (vgl. HMSI 2018, V.).

Ein vergleichbares Bild ergibt sich für zahlreiche Branchen mit dualem Ausbildungsweg. Dem zunehmenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften steht eine rückläufige Zahl an Auszubildenden gegenüber; insbesondere Auszubildende aus Migrationsfamilien haben

Schwierigkeiten, einen erfolgreichen Berufsabschluss zu erwerben; der Anteil an (zum Teil langjährigen) an- und ungelernten Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund ist hoch.

Dabei wird der Sprache eine Schlüsselfunktion zugewiesen: Denn allgemeinsprachliche Kenntnisse reichen für eine qualifizierte Tätigkeit in der Regel nicht aus. Eine grundlegende Voraussetzung für eine Aus- oder Weiterbildung, für einen erfolgreichen Berufsabschluss und für eine qualifizierte Berufstätigkeit sind Kenntnisse der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau. Die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft sind komplex. Dies gilt insbesondere für Berufe, in denen die Beziehung zu Menschen eine tragende Rolle spielt und gleichzeitig umfangreiche und hochspezifizierte Kenntnisse – in der Altenpflege z. B. in Medizin, Pharmazeutik oder Beratung – ebenso zum fachlichen Know-how gehören wie eine breite Ausdrucksfähigkeit im Kontakt mit unterschiedlichsten Zielgruppen (Cehak-Behrmann/Schulz 2014, S. 9). Diese Sprachkompetenzen sind auch Teil der beruflichen Fachspezifik. Sie können – das zeigt die Erfahrung im Rahmen der Zuwanderungsbewegungen der letzten Dekaden – kaum in allgemeinsprachlichen oder externen und notwendig generalisierten berufs*bezogenen* Deutschkursen erworben werden.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass u. a. Menschen aus bildungsfernen Schichten mit den üblichen Lernformen im Schul- bzw. Kurssystem häufig nicht zurechtkommen. Vorgeschaltete und auch begleitende Deutschkurse bringen häufig nicht den gewünschten Effekt, da der Transfer in die Praxis nicht geleistet werden kann. Sie erfordern ein Lernen „auf Vorrat“ ohne unmittelbaren situativen Bezug. So bleibt das Sprachlernen auf eine Kursteilnahme reduziert; es wird in den meisten Fällen mit Eintritt in eine Ausbildung oder Qualifizierung resp. Maßnahme nicht weiter unterstützt. In der Folge sinkt der bereits erreichte Sprachstand häufig wieder hinter das für einen erfolgreichen Abschluss erforderliche Kompetenzniveau zurück.

Die fehlende Sprachkompetenz von Auszubildenden – sei es mit oder ohne Zuwanderungshintergrund – wird bereits seit Jahren von Betrieben und Beruflichen Schulen bemängelt. Der zentrale Stellenwert sprachlicher Kompetenzen spiegelt sich in der Erfahrung vieler Betriebe, dass in der faktischen Realität des Arbeitsalltags der betriebliche Umgang mit dem Thema „Sprache und Verständigung“ mit großer Unsicherheit besetzt ist und mangelnde Sprachkenntnisse ein häufig benanntes Ausschlusskriterium für die Weiterführung von Beschäftigung, Ausbildung oder Qualifizierung sind (BIBB 2016, S. 3). Als Folge der sogenannten Flüchtlingskrise verschärft sich derzeit die Situation in der beruflichen Ausbildung (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) 2017, S. 18). Die aktuelle Diskussion, aber auch Untersuchungen zeigen, dass sich weder Ausbildungs- noch Fachlehrkräfte an Beruflichen Schulen darauf vorbereitet fühlen, mit der Vielzahl sprachlicher Hemmnisse adäquat umzugehen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2017). Ausbildende und Lehrkräfte in der beruflichen Bildung machen nahezu täglich die erschöpfende Erfahrung, dass ihre gewohnte Sprache als Transportmittel von fachlichen Informationen nicht (mehr) funktioniert; auf der anderen Seite sind z. T. hoch motivierte Lernende gezwungen,

ihre berufliche Existenz in einer Arbeits- und Lernwelt zu sichern, die sie sprachlich häufig (noch) nicht bewältigen können.

Dabei sollte grundsätzlich gesehen werden, dass der Spracherwerb, der für die sogenannte berufliche Handlungsfähigkeit erforderlich ist, nicht abgeschlossen sein kann mit dem Zugangsniveau B1 oder B2. Das sprachliche Zugangsniveau kann jeweils nur ein Ausgangspunkt sein; der sprachliche Kompetenzerwerb im Hinblick auf fach- und bildungssprachliche Kompetenzen muss, das zeigt die Erfahrung der letzten Jahrzehnte, auch in der Berufsausbildung weiter begleitet werden, damit die Auszubildenden ein Sprachniveau erreichen können, das die berufliche – mithin die berufssprachliche – Handlungsfähigkeit ermöglicht.

Damit steigt auch die Anforderung an das berufliche Bildungspersonal, die berufliche Didaktik um ein Verfahren zu erweitern, das die Sprachbildung mit aufgreift. Dabei kann es nicht darum gehen, dass Berufsschullehrkräfte und Ausbildende linguistisch nachqualifiziert werden, um Sprachunterricht zu erteilen. Für die konkrete Umsetzung werden vielmehr berufspädagogisch geeignete Verfahren und Instrumente benötigt, die von der Zielgruppe als sinnhaft und praktikabel erkannt werden, die sich ökonomisch in den Ausbildungsalltag einfügen lassen und die es ermöglichen, Arbeits- wie Sprachlernprozesse systematisch und zielführend zu unterstützen.

Für die Konzeption einer entsprechenden Fortbildung für das berufliche Bildungspersonal im Rahmen des Projekts AiS-Hessen konnte auf Bedarfsermittlungen und Auswertungen aus verschiedenen Vorprojekten zurückgegriffen werden (vgl. Cehak-Behrmann 2018). In diesen Projekten wurde der Bereich der Sprachbildung unter dem Begriff „Berufsintegrierte Sprachförderung“ in bereits laufende Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen implementiert, die wesentlich auf Verfahren des Lernens im Arbeitsprozess mit dem Fokus auf Handlungs- und selbstorganisiertem Lernen basieren (Bauer u. a. 2007). Dabei zeigte sich, dass Formate des arbeitsintegrierten Lernens – verstanden als eine gezielte lern- und kompetenzerwerbsförderliche Gestaltung der beruflichen Qualifizierung (Dehnbostel 2008) – sowohl für die Lernenden als auch für Ausbildende und Fachlehrkräfte geeignete Voraussetzungen bieten, den sprachlichen Kompetenzerwerb gezielt mit einzubinden. Unter der Bezeichnung „arbeits- und ausbildungsintegrierte Sprachförderung“ wurde dieser Ansatz daher als Ausgangsbasis für die im Rahmen des Projekts AiS-Hessen anzubietende Fortbildung aufgegriffen. Neben grundlegenden „sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten (Deutsch als Zweitsprache, Alltags- und Bildungssprache, Reflektion [sic!]des eigenen Sprechverhaltens)“ (Bethscheider 2015, S. 18) zielt die Fortbildung vor allem darauf, den Teilnehmenden methodisch (sprach-)lernförderliche Ansätze und Instrumente und Strategien aus der Lernprozessbegleitung anzubieten, über die das häufig als Belastungsfaktor wahrgenommene Thema „Sprache“ entlastet und die Sprachbildung mit in die berufliche Ausbildung integriert werden kann (vgl. Cehak-Behrmann 2018).

2 Grundzüge der Berufsintegrierten Sprachförderung

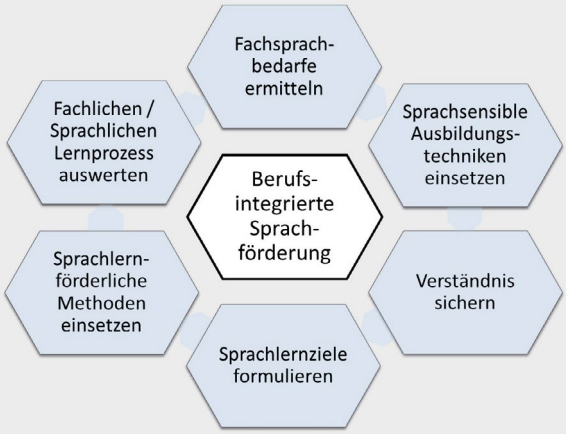
In der berufsintegrierten Sprachförderung wird das sprachliche Lernen nicht isoliert vom fachlichen Lernen, sondern vielmehr als dessen genuiner Bestandteil betrachtet. Sie folgt somit dem Grundsatz, dass die fachlichen Inhalte eines Berufs und ihre sprachlichen Formen am sinnvollsten erlernt werden können, wenn sie möglichst eng miteinander verknüpft und in den Arbeits- und Lernprozess eingebunden sind (vgl. hierzu u. a. Ohm 2010).

Die Vermittlung von Fachinhalten in der beruflichen Ausbildung steht daher nach wie vor im Zentrum; jedoch werden gleichermaßen die sprachlichen Ausdrucksformen der Fachinhalte in die Ausbildung integriert. Das Sprachlernen wird unmittelbar aus der fachlichen Lernsituation heraus abgeleitet und angeregt. Die Materialbasis der integrierten Sprachförderung sind daher auch die in der beruflichen Ausbildung genutzten Fachtexte und die kommunikativen Situationen im tatsächlichen Arbeits-, Schul- bzw. Lernalltag. Die integrierte Sprachförderung bezieht sich somit auf die Gesamtheit der sprachlichen Anforderungen, die ein Berufsbild mit sich bringt.

Arbeitsplatz und Fachunterricht werden dabei als ideale Sprachlernorte betrachtet, in denen das gesamte Spektrum beruflicher Sprachhandlungen in realiter zur Verfügung steht. Denn „Sprache“ als Lerngelegenheit ist sowohl im Fachunterricht als auch am Arbeitsplatz per se vorhanden; Sprachhandlungen bestimmen sowohl Unterricht als auch Arbeitsprozesse. Es müssen hier nicht wie im Sprachunterricht berufsähnliche Handlungssituationen simuliert werden, um die Gelegenheit zu sprachlichem Handeln, mithin zum Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit herzustellen. Vielmehr geht es darum, diese ganz realen, gegebenen sprachlichen Lerngelegenheiten in Unterricht und Ausbildung zu erschließen und sie im Sinne des Handlungslernens (Bauer u. a. 2007, S. 43) systematisch und zielführend zu nutzen. Fachunterricht wie Arbeitsprozesse sind Realsituationen, in denen Sprachlernen stattfinden kann – und zumeist auch stattfindet. Damit dieses jedoch nicht zufällig bleibt oder gar blockiert wird, muss der Vorgang des integrierten Sprachlernens sinnvoll und zielführend gestaltet werden.

In Anlehnung an Modelle des arbeitsintegrierten Lernens (Dehnbostel 2007) und der Lernprozessbegleitung (Bauer u. a. 2007) lässt sich die Vorgehensweise bei der berufsintegrierten Sprachförderung in sechs Schritte untergliedern (vgl. Abbildung 1). Im Verlauf des Lernprozesses werden sie in Verbindung mit den fachlichen Inhalten immer wieder neu und bedarfsgerecht aufeinander abgestimmt.

Abbildung 1: Die sechs Schritte der berufsintegrierten Sprachförderung



Dieser Kreislauf in sechs Schritten kann Ausbildenden, Lehrkräften und nicht zuletzt den Auszubildenden selbst als Orientierung dienen. Ein idealtypischer Verlauf beginnt etwa mit der Ermittlung der fachsprachlichen Bedarfe und endet mit der Auswertung des sprachlichen gemeinsam mit dem fachlichen Lernprozess, aus der heraus der weitere Verlauf des Lernens geplant wird. Die individuellen Sprachlernziele stehen hier an vierter Stelle, denn tatsächlich werden sie häufig im Verlauf der Verständnissicherung erkennbar und können dann erst bewusst gemacht und formuliert werden. Diese Schritte finden keineswegs immer in dieser starren Abfolge statt. Sie greifen ineinander, sie werden individuell und situativ angepasst und bieten die Möglichkeit, je nach auftretendem Bedarf wieder vor- oder zurückzugehen. Es ist dabei ein zentrales Anliegen der berufsintegrierten Sprachförderung, dass dieses methodische Vorgehen den Lernenden transparent gemacht wird, dass also das Sprachlernen systematisch als ein Element des fachlichen Ausbildungsprozesses kommuniziert wird. Das mittel- bis langfristige Ziel ist es, dass die Auszubildenden im Verlauf ihres Lernprozesses eine für sie geeignete Methodenkompetenz im Bereich des (Sprach-)Lernens erwerben, sodass die berufsintegrierte Sprach*förderung* – ausgeübt von Ausbildenden und Fachlehrkräften – letztlich von den Lernenden selbst übernommen wird und in ein selbstständiges, wenngleich nach wie vor begleitetes berufsintegriertes Sprach*lernen* übergeht. Die berufsintegrierte Sprachförderung fokussiert somit eine individuelle Unterstützung von Auszubildenden entsprechend ihrer jeweiligen Vorkenntnisse.

3 Kernelemente der AiS-Fortbildung: Von der (reflektierten) Umsetzung zur Theorie

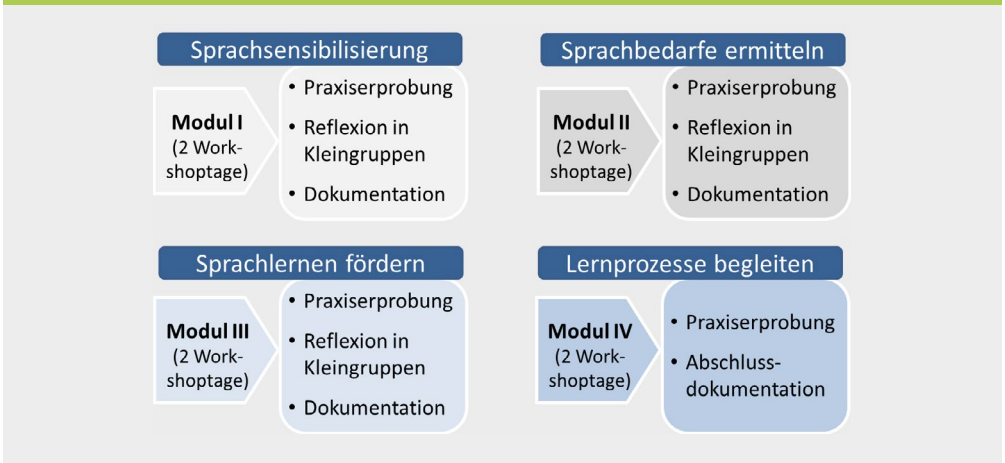
Die Umsetzung der berufsintegrierten Sprachförderung kann auf vielfältige Weise erfolgen und an unterschiedliche Rahmenbedingungen angepasst werden. So unterschiedlich die Voraussetzungen der Auszubildenden sind, so variieren auch die betrieblichen und schulischen Rahmenbedingungen sowie die sprachlichen Anforderungen in den einzelnen Berufen. Das Projekt „AiS Hessen“ zielte daher von Anfang an darauf, eine Fortbildung für das berufliche Bildungspersonal anzubieten, die diesen unterschiedlichen Bedarfen gerecht wird und Ausbildende wie Fachlehrkräfte gleichermaßen auf ihrem individuellen Weg in die Sprachförderung unterstützt.

Inhaltlich verbindet die Fortbildung zwei Ziele: Zum einen sollen die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, sich die notwendigen sprachtheoretischen und methodischen Grundlagen anzueignen; zum anderen sollen sie für ihren jeweiligen Arbeitsbereich Handlungskompetenz im Umgang mit den vielfältigen, sprachlich herausfordernden Situationen erwerben können. In diesem Zusammenhang geht es für die Teilnehmenden nicht selten auch darum, einen ersten, möglichst unbefangenen Zugang zum Thema „Sprache“ zu finden – ein Thema, das durchaus abschreckende Wirkung haben kann und auch „spontan mit etwas diffus ‚Kompliziertem‘“ assoziiert wird (Bethscheider 2015, S. 9).

Bei der didaktischen Ausrichtung der Fortbildung wurde daher vor allem darauf geachtet, dass sich die Teilnehmenden das Thema der berufsintegrierten Sprachförderung in direkter Anbindung an ihre eigenen Erfahrungen erarbeiten können und dass sie die Möglichkeit haben, die Fortbildungsinhalte möglichst unmittelbar an ihrem Arbeitsplatz umzusetzen.

Die Fortbildung umfasst vier zweitägige Workshop-Module, in denen die theoretischen und methodischen Grundlagen erarbeitet werden (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Aufbau der AiS-Fortbildung „Berufsintegrierte Sprachförderung“



Die einzelnen Module haben zwar durchaus verschiedene Themenschwerpunkte, die jedoch nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind; vielmehr greifen sie, dem Ansatz entsprechend, ineinander und werden im Verlauf der Fortbildung immer wieder aufeinander bezogen. Am Nachmittag des zweiten Tages können die Teilnehmenden, bei Bedarf begleitet von den Fortbildungsleitenden, eine aktuelle Ausbildungssituation sprachförderlich aufbereiten, um sie in Form einer Praxiserprobung in den folgenden Tagen an ihrem Arbeitsplatz durchzuführen. Ziel dieser Arbeitsphase ist es, den Teilnehmenden bereits innerhalb der berufsbegleitenden Fortbildung die notwendige Zeit, aber auch Beratung zur Verfügung zu stellen, um die Themen der Fortbildung gedanklich mit dem eigenen Arbeitsplatz zu verbinden und herauszuarbeiten, welche Elemente sie in ihre aktuelle Lehr- oder Ausbildungstätigkeit einbinden können. Zwischen den einzelnen Modulen finden Reflexionstreffen in Kleingruppen statt, in denen die Erprobungsergebnisse ausgetauscht und ausgewertet werden und mögliche weiterführende Ansätze aus der eigenen Erfahrung der Teilnehmenden heraus abgeleitet werden. Der Arbeitsplatz der Teilnehmenden wird so in die Fortbildung miteinbezogen, ebenso der selbstständige Transfer der Modulinhalte an den Arbeitsplatz. Letzterer erhält eine gewisse Verbindlichkeit dadurch, dass, neben einer Abschlussarbeit, die schriftliche Dokumentation von drei Praxiserprobungen zu den Voraussetzungen für den Erhalt eines Zertifikats zählt. Die Teilnehmenden erhalten darüber hinaus Zugang zu einer Online-Lernplattform, auf der die Arbeitsergebnisse aus den Modulen und Reflexionstreffen sowie Selbstlernmaterialien bereitgestellt werden und die die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch bietet. Die Fortbildung selbst erstreckt sich zumeist über ca. drei bis vier Monate; dieser Zeitrahmen muss mindestens angesetzt werden, damit die Teilnehmenden ausreichend Zeit und Gelegenheit haben, die sprachförderliche Umgestaltung am Arbeitsplatz zumindest zu initiieren; sie können währenddessen auch Unterstützung in Form von Lernberatung in Anspruch nehmen.

Durch Struktur, Aufbau und Dauer der Fortbildung soll ein Rahmen geboten werden, innerhalb dessen entsprechende Lern- und Veränderungsprozesse mit Blick auf eine Integration der Sprachbildung in die berufliche Ausbildung angestoßen werden können; je nach Voraussetzungen und Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz können dies auch erste Impulse sein, die die Teilnehmenden künftig in ihrem beruflichen Alltag selbstständig weiterentwickeln können.

Die Fortbildung folgt wesentlich den Prinzipien des Handlungs- und Erfahrungslernens und damit dem Weg von der (reflektierten) Umsetzung in die Theorie. Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit, über erste Erfolgserfahrungen Interesse am Thema „Sprache“ und seiner Vertiefung zu gewinnen. Die bisherigen Rückmeldungen von Teilnehmenden zu diesem Vorgehen sind vielversprechend. So werden häufig schon nach dem ersten Modul auftretende Sprachhürden nicht mehr als Störfaktoren, sondern als Lernthema aufgegriffen. Bereits dadurch kann eine deutliche Entlastung am Arbeitsplatz herbeigeführt werden, zumal auf diese Weise auch die Auszubildenden für das Thema Sprachbildung sensibilisiert

werden: Die meisten Teilnehmenden nehmen recht bald ein verbessertes fachliches Verstehen und eine erhöhte (Sprach-)Lernbereitschaft bei ihren Auszubildenden wahr.

Das zunehmende Bewusstsein für die eigene (fach-)sprachliche Kompetenz, das sich in der Regel im Verlauf der Fortbildung einstellt, lässt die Teilnehmenden zum einen Sicherheit im Umgang mit dem Thema „Sprache" gewinnen; zum anderen öffnet es auch eine Perspektive, in der die Sprachbildung als Teil des Ausbildungsauftrags verstanden wird. Aus lerntheoretischer Sicht erscheint es daher sinnvoll, die linguistischen, spracherwerbstheoretischen und sprachdidaktischen Kenntnisse, die als Kompetenzanforderungen für eine sprachsensible und sprachförderliche Gestaltung von Ausbildung und Fachunterricht formuliert sind (vgl. z. B. Ohm 2009; SpraSiBeQ 2014), den Teilnehmenden nicht vorab, sondern im Verlauf der Fortbildung individuell zur Erarbeitung aus der reflektierten Umsetzungspraxis heraus anzubieten.

4 Erste Ergebnisse aus dem Projekt AiS-Hessen

Das Ziel von AiS-Hessen ist es, die Fortbildung „Berufsintegrierte Sprachförderung" möglichst flächendeckend und dauerhaft zur Verfügung zu stellen. In einer ersten Phase wurden daher zunächst 14 Dozentinnen und Dozenten als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet und mehrere berufliche Schulen und Betriebe als Kooperationspartner gewonnen. Seit Beginn der zweiten Projektphase im Frühsommer 2017 wird die Fortbildung in derzeit zwölf Städten verteilt über ganz Hessen angeboten. Angesichts des brisanten Fachkräftemangels in den Pflegeberufen liegt ein Schwerpunkt auf dem Berufsfeld Altenpflege; es wurden jedoch auch bereits zahlreiche Berufsgruppen, u. a. aus den Bereichen Agrarberufe, Metall-, Holz-, Bau- und Farbtechnik, erreicht. Mit der dritten Projektphase im Januar 2018 begann die Ausweitung auf weitere Ausbildungsberufe des dualen Systems. Das Projekt wird in allen Phasen unter der Leitung von Prof. Dr. Jörg Roche (Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München) wissenschaftlich begleitet.

Bis März 2018 konnten hessenweit bereits 19 Fortbildungen angeboten werden. Insgesamt haben bisher 258 Ausbilder/-innen (49 %) und Fachlehrkräfte (51 %) teilgenommen; im Vergleich mit der Jahresplanzahl 170 wird das hohe Interesse von Ausbildungsbetrieben und beruflichen Schulen deutlich, die sprachliche Förderung in die berufliche Ausbildung zu integrieren.

Es ist absehbar, dass der Bedarf an Sprachförderung in der beruflichen Bildung in den kommenden Jahren noch steigen wird. Ausbildungsbetrieben und Beruflichen Schulen sollte die Möglichkeit geboten werden, sich praxisnah und im Einklang mit ihren Rahmenbedingungen mit diesem Thema zu befassen. Derzeit zeichnet sich ab, dass über das Angebot von AiS-Hessen sowohl Betriebe als auch Berufsschulen sehr gut erreicht werden können; die verschiedenen Standorte bieten Teilnehmenden auch aus den Regionen vergleichsweise kurze Wege. Im Projekt AiS-Hessen ist vorgesehen, die berufsintegrierte Sprachförderung nachhaltig als Bestandteil von Ausbildungs- und Arbeitsprozessen in Hessen zu verankern;

die bereits angelegten organisatorischen und logistischen Strukturen können genutzt werden, um dieses Angebot auch über das Ende der Projektlaufzeit im Oktober 2019 hinaus zu etablieren.

Literatur

Bauer, Hans G. u. a.: Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. Bielefeld 2004

Bauer, Hans G. u. a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung – Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld 2007

Bundesinstitut für berufliche Bildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2016. URL: www.bibb.de/datenreport-2016 (Zugriff : 22.09.2016)

Bundesministerium für Gesundheit: Beschäftigte in der Pflege. März 2018. URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/pflege/pflegekraefte/beschaeftigte.html (Zugriff 13.05.2019)

Bethscheider, Monika: Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Abschlussbericht. Bonn 2015.

Cehak-Behrmann, Meta: Selbsterfahrung, Reflexion und Ko-Konstruktion als Eckpfeiler in der Fortbildungsdidaktik Wie aus Fachlehrkräften „Sprachförderkräfte“ werden (können). In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (2018) 1, S. 95–102 URL: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/ (Zugriff: 20.04.2018)

Cehak-Behrmann, Meta; Schulz, Patricia: QuiBuS Qualifizierung in Beruf und Sprache. Empfehlungen und Materialien für eine sprachförderliche Qualifizierung im Berufsfeld Altenpflege und im Berufsfeld Einzelhandel. Hrsg. v. Werkstatt Frankfurt e. V. im IQ Landesnetzwerk Hessen, Frankfurt 2014

Dehnbostel, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007

Dehnbostel, Peter: Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2008) 2, S. 5–8

Deutscher industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Ausbildung 2017. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, URL: http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage (Zugriff: 20.04.2018)

Hessisches Kultusministerium: Effektive Vernetzung als Grundlage für einen erfolgreichen Übergang in eine duale Ausbildung. Fachtag in Gießen am 30.09.2018

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI): Hessischer Pflegemonitor 2018. URL: http://www.hessischer-pflegemonitor.de/2018/index.php?id=34 (Zugriff: 13.05.2019)

Maurus, Anna: Fachkräftemangel? Das können wir tun! Unter Mitarbeit von Alt, Ute; Bychowski, Ute; Cehak-Behrmann, Meta; Dehnbostel, Peter; Henninger, Ruth; Hep-

ting, Sigrid; Heynen, Ida; von Keitz-Kalisch, Marliese; Skerutsch, Conrad. Hrsg. v. Werkstatt Frankfurt 2015

Ohm, Udo: Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein? In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias; Semmler, Stephan (Hrsg.): DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008. Göttingen 2010, S. 271–284

Ohm, Udo: Zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu zentralen Kompetenzbereichen für die Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (2009) 2, S. 28–36. URL: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/216/209 (Zugriff: 27.07.2017)

SpraSiBeQ: Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung. Vorläufige Version 2/2014. URL: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf (Zugriff: 27.07.2017)

Lydia Böttger, Olga Groh, Lisa Otto, Nele Fischer,
Svenja Hammer, Ulla Jung, Constanze Niederhaus

Kompetenzzuwachs und veränderte Unterrichtspraxis. Erste Ergebnisse aus der Evaluation eines DaZ-Weiterbildungsstudiums für Lehrkräfte an beruflichen Schulen

In der hier dargestellten Studie wurde mit einem Mixed-Methods-Design die Frage untersucht, was Lehrende vier beruflicher Schulen in NRW durch die Teilnahme an einer auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Variante des weiterbildenden Studiums „Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache" der Universität Paderborn gelernt haben. Zum einen wurden mithilfe des erstmals mit Lehrenden in der dritten Phase der Lehrerbildung eingesetzten DaZKom-Testinstruments signifikante Kompetenzzuwächse bei den Lehrenden ermittelt. Zum anderen konnte durch die qualitative Inhaltsanalyse von Portfolios gezeigt werden, welche Bereiche des Studiums für die Lehrenden subjektiv relevant waren und wie eng Wissen, Überzeugung und Können als Aspekte von Kompetenz zusammenhängen.

1 Zum Kontext

Um dem hohen Weiterbildungsbedarf von Lehrenden für den Unterricht mit neu Zugewanderten gerecht zu werden, wurden an den lehrerbildenden Universitäten in NRW – und somit auch an der Universität Paderborn – zum Wintersemester 2016/17 für den Zeitraum von zunächst drei Jahren Weiterbildungsstudiengänge im Bereich „Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache" (DaZ/DaF) eingerichtet, die mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Das Weiterbildungsstudium (WBS) wird vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes NRW gefördert.

Das WBS richtet sich zum einen an Lehrerinnen und Lehrer an allgemein- und berufsbildenden Schulen, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (neu Zugewanderte) entweder in Regelklassen oder in Sprachlernklassen unterrichten, in denen diese durch intensi-

ven DaZ/DaF-Unterricht auf den Übergang in den sogenannten Regelunterricht vorbereitet werden sollen. Mit Sprachlernklassen sind alle speziell für neu Zugewanderte eingerichteten Schulklassen für den DaZ/DaF-Unterricht gemeint, unabhängig davon, ob sie als Internationale Vorbereitungsklasse, Internationale Förderklasse, Willkommensklasse oder anders bezeichnet werden. Zum anderen wendet sich das WBS an Lehrende in der Erwachsenenbildung, die an Sprachschulen, Volkshochschulen oder ähnlichen Bildungseinrichtungen in Integrationskursen oder anderen Sprachkursen Deutsch unterrichten (möchten).

In diesem Zusammenhang wandten sich Anfang 2017 vier berufliche Schulen aus NRW mit dem Wunsch nach einer Weiterbildung im Bereich DaZ/DaF an die Universität Paderborn. Daraufhin wurde dort unter Berücksichtigung der Bedarfe und Wünsche der teilnehmenden Lehrkräfte eine speziell auf berufliche Schulen zugeschnittene Variante des WBS entwickelt: das WBS für berufliche Schulen.

Diese Variante wurde evaluiert, indem zum einen der Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden quantitativ erhoben und zum anderen die Frage untersucht wurde, welche Inhalte des WBS für berufliche Schulen von den Teilnehmenden in ihren individuellen Portfolios aufgegriffen wurden.

2 Zur Relevanz einer speziellen Weiterbildung für berufliche Schulen

Ein hoher Weiterbildungsbedarf im Bereich DaZ/DaF ergibt sich für Lehrkräfte an beruflichen Schulen u. a. aus der Tatsache, dass neu Zugewanderte diese Schulform überproportional häufig besuchen (vgl. Massumi u. a. 2015), was bedeutet, dass an beruflichen Schulen nicht nur besonders viele Sprachlernklassen eingerichtet wurden, sondern dass künftig auch besonders viele neu Zugewanderte in den sog. Regelunterricht der beruflichen Schulen einmünden werden.

Des Weiteren müssen neu Zugewanderte an beruflichen Schulen im Vergleich zu denjenigen an anderen Schulformen in sehr kurzer Zeit auf den Beginn einer Erwerbsbiografie vorbereitet werden. In der Regel sollen sie nach ein oder zwei Jahren in einer Sprachlernklasse des sog. Übergangssystems (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) in einen anderen – in der Regel zu einer Ausbildung führenden – Bildungsgang eintreten. Dieser Übergang von der Sprachlernklasse in einen anderen Bildungsgang bzw. in Ausbildung stellt für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar und setzt diese unter einen besonderen Effizienzdruck.

Ein weiterer Faktor, der besonders berufliche Schulen betrifft, ist der Mangel an geeignetem Lehr- und Lernmaterial. Es gibt zwar erste Materialien für den DaZ/DaF-Unterricht an beruflichen Schulen, siehe hierzu etwa „Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland, Ausgabe für berufliche Schulen“ aus dem Cornelsen Verlag, aber Lehr- und Lernmaterial für einen sprachbildenden Fachunterricht, differenziert nach Fächern und (Aus-)Bildungsgängen beruflicher Schulen, fehlt weitestgehend. Dies hat zur Folge, dass Lehrende, die nicht im Bereich DaZ/DaF ausgebildet sind, selbst Material für den sprachbildenden (Fach-)Unterricht

in den verschiedenen Berufsfeldern erstellen müssen, was eine zusätzliche Herausforderung für diese Lehrenden darstellt.

Ein letzter Aspekt, der hier genannt werden soll, sind die standardisierten Abschlussprüfungen, die ein Sprachniveau voraussetzen, das von neu Zugewanderten in der kurzen ihnen für die Deutschaneignung zur Verfügung stehenden Zeit kaum erreicht werden kann (vgl. Massumi u. a. 2015). Über alternative Abschlussmodalitäten für neu Zugewanderte wird derzeit diskutiert.

3 Das WBS für berufliche Schulen

3.1 Konzeption

Das Studium für berufliche Schulen dauert ein Semester, umfasst sechs Leistungspunkte, die einem Arbeitsaufwand von 180 Stunden entsprechen, und wird mit einem Portfolio abgeschlossen.

Das Studium ist im Format des Blended Learning konzipiert und besteht aus Präsenzseminaren, die durch E-Learning-Elemente auf der universitätseigenen moodlebasierten Lernplattform PANDA ergänzt werden.

Konkret besteht das Studium aus neun vierstündigen Präsenzseminaren, die in dem hier untersuchten Semester wöchentlich in einer der beruflichen Schulen stattfanden, zwei ganztägigen Präsenzseminaren sowie zwei vierstündigen Workshops mit externen Experten und Expertinnen an der Universität Paderborn. Zu jedem Präsenzseminar werden Texte und Aufgaben bearbeitet. Die Aufgaben dienen einer möglichst engen Theorie-Praxis-Verzahnung und ermuntern die Teilnehmenden, die Inhalte der Seminare direkt in ihrem Unterricht anzuwenden. Anschließend können sie ihre Erfahrungen online und in den Präsenzveranstaltungen reflektieren.

3.2 Inhalte

Obwohl viele Lehrende das Unterrichten von neu Zugewanderten als schöne und sinnvolle Aufgabe betrachten (vgl. Frenzel u. a. 2016), ist es häufig mit einer Vielzahl neuer Herausforderungen verbunden. Die meisten Lehrenden sind nicht dafür ausgebildet, DaZ/DaF bzw. sprachbildend zu unterrichten. Zudem benötigen manche Jugendliche aufgrund von Traumatisierungen besondere Unterstützung.

Die Inhalte des WBS für berufliche Schulen umfassen entsprechend grundlegende Aspekte von DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit sowie den Aufbau didaktisch-methodischer Kompetenzen für die Arbeit mit neu Zugewanderten sowohl in Sprachlernklassen als auch im sprachbildenden (Fach-)Unterricht. Die entsprechenden Lernziele sind folgende:

- gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Mehrsprachigkeit kennen,
- methodische Ansätze und didaktische Prinzipien des DaZ/DaF-Unterrichts kennen und eigene Ideen für den Unterricht entwickeln,
- Grundlagen des Zweitschrifterwerbs und der Alphabetisierung kennen,
- Grundlagen zum sprachlichen Lernen im (Fach-)Unterricht kennen und in der Praxis erproben,
- sprachdiagnostische Verfahren kennen,
- geeignete Lehrwerke, Zusatzmaterialien und Online-Angebote kennen,
- über Grundkenntnisse zur Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen verfügen.

3.3 Portfolios als Abschluss

Die TN dokumentieren ihre in dem WBS für berufliche Schulen gesammelten Kenntnisse, Einsichten und Erfahrungen in einem 10- bis 15-seitigen unbenoteten Portfolio. Die Portfolioarbeit hat mittlerweile als eine gängige Methode reflexiver Praxis in der akademischen Weiterbildung Fuß gefasst (vgl. Bräuer 2014; Häcker 2006; Mörth 2016). Für das WBS für berufliche Schulen besonders geeignet erscheint die Form des Entwicklungs- oder Kompetenzportfolios, bei dem durch die Verarbeitung des Inputs, also durch

> *„das Herstellen von Zusammenhängen, das Darstellen von Erkenntnissen, das kritische Überdenken dieser Darstellung durch Feedback und (Selbst-)Evaluation (…) sich Wissen [konstruiert], das weit über das eigentliche Lernereignis – hier die Lehrveranstaltung – und dessen individuelles Erlebnis hinaus wirkt“* (Bräuer 2014, S. 16).

Eine entsprechende Verarbeitung des Inputs wird auf zwei Ebenen angestrebt, die sich jeweils in einem Teil des Portfolios wiederfinden: Im ersten Teil sollen die Teilnehmenden die Inhalte der einzelnen Präsenzseminare mit Bezug auf ihre eigene Unterrichtspraxis reflektieren.

Für den zweiten Teil des Portfolios entwickeln die TN ein Praxisprojekt, in dem sie die Inhalte des Studiums mit ihrer Unterrichtspraxis verbinden sollen. Dies kann ganz unterschiedliche Formen annehmen: Manche TN erarbeiten eine sprachbildende Unterrichtseinheit für ihr Fach, andere entwickeln für ihre Schule eine Klassen- und Unterrichtsstunden übergreifende Konzeption zur Beschulung von neu Zugewanderten, wieder andere erstellen Lernmaterial oder arbeiten Unterrichtsideen zur Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit aus. Auch wenn die Projekte sich nach den Interessen der TN richten können, müssen sie sich auf die Inhalte des WBS für berufliche Schulen beziehen.

4 Kompetenz und Kompetenzmessung im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Im Rahmen der umfassenden Evaluation des WBS für berufliche Schulen wurden einerseits Fragen nach Kompetenzzuwächsen im Bereich des Unterrichtens von DaZ/DaF bzw. des sprachbildenden Fachunterrichts gestellt. Andererseits wurde untersucht, inwiefern Inhalte des Studiums von den Lehrenden in ihren individuellen Portfolios retrospektiv aufgegriffen wurden.

Während die Frage nach den Kompetenzzuwächsen mittels einem quantitativen Design untersucht wurde, wurde für die Untersuchung der Inhalte der Portfolios ein qualitatives Design eingesetzt.

4.1 Kompetenz im Bereich der sprachlichen Bildung

Bei Kompetenz handelt es sich um einen vielfach besetzten Terminus, der im Rahmen dieses Beitrages nach Weinert (2001) wie folgt definiert wird:

> *„(…) die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (ebd., S. 27).

Dieses multidimensionale Verständnis von Kompetenz berücksichtigt sowohl Fertigkeiten, die angeboren sind, als auch Fertigkeiten, die erlernt werden können. Basierend auf dieser Definition von Kompetenz, die auch in Studien wie MT21 (Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008) Verwendung findet, kann Kompetenz als erlernbar angesehen werden. Blömeke, Gustafsson und Shavelson erweitern den Kompetenzbegriff 2015 um den Aspekt der „real-world-performance“ (ebd., S. 6), die in diesem Zusammenhang als das beobachtbare Verhalten in der konkreten Situation verstanden werden kann. Kompetenz wird in diesem Kontext von Blömeke u. a. (2015, S. 8) als ein Kontinuum konzeptualisiert, das ausgehend von den kognitiven und motivational-affektiven Facetten über die situationsbezogenen Fähigkeiten wie Wahrnehmungslenkung, Situationsinterpretation und die daraus resultierende Entscheidungsfindung zur Handlung führt.

Das fluide Zusammenwirken der unterschiedlichen Faktoren bewirkt eine individuell ausgeprägte Kompetenzprofilentwicklung. Dabei wird implizit und explizit davon ausgegangen, dass unterschiedliche Faktoren bzw. Aspekte (Wissen, Überzeugung, Können) in unterschiedlichen Entwicklungsschritten angeeignet werden (Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015, S. 9).

Bislang werden in der empirischen Forschung überwiegend die kognitiven und motivational-affektiven Komponenten von Kompetenz (vgl. Blömeke u. a. 2013; Ehmke u. a. 2018) fokussiert. Nur einige wenige Projekte nehmen auch andere Kompetenzkomponenten wie etwa die situationsspezifischen Fähigkeiten oder die Handlung in den Blick (Heinze u. a.

2016, z. B. DaZKom-Video-Projekt). In der vorliegenden Studie wird anhand des im nächsten Abschnitt beschriebenen DaZKom-Testinstruments die kognitive Facette von DaZ-Kompetenz von Lehrenden erhoben. Anhand von qualitativ ausgewerteten Portfolios werden zusätzlich das selbst berichtete Wissen und Überzeugungen erfasst (vgl. Fischer 2018). Die in den Portfolios beschriebenen Praxisprojekte lassen darüber hinaus erste Rückschlüsse auf die Handlungen der Lehrenden im Unterricht zu.

4.2 Kompetenzmessung mit dem DaZKom-Testinstrument

Testinstrumente, die es ermöglichen, Kompetenzen im Bereich DaZ empirisch zu messen, wurden bislang durch lediglich zwei Projekte (DaZKom: Ehmke/Hammer 2018, SprachKoPF: Tracy u. a. 2014) entwickelt. Das Projekt SprachKoPF nimmt die sprachförderlichen Kompetenzen pädagogischen Fachpersonals im Vorschulbereich in den Blick.

Das im Projekt DaZKom entwickelte und validierte Testinstrument (vgl. Hammer u. a. 2015), welches auf dem Konzept von Lucas und Villegas (2011) und einer DaZ/DaF-Curriculaanalyse 60 deutscher Universitäten beruht (vgl. Köker u. a. 2015), arbeitet entweder mit einem standardisierten Paper-Pencil-Test oder mit einer Onlineversion. Mit diesem Testinstrument können Kompetenzen auch angehender Lehrkräfte für den Unterricht mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen erfasst werden (vgl. Ehmke/Hammer 2018; Hammer/Otto, in Begutachtung). Ein Überblick zum Einsatz des DaZKom-Testinstruments findet sich in Hammer/Fischer (2018). Dies ist insofern bedeutsam, als die meisten Testinstrumente im Bereich DaZ/DaF entwickelt wurden, um Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen zu messen.

Das dem DaZKom-Testinstrument zugrunde liegende DaZKom-Modell unterscheidet drei Dimensionen der DaZ-Kompetenz (Köker u. a. 2015, S. 183):

- Fachregister, welche sich in die Subdimensionen Grammatische Strukturen, Wortschatz und Semiotische Systeme aufteilt.
- Mehrsprachigkeit, welche die Subdimensionen Zweitspracherwerb und Migration beinhaltet.
- Didaktik, welche zwischen den Subdimensionen Diagnose und Förderung unterscheidet.

Die Subdimensionen umfassen dabei jeweils weitere Subfacetten, siehe Tabelle 1.

Tabelle 1: Das DaZKom-Modell der DaZ-Kompetenzen

	Dimension	Subdimension	Facetten		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
DaZ-Kompetenz	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	*Morphologie* *(Lexikalische) Semantik* *Syntax* *Textlinguistik*		
		Semiotische Systeme	*Darstellungsformen* *Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen* *Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit*		
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	*Interlanguage-Hypothese* *Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung* *Gesteuerter vs. Ungesteuerter Zweitspracherwerb* *Literacy/Bildungssprache*		
		Migration	*Sprachliche Vielfalt in der Schule* *Umgang mit Heterogenität*		
	Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	*Mikro-Scaffolding* *Makro-Scaffolding* *Umgang mit Fehlern*		
		Förderung	*Mikro-Scaffolding* *Makro-Scaffolding* *Umgang mit Fehlern*		

Quelle: Köker u. a. 2015, S. 184

Ein Standardsetting mit 1.383 Studierenden verschiedener deutscher Universitäten und sechs Expertinnen und Experten aus dem Bereich DaZ diente dazu, drei Kompetenzstufen zu ermitteln (vgl. Gültekin-Karakoç 2018): (1) Unter Mindeststandard, (2) Mindeststandard und (3) Regelstandard. Als „Regelstandard“ können Kompetenzen von Studierenden beschrieben werden, die über DaZ informiert sind. Sie kennen beispielsweise Sprachförderelemente und können Unterrichtsinteraktionen, Produktionen von Schülern und Schülerinnen sowie Lehr- und Lernmaterial analysieren. Studierende, die die Anforderungen des „Mindeststandards“ erfüllen, sind für DaZ sensibilisiert. Sie kennen den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen, haben selektive DaZ-Kenntnisse und erste Ideen zur DaZ-Förderung. Studierende der Stufe „Unter Mindeststandard“ haben einen unspezifischen Ansatz zu DaZ. Diese realisieren unspezifisch die Rolle der Sprache beim Lernen, verfügen über linguistisches Basiswissen und können zwischen konzeptionell mündlicher und schriftlicher Sprache unterscheiden.

Im Rahmen der Evaluation des WBS für berufliche Schulen wurde das DaZKom-Testinstrument erstmals verwendet, um die DaZ-Kompetenzen von ausgebildeten Lehrkräften in der *dritten* Phase der Lehrer/-innenbildung zu messen. Dieses Vorhaben konnte erfolgreich realisiert werden. Die erste Phase der Lehrer/-innenbildung umfasst das theorieorientierte Lehramtsstudium. Die zweite Phase der Lehrer/-innenbildung bildet das praxisorientierte Referendariat. Die dritte Phase der Lehrer/-innenbildung bezieht sich auf die Lehrer/-innenweiterbildung.

5 Forschungsdesign

5.1 Fragestellungen

Das Forschungsanliegen fokussiert Fragen der Kompetenzentwicklung der TN im Rahmen des WBS für berufliche Schulen. Operationalisiert wurden diese anhand von zwei Fragen:

- Inwieweit lässt sich ein Kompetenzzuwachs bei Lehrenden durch die Teilnahme am WBS für berufliche Schulen zeigen?
- Inwiefern wurden Inhalte des WBS für berufliche Schulen von den Lehrenden in ihren individuellen Portfolios aufgegriffen?

5.2 Forschungsmethoden

Da sich für die Beantwortung dieser Fragen unterschiedliche Zugänge anbieten, wurden die Daten mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes erhoben und ausgewertet. Dieser zeichnet sich durch eine pragmatisch sinnvolle Kombination von Elementen eines qualitativen und eines quantitativen Forschungsansatzes innerhalb einer Untersuchung aus (Johnson/Onwuegbuzie/Turner 2007, S. 123). Quantitativ erfolgte die Kompetenzmessung mittels des DaZKom-Testinstruments, welches DaZ-Kompetenzzuwächse sichtbar und nachvollziehbar darstellt und in der Art der Konzeption wissensbasierte Inhalte abbildet. Die DaZKom-Kategorien bilden – orientiert an den Curricula der DaZ-Studiengänge deutscher Universitäten – die Fähigkeiten ab, über die Lehrkräfte im DaZ-Bereich verfügen sollten.

Um auch die individuellen handlungsorientierten Kompetenzen abzubilden, wird die quantitative Kompetenzmessung durch eine qualitative Erhebung ergänzt, in welcher die in den Portfolios subjektiv rekonstruierten Inhalte des WBS für berufliche Schulen untersucht werden (vgl. Aguado 2013).

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich weniger das gesammelte Wissen in dem Umfang, wie es im Rahmen des WBS für berufliche Schulen dargeboten wurde, in der performanznahen Kompetenz niederschlägt als eine kondensierte Form der subjektiv relevant gesetzten Inhalte (Kardorff/Schönberger 2010, S. 372).

Das Portfolio als Abschlussleistung im Rahmen der Weiterbildung bietet eine geeignete Datengrundlage, da es sowohl reflexionsbasierte retrospektive Aufgabenanteile beinhaltet,

als auch einen eher prozedural orientierten Anwendungsteil aufweist, in dem ein eigenes Projekt durchgeführt und reflektiert werden soll (vgl. Abschnitt 3.3). Aufgrund der genannten retrospektiven Aufgabenanteile kann die qualitative Analyse der Portfolios nicht nur aufgegriffene Inhalte aus dem WBS für berufliche Schulen sichtbar machen, sondern auch Kompetenzzuwächse.

5.3 Stichprobe

An dem beschriebenen WBS für berufliche Schulen nahmen im Sommersemester 2017 insgesamt 26 Lehrkräfte von vier verschiedenen beruflichen Schulen in NRW teil. Ein Viertel der TN war männlich. Im Durchschnitt wiesen die TN ca. drei Jahre Unterrichtserfahrung auf, wobei die Spannweite von TN mit wenig Erfahrung bis zu solchen mit neun oder mehr Jahren Unterrichtserfahrung reichte. Weiterhin waren die TN im Schnitt 41 Jahre alt. Bei etwa 90 Prozent war Deutsch die Erstsprache, etwas weniger als die Hälfte verfügte über drei oder mehr Monate Auslandserfahrung.

5.4 Erhebungsmethoden

Um eine Antwort auf die erste Forschungsfrage zu erhalten, wurde der auf dem DaZKom-Modell basierende Paper-Pencil-Test jeweils in der ersten und letzten Präsenssitzung des WBS für berufliche Schulen eingesetzt. Der Test dauert 40 Minuten und umfasst 47 Items (12 offen, 11 halb-offen, 24 geschlossen), die sich auf die drei Dimensionen „Fachregister“, „Mehrsprachigkeit“ und „Didaktik“ verteilen. Obwohl an dem WBS für berufliche Schulen insgesamt 26 Lehrkräfte teilnahmen, wurde der Paper-Pencil-Test nur von 23 TN zu beiden Messzeitpunkten ausgefüllt, sodass sich die Auswertung der quantitativen Daten auf eine Stichprobe von 23 bezieht. Von den 26 TN wurden im Rahmen der Weiterbildung 25 Portfolios erstellt und als Abschlussleistung eingereicht. Diese wurden vollständig zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ausgewertet, da sich alle Lehrkräfte mit der Nutzung ihrer Portfolios für wissenschaftliche Zwecke einverstanden erklärten.

5.5 Auswertungsmethoden

Die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage wurden anhand statistischer Verfahren der Stichprobe entsprechend quantitativ ausgewertet. Hierfür wurden die codierten Antworten auf Basis des Rasch-Modells mit dem Programm ConQuest (vgl. Adams/Wu/Wilson 2012) skaliert. Die Personenkennwerte wurden anhand von Personenfähigkeitsschätzern, sogenannten Weighted Likelihood Estimates (WLE), bestimmt. (vgl. Rost 2004; Wilson 2005). Um die Signifikanz der Unterschiede zwischen Messzeitpunkt 1 (t1) und 2 (t^2) zu ermitteln, wurde das nicht parametrische Verfahren zum Vergleich von zwei abhängigen Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz (Wilcoxon-Test) verwendet.

Die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgearbeitet. Dabei wird textartiges Material aus Kommunikationssituationen systematisch und schrittweise inhaltlich bearbeitet (vgl. Mayring 2010). Die Bearbeitung erfolgt anhand eines regel- und theoriegeleiteten Kategoriensystems, welches deduktiv, induktiv oder auch deduktiv-induktiv entwickelt werden kann (vgl. Kuckartz 2016). Es kann mittlerweile zwischen mehreren Arten der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden werden (vgl. Janssen u. a. 2017). Hier wird die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. ebd.) verwendet, da diese Art der induktiven Kategorienbildung „dem Inhalt [am ehesten O. G.] gerecht wird" (Kuckartz 2016, S. 75). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz hat zum Ziel,

> *„am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben. […] Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert"* (Schreier 2014, S. 5).

Bei der Kategorienbildung wurden die Oberkategorien – „Wissen", „Können" und „Überzeugung" – aus dem Kompetenzbegriff deduktiv abgeleitet. Die Subkategorien – „Mehrsprachigkeit", „Sprachbildung", „Methodik" und „Trauma" – wurden bei der Analyse induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet. Nach der Erstellung des ersten Kategoriensystems wurde das gesamte Datenmaterial abermals analysiert, um neben der Passung der Kategorien auch ihre Tiefe und inhaltliche Breite zu erarbeiten.

6 Ergebnisse

6.1 Kompetenzzuwächse der TN am WBS für berufliche Schulen

Anhand der Ergebnisse des DaZKom-Testinstruments, das Auskunft darüber gibt, inwieweit sich die Kompetenzen im Umgang mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen durch die Weiterbildung verändert haben, lässt sich ein deutlicher Kompetenzzuwachs abbilden.

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte der Personenfähigkeit (MW) und die Standardabweichung (SD) für Messzeitpunkt t^1 und t^2 aufgeführt.

Tabelle 2: Kompetenzzuwächse der DaZKom-Auswertung der TN am WBS für berufliche Schulen

	t^1		t^2			
	MW	SD	MW	SD	z-Wert	p
Gesamtskala	-0,106	0,712	0,655	0,614	-4,107	< .001
Subskala Fachregister	-0,172	1,096	0,833	0,853	-3,833	< .001
Subskala Didaktik	-0,840	1,519	0,334	0,949	-3,620	< .001
Subskala Mehrsprachigkeit	0,320	0,572	0,669	0,566	-2,281	n.s.

Die DaZ-Kompetenz der Lehrkräfte nach dem Besuch des WBS für berufliche Schulen ist zum zweiten Messzeitpunkt auf der Gesamtskala signifikant höher (MW =0,655) als zu Beginn der Weiterbildung (MW = -0,106; asymptotischer Wilcoxon-Test: z = -4,107, p = .001, n = 23). Für die Dimensionen „Fachregister“ zeigt sich ebenfalls ein statistisch signifikanter Kompetenzzuwachs. Für die Dimension „Mehrsprachigkeit“ sind keine statistisch signifikanten Kompetenzzuwächse messbar.

Als ein zusätzlicher Indikator von Kompetenzzuwachs kann die Entwicklung hinsichtlich der verschiedenen Kompetenzstufen im Vergleich zur Stichprobe des Standardsettings betrachtet werden. In Tabelle 3 sind die verschiedenen Kompetenzstufen und die Verteilung der 23 TN zu den Messzeitpunkten t^1 und t^2 sowie die Verteilung der 1.383 Studierenden aus dem Standardsetting abgebildet.

Tabelle 3: Einordnung der Kompetenzzuwächse der TN am WBS für berufliche Schulen in das Standardsetting von DaZKom

Stufen	t^1 (n = 23) in %	t^2 (n = 23) in %	Standardsetting (n = 1.383) in %
Regelstandard	0,0	17,4 (4)	1,5
Mindeststandard	8,7 (2)	8,7 (2)	7,2
Unter Mindeststandard	91,3 (21)	73,9 (17)	91,3

Während aus der Stichprobe des WBS für berufliche Schulen zu t^1 niemand den „Regelstandard“ erreichte, haben zu t^2 17,4 Prozent der TN den „Regelstandard“ erreicht. Beim Standardsetting erreichte im Vergleich dazu 1,5 Prozent der Studierenden den „Regelstandard“. Der „Unter Mindeststandard“-Anteil beträgt bei der Stichprobe des WBS für berufliche Schulen zu t^1 91,3 Prozent und sinkt bei t^2 auf 73,9 Prozent ab. Im Vergleich dazu verblieben beim Standardsetting 91,3 Prozent der Studierenden im Bereich „Unter Mindeststandard“.

6.2 Bereiche der subjektiven Kompetenzzuwächse

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, wurden insgesamt 25 Portfolios qualitativ mit der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet.

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich am Kompetenzkontinuum von Blömeke u. a. (2015). Da das Kontinuum von kognitiven Aspekten und inhaltsbezogenen Kognitionen ausgeht, wird deduktiv die Oberkategorie „Wissen“ angelegt. Darin werden alle Inhalte des WBS für berufliche Schulen verortet (siehe Abschnitt 3.2), die in den Portfolios nachvollzogen wurden. Das handlungsnahe Wissen, zu dem im Kompetenzkontinuum sowohl situationsadäquate Entscheidungsfindungen als auch das Erstellen von angemessenen Lernmaterialien zählen, wird in der deduktiv angelegten Oberkategorie „Können“ zusammengefasst. Wie zuvor bereits angemerkt, spielt neben der generellen Wissensebene auch die af-

fektive Einordnung des Gelernten eine wichtige Rolle in Bezug auf den Kompetenzzuwachs. Die subjektiv-affektive Ebene des Lernens wird in der deduktiv angelegten Oberkategorie „Überzeugung“ erfasst (vgl. Fischer 2018).

6.2.1 Wissen

Bei der Analyse des Textmaterials stellte sich heraus, dass die TN vor allem Inhalte aus den Bereichen „Mehrsprachigkeit“, „Sprachbildung“, „Methodik“ und „Trauma“ in ihren Portfolios aufgriffen. Aus diesem Grund wird zu jedem dieser Bereiche induktiv eine Subkategorie gebildet.

Das in den Portfolios aufgegriffene Wissen in der Subkategorie „Mehrsprachigkeit“ betrifft vor allem die Nutzung der Erstsprache(n) der Schüler/-innen. Diese wird nun zur Lernerleichterung im Unterrichtskontext zugelassen:

> *„[Es] kann in diesem Kontext über die aktive Nutzung der ‚Mehrsprachigkeit‘ gesprochen und sich geeinigt werden […]. Es erleichtert Erklärungen der Schüler untereinander und kann somit zu einem schnelleren Verständnis beitragen“* (K_S_S).

Außerdem ist die Lehrkraft bereit, die aktive Nutzung der Mehrsprachigkeit in der Klasse zu besprechen und zu regeln, wodurch sie die Bereitschaft signalisiert, die Schüler/-innen als Partner bei der Gestaltung des Unterrichts zu akzeptieren.

Das Wissen in der Subkategorie „Sprachbildung“ bezieht sich auf die Merkmale von Bildungs- und Fachsprache sowie die Sprachstandserhebung bzw. Diagnostik.

Die Lehrkräfte kennen nun die Merkmale der sog. Bildungs- bzw. Fachsprache und wissen, dass neu Zugewanderte im (Fach-)Unterricht darauf angewiesen sind, dass die Lehrkraft den Unterricht sprachbildend gestaltet und dass sprachliches Lernen und Sprachbildung im Fachunterricht stattfinden können und müssen. Um Sprachbildung in allen Fächern angemessen und an den individuellen Schülern und Schülerinnen orientiert durchführen zu können, müssen im Vorfeld deren Sprachstände diagnostiziert werden, da ausschließlich diese eine objektive sprachliche Einstufung ermöglichen.

In der Subkategorie „Methodik“ wurden in den Portfolios besonders Inhalte in den Bereichen Binnendifferenzierung, Visualisierung und Lernerautonomie aufgegriffen. Auffällig ist, dass dieses methodische Wissen zwar aus der ersten Phase der Lehrer/-innenbildung bekannt ist, dessen Potenzial für die sprachliche Unterstützung von neu Zugewanderten jedoch erst durch die Thematisierung im Rahmen des WBS für berufliche Schulen bewusst wurde:

> *„Für mich war beeindruckend, wie sehr Bilder zur ‚Vorentlastung‘ eines Textes beitragen können. Das ist sehr wichtig für den Unterricht, denn dadurch kann ich den SuS eine einfache, aber wichtige Unterstützung geben, insbesondere dann, wenn das Sprachvermögen in der Klasse heterogen ist“* (G_F_W).

Der Wissenszuwachs zum Thema „Trauma“ umfasst neben der Kenntnis der Ursachen und Auswirkungen von Traumata u. a. auf das Lernverhalten auch Informationen und Hinweise zum Umgang mit traumatisierten neu Zugewanderten im Schulkontext.

6.2.2 Überzeugung

Die Überzeugungsebene ist geprägt durch das Bewusstsein, dass Sprachbildung ein Thema ist, das nicht ausschließlich neu Zugewanderte, sondern auch Schüler/-innen im sog. Regelunterricht betrifft:

> *„Schnell wurde ich dafür sensibilisiert, einen anderen Blick auf meine SuS im Regelunterricht zu werfen: es sind zahlreiche SuS mit nicht deutscher Muttersprache darunter, aber unter den Lehrkräften gibt es dafür wenig Problembewusstsein“* (G_F_S).

Durch die Teilnahme am WBS für berufliche Schulen haben die Lehrkräfte zudem ein Selbstverständnis entwickelt, nach dem es zu ihren Aufgaben gehört, die Schüler/-innen in ihrer Schulkarriere und ihrem Spracherwerb aktiv zu unterstützen. Dabei wurde der Blick auf die Schüler/-innen losgelöst von einer defizitorientierten Wahrnehmung hin zu einer eher ressourcenorientierten, wohlwollenden, an der Sprachentwicklung orientierten Perspektive auf Unterrichtsverläufe:

> *„Oftmals sind fachliche Inhalte ohne weitere Erläuterung aneinandergereiht und in einer Sprache dargestellt, die vom Schüler mit seinem aktuellen Sprach-, Wissens- und Kompetenzstand ohne explizite Hilfen gar nicht erfasst werden kann. Die „Sprachbrille“ aufzusetzen, ist unabdingbar und äußerst hilfreich, auch um die Schwierigkeiten der Schüler erst einmal zu verstehen“* (E_K_W).

„Die Sprachbrille aufzusetzen“ hat auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Erstsprache der Schüler/-innen, deren Gebrauch nun erlaubt wird:

> *„Mehrsprachigkeit zu erlauben, stellt eine Wertschätzung der Muttersprache dar. Dies kann die Lehrkraft auch dadurch unterstreichen, wenn er selber einige Wörter in der Erstsprache der Schüler/-innen lernt“* (K_S_S).

Die Lehrkraft kann sich hier vorstellen, selbst einige Wörter in der Erstsprache der neu Zugewanderten zu lernen, sich also aktiv auf diese zuzubewegen und damit Denkmuster des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 2001) zu verlassen und Mehrsprachigkeit als solche positiv anzuerkennen. Dieses Verhalten kann auch als Signal verstanden werden, dass die Lehrkraft nachvollziehen kann, welch enorme Lernleistung neu Zugewanderte in der Schule erbringen. Diese betrifft neben der sprachlichen Lernebene auch das fachliche Lernen, welches trotz sprachlicher Hürden stattfinden muss. Weiterhin zählt hierzu die Anstrengung, sich in der fremden Zweitsprache im Schulkontext zu bewegen und alltägliche Arbeitsaufträge und Aufgaben zu erfüllen.

Das aktualisierte Wissen um differenzierende Maßnahmen – insbesondere zur Förderung der Lernerautonomie – trägt zur Entlastung der Lehrenden und zu einem klareren Bewusstsein von deren Potenzial für die Sprachförderung bei. Insbesondere bei Strategien und Methoden der selbstständigen Wortschatzaneignung und verschiedenen peerorientierten Interaktionsmethoden wie etwa dem Peer-Feedback wird das Sprachförderpotenzial nun erkannt.

Ein weiterer Bereich, in dem die Lehrkräfte von einer deutlichen subjektiven Entlastung in ihrer Rollenwahrnehmung berichten, betrifft die Inhalte des traumapädagogischen Workshops:

> *„Die heutige Veranstaltung war für mich insofern wichtig, als dass mir noch einmal bewusst geworden ist, dass ich als Lehrerin meine Aufgaben und meine Grenzen habe. Therapie und Bewältigung des Erlebten gehört nicht zu meinen Aufgaben und das hat mich entlastet. […] Darüber hinaus habe ich gelernt, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolgserlebnissen für die traumatisierten SuS besonders wichtig für eine Stabilisation und Erholung ist. Bei meiner Unterrichtsgestaltung kann ich darauf achten, derartige Erlebnisse für die SuS zu schaffen und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten“* (G_F_W).

Die Lehrkraft hat nach dem Workshop eine klarere Vorstellung von der eigenen Rolle in der Arbeit mit möglicherweise traumatisierten Schüler/-innen. Diese sieht sie nicht darin, therapeutisch wirksam werden zu müssen, sondern darin, selbstwirksamkeitsförderliche Lernsituationen zu schaffen und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, um die Schüler/-innen auf ihrem Weg zu unterstützen.

6.2.3 Können

Beispiele, in denen die TN in den Portfolios ein verändertes Handeln im Unterricht beschreiben, betreffen das Zulassen der Erstsprache zur Aufgabenbearbeitung und den Einsatz von Diagnoseinstrumenten zur Sprachstandserhebung, wie etwa den C-Test oder die Profilanalyse nach Griesshaber (2005). Außerdem gibt es Beispiele, in denen Fachunterricht sprachlich und methodisch binnendifferenzierend und unter Zuhilfenahme von Visualisierungen aufbereitet wurde. Hier folgt ein Beispiel aus dem Fach Mathematik, in dem neu Zugewanderte ein Verständnis dafür entwickeln sollen, was mathematische Brüche sind und worum es in der Bruchrechnung geht. Außerdem sollen sie sich die dazugehörigen sprachlichen Realisierungen (fünf Zwölftel) einschließlich der mathematischen Fachbegriffe (Bruchzahl) aneignen:

> *„Ziele der Unterrichtsstunde sollen die Einführung des Bruchs sein, indem die Schüler/-innen anhand einer Karikatur Brüche zuordnen. Außerdem sollen die Schüler/-innen bestimmte Satzstrukturen, wie zum Beispiel ‚Ich sehe, dass fünf von zwölf Flaschen noch da sind.‘ oder ‚Fünf Zwölftel sind noch da‘, kennenlernen. Hierzu muss der Wortschatz um die Begriffe der Bruchrechnung (Bruchzahlen) erweitert werden. Des Weiteren sollen die Schüler/-innen in zusätzlichen Übungen Bruchteile bestimmen oder Bruchteile färben. Anschließend sollen sie*

bei der Kontrolle der Aufgaben in der Lage sein, ihre Ergebnisse mündlich zu formulieren, damit sie diese vortragen können [mit Redemittelkarten, die Autorinnen]. Die Ergebnisse sollen danach gesichert werden, indem die Jugendlichen den Lückentext vorlesen und die Inhalte der verschiedenen Lücken vergleichen" (N_W_S).

7 Diskussion

Die hier dargestellte Studie untersucht mit einem Mixed-Methods-Design die Frage, inwiefern sich Kompetenzzuwächse der TN durch das WBS für berufliche Schulen zeigen lassen.

Die Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung mithilfe des DaZKom-Testinstruments zeigen einen signifikanten Kompetenzzuwachs auf der Gesamtskala sowie auf den beiden Subskalen „Didaktik" und „Fachregister", nicht aber auf der Subskala „Mehrsprachigkeit". Dies lässt sich mit den Inhalten der Weiterbildung erklären, die Mehrsprachigkeit enger gefasst hat als das DaZKom-Modell (s. Tabelle 1). Im DaZKom-Modell zählen zur Dimension „Mehrsprachigkeit" die Subdimensionen „Zweitspracherwerb" und „Migration". Zur Subdimension „Zweitspracherwerb" zählen die Facetten „Interlanguage-Hypothese", „Meilensteine des Zweitspracherwerbs", „gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb" sowie „Literacy/Bildungssprache". Zur Subdimension „Migration" gehören die Facetten „sprachliche Vielfalt in der Schule" und „Umgang mit Heterogenität". Im Rahmen des WBS für berufliche Schulen wurde vor allem die Subdimension „Migration" thematisiert, während die Inhalte der Subdimension „Zweitspracherwerb" aus Zeitgründen nur angerissen werden konnten. Entsprechend finden sich in der Analyse der Portfolios zahlreiche Beispiele zur „Mehrsprachigkeit", die der Subdimension „Migration" zugerechnet werden können, während zugleich das DaZKom-Testinstrument mit seinem umfassenderen Verständnis von „Mehrsprachigkeit" keinen signifikanten Kompetenzzuwachs in diesem Bereich abbildet.

Die Auswertung der DaZKom-Ergebnisse zeigt zudem, dass mit einem Kompetenzzuwachs nicht automatisch das Erreichen einer höheren Kompetenzstufe einhergeht. So haben nach Abschluss des WBS für berufliche Schulen noch immer fast 75 Prozent der TN die unterste Kompetenzstufe nicht verlassen. Zu erklären ist der Verbleib der 75 Prozent auf der untersten Kompetenzstufe dadurch, dass das WBS für berufliche Schulen lediglich sechs Leistungspunkte umfasst, was im Vergleich zu einem grundständigen DaZ/DaF-Studium sehr wenig ist. Dass trotz des geringen Umfangs des WBS für berufliche Schulen immerhin 17,4 Prozent der teilnehmenden Lehrkräfte den Regelstandard erreicht haben, ist gerade auch im Vergleich zu den Ergebnissen des Standardsettings, bei dem 1,5 Prozent der Studierenden den Regelstandard erreichte, ein außerordentliches Ergebnis, dessen Ursachen noch weiter zu untersuchen sind. Hier kann nur gemutmaßt werden, dass die Unterstützung durch die Schulleitung, die Arbeit im Kollegium oder die Tatsache, dass sich die TN bereits in der dritten Phase der Lehrer/-innenbildung befinden, eine Rolle gespielt haben könnten.

Insgesamt lassen sich die vorliegenden DaZKom-Ergebnisse so interpretieren, dass sich nach der Teilnahme am WBS für berufliche Schulen die DaZ-Kompetenzen zwar signifikant

erweitert haben, die Lerngelegenheiten jedoch noch nicht ausreichten, um die Lehrkräfte zu befähigen, in allen DaZ-Kontexten adäquat agieren zu können.

Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse der Portfolios nach Kuckartz lässt in Ergänzung der DaZKom-Ergebnisse zum einen erkennen, dass von den Inhalten des WBS für berufliche Schulen insbesondere die Bereiche „Mehrsprachigkeit", „Sprachbildung", „Methodik" und „Trauma" von den TN in den Portfolios aufgegriffen und mit Blick auf die eigene Unterrichtspraxis reflektiert wurden. Man könnte dies so verstehen, dass diese Bereiche für die TN subjektiv als besonders relevant für den Unterricht mit neu Zugewanderten angesehen werden. Es wird auch deutlich, auf welche Weise sich das im WBS für berufliche Schulen gewonnene Wissen und Können sowie die infolgedessen veränderten Überzeugungen konkret im Reflektieren über Unterricht niederschlagen. Neue Erkenntnisse zur Sprachaneignung, zum sprachbildenden Fachunterricht und zur Situation neu Zugewanderter regen Reflexionsprozesse an, die die Bewertung von Unterrichtssituationen beeinflussen und sich so auf die situationsbezogenen Fähigkeiten auswirken, dass ein verändertes Handeln in der konkreten Unterrichtssituation möglich wird.

Interessant ist auch, dass durch die qualitative Inhaltsanalyse der Portfolios deutlich wird, wie eng Wissen und Überzeugungen zusammenhängen, während der Transfer auf die Ebene des Könnens, also die konkrete Handlungsebene, noch ausbaubar erscheint. Hier ließe sich bei einer Weiterentwicklung des WBS für berufliche Schulen ansetzen, indem z. B. verstärkt prozessbegleitende Elemente eingebaut werden, die die Umsetzung auf die konkrete Handlungsebene fördern und fordern.

Auf der forschungsmethodischen Ebene hat sich erwiesen, dass sich die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Portfolios und der Auswertung des DaZKom-Testinstruments an wichtigen Punkten ergänzen und erhellen. So konnte z. B. durch die Analyse der Portfolios das Ergebnis der DaZKom-Untersuchung, dass es im Bereich Mehrsprachigkeit keinen Kompetenzzuwachs gab, erklärt werden. Ebenso konnte durch die Analyse der Portfolios ermittelt werden, welche Bereiche des durch den DaZKom aufgezeigten Kompetenzzuwachses für die TN subjektiv besonders relevant waren und wie sich im Sinne des Kompetenzkontinuums nach Blömeke u. a. (2015) Kompetenz ausgehend vom Wissen über veränderte Überzeugungen zu verändertem Handeln entwickelt.

Literatur

Adams, R. J., Wu, M.; Wilson, M.: ACER ConQuest [Computer Software]. Australian Council for Educational Research (ACER). 2012

Aguado, K.: Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, K.; Heine, L.; Schramm, K. (Hrsg.): Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main etc. 2013, S. 119–135

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016 URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/bildung-in-deutschland-2016 (Zugriff: 08.09.2013)

Blömeke, S.; Gustafsson, J.-E.; Shavelson, R. J.: Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie (2015), 223, S. 3–13

Blömeke, S.; Kaiser, G.; Lehmann, R.: Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster 2008

Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Kuhn, Christiane; Fege, Judith (Hrsg): Modeling and measuring competencies in higher education : tasks and challenges. Rotterdam 2013

Bräuer, Gerd: Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen 2014

Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster 2018

Ehmke, Timo; Hammer, Svenja: Skalierung und dimensionale Struktur des DaZKom Testinstruments. In: Ehmke, Timo u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster 2018, S. 129–148

Fischer, Nele: Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften: Vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (2018) 65 (1), S. 35–51

Frenzel, Beate; Niederhaus, Constanze; Peschel, Corinna; Rüther, Ann-Kristin: In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach ‘ner Weile belohnt worden durch große Erfolge. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster 2016, S. 171–196

Gogolin, Ingrid: Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? In: Gogolin, Ingrid: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Good Practice Center Workshop am 24./25. September. Bonn 2001. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf (Zugriff: 09.05.2019)

Griesshaber, Wilhelm: Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg 2005

Gültekin-Karakoç, Nazan: Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In: Ehmke, Timo u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster 2018, S. 109–128

Hammer, Svenja; Fischer, Nele: Nationale und internationale Kooperationen und Dissemination. In: Ehmke, Timo u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster 2018, S. 285–294

Hammer, Svenja; Otto, Lisa: Linguistically Responsive Teaching in Content Classrooms: (e-)Learning module for pre-service teachers' professional competency development. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (in review)

Hammer, Svenja u. a.: Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. In: Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Kompetenzen von Studierenden. Zeitschrift für Pädagogik (2015) Beiheft 61, S. 32–54

Häcker, Thomas H.: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler 2006

Heinze, Aiso u. a.: ELMaWi – Erfassung von fachspezifischen Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden der Fächer Mathematik und Wirtschaftswissenschaften: eine quasiexperimentelle Validierungsstudie unter besonderer Berücksichtigung der Domänenspezifität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen (KoKoHs): Übersicht der Forschungsprojekte (KoKoHs Working Papers, 10). Berlin, Mainz 2016, S. 32–34

Janssen, Markus u. a.: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond? In: Forum: Qualitative Social Research, (2017) 2, Art. 7, o. S. URL: https://www.researchgate.net/publication/315716144_Tagungsbericht_Qualitative_Inhaltsanalyse_-_and_beyond_Conference_Report_Qualitative_Content_Analysis-and_Beyond (Zugriff: 09.05.2019)

Johnson, Burke R.; Onwuegbuzie, Anthony J.; Turner, Lisa A.: Toward a Definition of Mixed Methods Research 2007

Kardorff, Ernst von; Schönberger, Christine: Evaluationsforschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2010, S. 367–381

Köker, Anne u. a.: DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn 2015, S. 189–220

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel 2016

Lucas, Tamara; Villegas, Ana Maria: A framework for preparing linguistically responsive teachers. In: Lucas, Tamara (Hrsg.): Teacher preparing for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators. New York 2011, S. 3–17

Massumi, Mona u. a.: „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem“. Köln 2015. URL: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 09.05.2019)

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2010, S. 601–613

Mörth, Anita: Kompetenzportfolios. Ein Blick in die Praxis hochschulischer Weiterbildung. In: Schönebeck, Manfred; Pellert, Ada (Hrsg.): Von der Kutsche zur Cloud – globale Bildung sucht neue Wege. Das Beispiel der Carl Benz Academy. Wiesbaden 2016, S. 237–249

Rost, Jürgen: Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. 2. neu bearbeitete Aufl. Göttingen 2004

Schreier, Margrit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum: Qualitative Social Research, (2014) 1, Art. 18, S. 1–27. URL: https://www.researchgate.net/profile/Margrit_Schreier/publication/264788264_Varianten_qualitatiqua_Inhaltsanalyse_Ein_Wegweiser_im_Dickicht_der_Begrifflichkeiten/links/58c15a9592851c2adfee9609/Varianten-qualitativer-Inhaltsanalyse-Ein-Wegweiser-im-Dickicht-der-Begrifflichkeiten.pdf (Zugriff: 01.06.2018)

Tracy, Rosemarie u. a.: SprachKoPF: Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven, Berlin 2014, S. 285–287

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel 2001, S. 27ff.

Wilson, Mark: Constructing measures. An item response modeling approach. Mahwah, NJ 2005

Florian Kirchhöfer, Karl Wilbers

WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg: Studentisches Mentoring als Unterstützungsmaßnahme für neuzugewanderte Jugendliche in der dualen Ausbildung

Dieser Beitrag beschäftigt sich zunächst mit den Schwierigkeiten von neuzugewanderten Jugendlichen in der dualen Ausbildung und der sich daraus ergebenden Problemstellung der vorzeitigen Vertragslösung. Die daraus resultierende Entwicklung eines studentischen Mentoringprogrammes stellt das Kernelement dieses Beitrages dar. Dabei wird zunächst die theoretische Fundierung des Mentoringprojekts nach einem erweiterten Jugendmentoring-Modell erläutert und anschließend die geplante praktische Umsetzung anhand von aus der Theorie abgeleiteten Gestaltungskriterien skizziert.

Das Projekt „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf" der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius wird am Standort Nürnberg in Kooperation mit der Projektträgerin FAU Erlangen-Nürnberg umgesetzt und durch das bayerische Ministerium für Unterricht und Kultus gefördert. Es unterstützt neuzugewanderte Jugendliche während der Phase der dualen Ausbildung durch die Organisation, Begleitung und Betreuung studentischen Mentorings. Das Projekt wird umgesetzt und im Rahmen einer begleitenden Forschung durch den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, FAU Erlangen-Nürnberg unter der Leitung von Prof. Dr. Karl Wilbers evaluiert. URL: www.weichenstellung-nuernberg.fau.de

1 Neuzugewanderte Jugendliche in der dualen Ausbildung – eine Bestandsaufnahme

Die berufliche Integration von neuzugewanderten und geflüchteten Personen stellt ein zentrales Element einer erfolgreichen und nachhaltigen Flüchtlingspolitik dar (Aumüller 2016, S. 6; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2017). Nicht nur Bleibeperspektive und der

rechtliche Status der Neuzugewanderten sind langfristig an die Sicherung des eigenen Lebensunterhaltes geknüpft (§16a, GG; §3, AsylG; §4 AsylG; §60 V + VII AufenthaltsG), auch im Kontext des Fachkräftemangels ist die Integration von ausländischen Fachkräften in den deutschen Arbeitsmarkt nötig (Geis/Nintcheu/Vogel 2016, S. 6; Bott/Helmrich/Zika 2011, S. 13; Bundesagentur für Arbeit 2016a, S. 5). Hierbei muss beachtet werden, dass nach einer Studie der Bundesagentur für Arbeit nur circa 25 Prozent der Neuzugewanderten über eine formale Berufsausbildung verfügen und damit der Qualifizierung der Geflüchteten eine tragende Rolle zukommt (Bundesagentur für Arbeit 2016b, S. 11). Bildungspolitisch wird dieser Tatsache in Bayern durch die Einrichtung und Weiterentwicklung der Berufsintegrationsklassen (BIK) Rechnung getragen, welche im Rahmen eines zweijährigen Beschulungskonzeptes für 16- bis 25-jährige Neuzugewanderte neben dem Erwerb der deutschen Sprache mit Abschlussniveau A2 das Erlangen der Ausbildungsreife als zentrales Ziel definiert (ISB 2015, S. 14).

Evaluationen aus 21 Berufsschulen in Bayern im Rahmen des Modellprojekts *Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge* kommen zu dem Ergebnis, dass zum Ende des Schuljahres 2016/2017 26 Prozent der Lernenden aus den BIK direkt in die duale Ausbildung einmündeten (Stiftung Bildungspakt Bayern 2017, S. 3). Für eine nachhaltige Integration in den deutschen Arbeitsmarkt ist aber nicht ausschließlich die Einmündung in die duale Ausbildung, sondern insbesondere auch der anschließende Übergang in den Beruf von Bedeutung. Abhängig vom jeweiligen Ausbildungsberuf verzeichnet der Berufsbildungsbericht 2016 bei Auszubildenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft eine durchschnittliche, branchenübergreifende Abbruchquote in Höhe von 32,3 Prozent (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, S. 73). Die in diesem Beitrag betrachtete Zielgruppe der neuzugewanderten Auszubildenden wird im Berufsbildungsbericht allerdings nicht differenziert erfasst. Zum aktuellen Zeitpunkt kann demnach noch nicht von einer gesicherten Datenlage über die tatsächliche Vertragslösungsquote bei dieser Zielgruppe gesprochen werden.

Als Ausbildungsabbruch wird grundsätzlich verstanden, dass „ein Ausbildungsvertrag nach Vertragsunterzeichnung gelöst wird, ohne dass der Auszubildende das Ausbildungsziel erreicht und ohne dass er seinen Prüfungsanspruch endgültig verloren hat“ (Bohlinger 2002, S. 12), wobei der Initiator der Vertragslösung sowohl der Auszubildende selbst als auch der Ausbildungsbetrieb sein kann (§ 22, BBiG; BMBF 2016, S. 72). Die Gründe für vorzeitige Vertragslösungen werden kategorisiert in betriebliche Gründe, schulische Gründe, berufswahlbezogene Gründe und persönliche Gründe (Schöngen 2003, S. 8–11).

Der hohen Vertragslösungsquote gegenüber stehen erste Erkenntnisse bezüglich der berufsbezogenen Wünsche neuzugewanderter Jugendlicher. Aus einer Befragung in bayerischen BIK von 538 Lernenden mit Fluchthintergrund geht hervor, dass der Wunsch nach Aufnahme einer Tätigkeit auf dem Qualifikationsniveau einer Fachkraft grundsätzlich weit verbreitet ist. 420 der 538 befragten Jugendlichen gaben den Wunsch nach einem konkreten Ausbildungsberuf an (Baumann/Riedl 2016, S. 104–105).

Aus dieser Diskrepanz zwischen hoher Motivation und hoher Vertragslösungsquote ergibt sich die Frage nach Maßnahmen, welche während der Phase der dualen Ausbildung angesiedelt sind und der Gefahr einer vorzeitigen Vertragslösung entgegenwirken können. Dabei wird schnell klar, dass ein Großteil der bestehenden Maßnahmen, die speziell für die Zielgruppe der neuzugewanderten Jugendlichen geschaffen wurden, primär die Phase der Ausbildungsvorbereitung fokussieren und als Qualifizierungs- und Vermittlungsmaßnahmen konzipiert sind (vgl. Aumüller 2016, S. 21–36; Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung 2017, S. 24–60). Für neuzugewanderte Jugendliche, die nach den BIK in die duale Ausbildung einmünden, stehen vor allem Unterstützungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit nach SGB III zur Verfügung, welche jedoch nicht explizit auf die Anforderungen der Zielgruppe zugeschnitten sind (§ 73 SGB III).

In diesem Kontext erscheint die Entwicklung von Maßnahmen speziell **für** die Zielgruppe der neuzugewanderten Auszubildenden als sinnvolles und praxisorientiertes Feld wissenschaftlicher Arbeit. Der in diesem Beitrag vorgestellte Ansatz des studentischen Mentorings „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“ am Standort Nürnberg beruht auf einer gemeinsamen Initiative der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und wird in Kooperation mit dem bayerischen Kultusministerium seit dem Wintersemester 2018/19 in Nürnberg umgesetzt. Die methodische Entwicklung, pädagogische Begleitung und lokale Umsetzung sowie die übergreifende Projektleitung und Koordination erfolgen durch den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

2 Problemstellungen der Zielgruppe während der dualen Ausbildung und Bewertung der bestehenden Unterstützungsmaßnahmen – Auswertung der Vorstudie

2.1 Wahrgenommene Problemstellungen während der dualen Ausbildung

In Vorbereitung auf die Planung der Maßnahme wurde im Jahr 2017 eine Vorstudie durchgeführt, im Rahmen derer sieben neuzugewanderte Auszubildende in einer qualitativen Studie zu ihren individuellen Problemstellungen und Unterstützungswünschen während der dualen Ausbildung befragt wurden. Die Zielgruppe der Befragung waren entsprechend der geplanten Mentoringmaßnahme volljährige neuzugewanderte Auszubildende, welche die BIK-Klassen erfolgreich durchlaufen haben. Der Befragung liegt die Annahme zugrunde, dass Ausbildungsabbrüche nur in wenigen Fällen auf einen klar abgrenzbaren Faktor zurückzuführen sind, sondern mehrere verschiedene Faktoren aus den oben erwähnten Kategorien zusammenwirken und ungelöst zur vorzeitigen Vertragslösung führen (WHKT 2002, S. 12). Die Entwicklung einer Maßnahme, welche Vertragslösungen bei neuzugewanderten Auszubildenden entgegenwirken soll, bedarf daher zunächst einer Präzisierung der zu erwartenden Problemstellungen im schulischen, betrieblichen und privaten Bereich.

Die theoretische Basis der Befragung bildete die Aufarbeitung der bestehenden Literatur **über** allgemeine Schwierigkeiten von neuzugewanderten Jugendlichen, wobei folgende allgemeinen Problemfelder herausgearbeitet wurden:

- fehlende sprachliche Kompetenz, insbesondere im berufsbildungssprachlichen Register (vgl. Gogolin/Lange 2011; Kimmelmann 2013),
- Auswirkungen von Traumatisierungen (vgl. ISB 2015; Lennertz 2017),
- kulturelle Unterschiede (vgl. Engin 2017; Daschner 2017; House/Hanges/Javidan/Dorfman/Gupta 2004),
- Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften (vgl. Daschner 2017),
- Angst vor Abschiebung (vgl. Smolka 2017),
- Schwierigkeiten bei der sozialen Integration in den Betrieb (vgl. Schmidt 2017),
- fachliche Schwierigkeiten (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016b; Wössmann 2016).

Ausgehend von diesen Problemstellungen wurden qualitative Interviews mit den Auszubildenden geführt, um die Bedeutung dieser Thematiken aus der Sicht der Betroffenen einzuschätzen und sie innerhalb der Kategorien von Abbruchsgründen zu präzisieren.

Die nachfolgende Zusammenfassung der Ergebnisse der Vorstudie (Kirchhöfer 2017, S. 58–68) erhebt dabei aber keineswegs den Anspruch einer vollständigen und abschließenden Betrachtung der Thematik, sondern kann nur als eine erste Annäherung an das Thema verstanden werden und Ansatzpunkte für die inhaltliche Ausrichtung des Mentoringprojekts liefern. Die dargestellten Problemfelder sind zudem aufgrund der geringen Fallzahl nicht gewichtet.

Tabelle 1: Ergebnisse der Vorstudie „Schwierigkeiten von neuzugewanderten Jugendlichen in der Phase der dualen Ausbildung“

Schwierigkeiten im…		
betrieblichen Teil der dualen Ausbildung	schulischen Teil der dualen Ausbildung	privaten Bereich
▶ kulturelles Hierarchieverständnis ▷ Konfliktvermeidung ▷ Passivität ▶ Arbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit niedriger Sprachkompetenz	▶ fehlende berufsbildungssprachliche Kompetenz ▶ Unterrichtsgestaltung ▷ Binnendifferenzierung ▷ Unterrichtsgeschwindigkeit ▶ Prüfungsdesign ▷ Sprachliche Gestaltung	▶ emotionale Belastung durch unsichere Perspektive ▶ Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften ▶ Veränderungen in den Stütz- und Betreuungsstrukturen

Im betrieblichen Bereich spielen kulturelle Unterschiede primär im Umgang mit Vorgesetzten und hierarchischen Strukturen eine Rolle für die befragten Jugendlichen. Dabei kann besonders konfliktvermeidendes und passives Verhalten negative Auswirkungen haben. Nicht alle der Befragten, welche ihr Verhältnis zu ihren Vorgesetzten explizit angesprochen haben, stellten die Beziehung zu hierarchisch höherstehenden Personen als problematisch dar.

Die berufssprachlichen Anforderungen im Betrieb wurden von den Befragten selbst nicht als kritisches Problem dargestellt, da zwar Verständnisprobleme auftreten, diese aber bei den befragten Jugendlichen durch Kommunikation mit Kollegen/Kolleginnen und Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen gelöst werden konnten. Im Kontext sprachlicher Schwierigkeiten im Betrieb wurde demnach vor allem der Umgang mit Mitarbeitenden als problematisch genannt, welche selbst über ein niedriges sprachliches Niveau verfügen.

Im schulischen Bereich der dualen Ausbildung spielen Probleme im Bereich berufsbildungssprachlicher Kompetenzen eine tragende Rolle für alle Befragten. Explizit genannt wurden außerdem die Gestaltung des Fachunterrichts und die sprachliche Gestaltung von Prüfungen. Im Kontext der Unterrichtsgestaltung beschrieben einige der Auszubildenden einen zu wenig binnendifferenzierten und zu schnellen Unterricht, welcher in der Wahrnehmung der Jugendlichen nicht ihren berufsbildungssprachlichen Förderbedarfen entspricht. Diese Problemstellungen treten aus Sicht der Befragten primär im berufsspezifischen Unterricht und weniger im allgemeinbildenden Unterricht auf, was auf berufsbildungssprachliche Problemstellungen schließen lässt. Zwei der Befragten nannten die sprachliche Gestaltung der Prüfungen als signifikante Problemquelle, da diese aus Sicht der Jugendlichen eine größere Herausforderung darstellt als die inhaltliche Komponente.

Die inhaltlichen Anforderungen sowohl im betrieblichen als auch im schulischen Bereich der dualen Ausbildung wurden von den befragten Jugendlichen durchgehend als angemessen wahrgenommen.

Im privaten Bereich dominieren Probleme aufgrund der emotionalen Belastung durch die unsichere Bleibeperspektive und die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften. Von besonderer Relevanz für das Design einer Unterstützungsmaßnahme ist die von einigen Auszubildenden beschriebene Unsicherheit durch den Wegfall oder die Veränderung von gewohnten Unterstützungsstrukturen sowohl am Übergang von den BIK in die Regelklassen, als auch am Übergang in die Volljährigkeit und die damit wegfallenden Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche. Aus den Interviews ging hervor, dass diese Unsicherheiten auch darauf beruhen, dass den Befragten in vielen Fällen nicht klar war, warum die gewohnten Unterstützungsangebote wegfielen.

2.2 Gewünschte Unterstützungsmaßnahmen und Rezeption der erhaltenen Unterstützung

Die von den befragten Jugendlichen gewünschten Unterstützungsmaßnahmen lassen sich in drei Kategorien gliedern. Den mit fünf Nennungen häufigsten Wunsch stellt persönliche Betreuung dar, wobei der genaue Inhalt einer derartigen Förderung von den Jugendlichen

nicht weiter spezifiziert wurde. Der ausgeprägte Wunsch nach einem/einer persönlichen Ansprechpartner/-in deckt sich mit den bereits beschriebenen Problemstellungen der Unsicherheit im Kontext sich verändernder Unterstützungsstrukturen am Übergang Schule – Beruf und den allgemeinen Verständnisschwierigkeiten gegenüber komplexen und abstrakteren Unterstützungsangeboten. Vier Befragte wünschen sich Maßnahmen im Kontext der Förderung berufsbildungssprachlicher Kompetenzen. Erwähnenswert ist dabei, dass drei Auszubildende angaben, bereits positiv wahrgenommene Sprachförderung zu erhalten, sich der Wunsch nach weiterer Förderung also als zusätzliche Maßnahme verstehen lässt, statt ein grundsätzliches Desiderat aufzuzeigen. Fachliche Förderung wurde dagegen nur von zwei Befragten explizit gefordert. Aus den Antworten der Jugendlichen konnten im Allgemeinen jedoch aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten und der bereits beschriebenen Unsicherheit bezüglich der Struktur von Unterstützungsprogrammen keine klaren Rückschlüsse auf die tatsächliche Ausgestaltung der gewünschten Förderangebote gezogen werden.

Ausgehend von den Ergebnissen der dargestellten Vorstudie wurden die Anforderungen an die zu entwickelnde Intervention definiert als:

- Wunsch nach *persönlicher* Betreuung,
- *sprachliche* und *fachliche* Unterstützung,
- Förderung *interkultureller Kompetenz,*
- *verständlicher*, nicht abstrakter Förderansatz.

3 Das Mentoringprojekt WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg

3.1 Grundanlage des Projekts WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg

Das in diesem Beitrag erörterte Mentoringprogramm unter dem Namen „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf“ der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius wird am Standort Nürnberg in Kooperation mit der FAU Erlangen-Nürnberg als Projektträgerin entwickelt und durch das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus gefördert. Mentoringprogramme aus der WEICHENSTELLUNG-Familie werden seit dem Jahr 2013 in Hamburg und weiteren Standorten von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius umgesetzt und konzentrieren sich bisher auf die Unterstützung von Viertklässlern und -klässlerinnen und ausländischen Jugendlichen zwischen acht und 20 Jahren in der Regelschule (ZEIT-Stiftung 2017). Mit dem Projekt WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg wird das Mentoringprogramm erstmals speziell auf die Zielgruppe der neuzugewanderten Auszubildenden zugeschnitten und mit einem universitären Qualifizierungs- und Begleitangebot verzahnt.

Im Rahmen von WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg werden in drei Kohorten jeweils 30 Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder anderer Lehrämter das Mentorat von 30 neuzugewanderten Auszubildenden für den Zeitraum von zwei Jahren übernehmen. Die Förderung erfolgt dabei in wöchentlichen Mentoringsitzungen von eineinhalb Stunden. Während der Laufzeit des Projekts werden die Studierenden in universitären Begleitseminaren qualifiziert und fortgebildet und erhalten persönliche Unterstützung außerhalb der Seminare.

3.2 Definition des Mentoring-Begriffs im Rahmen des Projekts WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg

Um die beschriebenen Problemstellungen zu lösen, wird die Methode des Mentorings gewählt. Mentoring kann dabei allgemein definiert werden als:

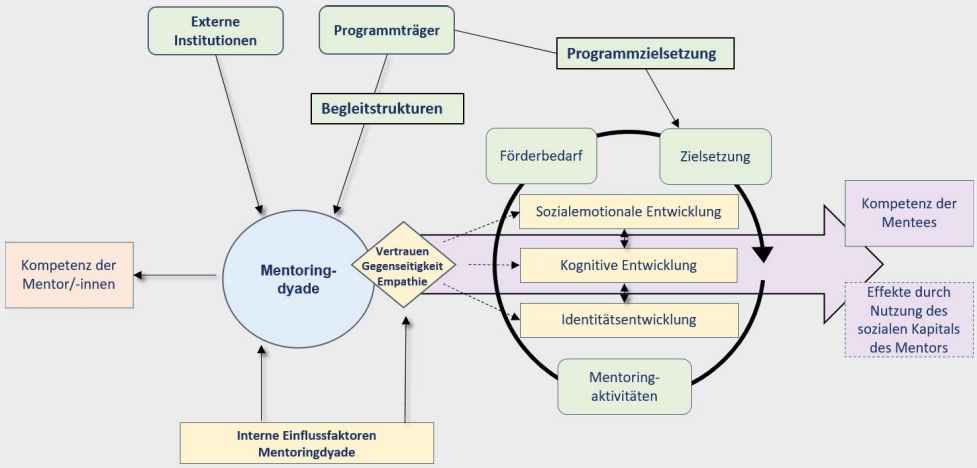
> *„Eine (berufs-)erfahrene und meist ältere Person (Mentor) bietet einer jüngeren Person (Mentee) hierarchieübergreifend Unterstützung, Beratung, Zugang zu Netzwerken und informellen Informationen und begleitet sie so für einen Zeitraum in ihrem (beruflichen) Werdegang.“* (Popoff 2005, S. 43)

Die Entscheidung für Mentoring gegenüber einem Coaching oder einem Patenschaftsansatz als alternative Eins-zu-eins-Fördermaßnahmen hebt auf den Aussagen der befragten Auszubildenden bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Maßnahme und dem zentralen Element der persönlichen Beziehung zu dem Betreuenden ab. Die Wahrnehmung von Mentoring als diesen Ansprüchen entsprechende Maßnahme ergibt sich aus der Abgrenzung von Mentoring gegenüber Coaching nach Hobson (2012, S. 60) und gegenüber Patenschaften nach Lorenzen (2016, S. 70–71). Mentoring wird dabei als übergreifende Konzeption einer Eins-zu-eins-Fördermaßnahme verstanden, welche sich durch die gemeinsame Zielsetzung zwischen Mentor/-in und Mentee definiert, wobei die Entwicklung einer positiven Beziehung für die Zielsetzung und -erreichung von zentraler Bedeutung ist (Hobson 2016, S. 60). Coaching und Patenschaften können in diesem Verständnis jeweils als primär ziel- repektive beziehungsorientierte Ausprägungen des Mentoringkonzeptes begriffen werden, welche im Kontext der von den neuzugewanderten Auszubildenden formulierten Bedürfnisse jeweils in einem Bereich zu kurz greifen beziehungsweise ihre Stärken aufgrund der unklar definierten Bedürfnisse nicht ausspielen können (Hobson 2012, S. 60; Lorenzen 2016, S. 70–71; EMBEP 2015, S. 10). Zu trennen ist dabei der wissenschaftliche Begriff einer Patenschaft im Sinne eines primär beziehungsorientierten Förderansatzes von der praktischen Verwendung des Begriffes „Patenschaft“ im deutschen Sprachraum, in dem Fördermaßnahmen für Jugendliche beispielsweise häufig als Bildungspatenschaften bezeichnet werden, obwohl die Projekte konzeptionell ein Mentoring darstellen (Kastenmeier 2011, S. 45). Mit Blick auf die Altersstruktur der zu fördernden Zielgruppe kann die zu entwickelnde Maßnahme in dem Bereich des Jugendmentorings verortet werden (Ehlers 2007, S. 31–36).

Gegenüber Mentoring als betrieblichem Instrument der Personalentwicklung zeichnen sich Jugendmentoringprogramme durch eine stärkere Fokussierung auf den Beziehungsaspekt und einen breiteren Förderansatz jenseits rein beruflicher Fokussierung aus (Ehlers 2007, S. 27–28; DuBois/Holloway/Valentine/Cooper 2002, S. 157–161). Die Vermittlung zwischen Mentor/-in und Mentee sowie der Ablauf des Mentoring verlaufen organisiert und unter programmatischer Begleitung, wodurch sich die Maßnahme nach Kruse (2007, S. 165) dem formellen Mentoring zuordnen lässt.

Dem in diesem Beitrag dargestellten Mentoringprogramm liegt das von Rhodes (2004, S. 36–50; 2006, S. 691–695) entwickelte Jugendmentoringmodell zugrunde, welches um die externe Perspektive nach Ehlers (2007, S. 107–109), die positiven Effekte auf die Mentorinnen und Mentoren (Ramm 2009, S. 135–139) und die Funktionen von Mentoring-Dyaden nach Bryson (2001, S. 10), Kautza (2013, S. 28) und Sanchez/Colòn-Torres/Feuer/Roundfield/Berardi (2014, S. 155–156) erweitert wurde.

Abbildung 1: Erweitertes Jugendmentoringmodell



Quelle: Eigene Darstellung nach Rhodes (2004, S. 36-50; 2006, S. 691-695), Ehlers (2007, S. 107-109), Ramm (2009, S. 135-139), Bryson (2001, S. 10), Kautza (2013, S. 28) & Sanchez/Colón-Torres/Feuer/Roundfield/Berardi (2014, S. 155-156)

Mentoring kann dabei nach Bryson (2001, S. 10), Kauza (2013, S. 28) und Sanchez/Colòn-Torres/Feuer/Roundfield/Berardi (2014, S. 155–156.) grundsätzlich die Funktionen des Lehrens, des Beratens, des Bestärkens, des Unterstützens, des Beziehungsaufbaus und der Integration übernehmen, wobei die Bedeutung und der Fokus auf die diversen Funktionen von der Zielsetzung des individuellen Mentoringprojekts abhängig sind.

Erfolgreiches Jugendmentoring unterstützt Jugendliche nach dem hier zugrundeliegenden Modell in den Bereichen sozial-emotionale Entwicklung, kognitive Entwicklung und

Identitätsentwicklung, wobei eine positive Beziehung zwischen Mentoren und Mentees den Schlüsselfaktor für die Effizienz der Maßnahme darstellt (Rhodes 2004, S. 36–38).

Unter sozial-emotionaler Entwicklung versteht Rhodes das Potenzial, durch das Vermitteln von Rückhalt und Bereitschaft zur Unterstützung den Blick des/der Jugendlichen auf sich selbst und die ihn/sie umgebende Umwelt zu verändern und Internalisierungsprozesse anzustoßen, im Rahmen derer der/die Jugendliche das positive Bild der Mentorin/des Mentors ihm/ihr gegenüber internalisiert (Rhodes 2004, S. 38).

Im Kontext kognitiver Entwicklung verweist Rhodes auf Studien die nahelegen, dass eine enge und vertraute Mentoringbeziehung zu verbesserten schulischen Leistungen führen kann. Darüber hinaus kann die Kommunikation mit dem/der Mentor/-in kritisches Denken und Selbstreflexion fördern und die/den Mentee dazu anregen, kognitive Fähigkeiten in einer Art zu nutzen, wie sie/er alleine nicht imstande gewesen wäre (Rhodes 2004, S. 44).

Identitätsentwicklung findet im Mentoring nach Rhodes zum einen durch die Übernahme einer Rollenmodell-Funktion durch die Mentorin/den Mentor statt, wodurch die/der Mentee im Abgleich mit dem eigenen Verhalten ihre/seine Verhaltensweisen modifizieren und anpassen sowie neue Verhaltensweisen erlernen kann. Darüber hinaus kann die Mentorin/der Mentor soziales und kulturelles Kapital aus ihrer/seiner Lebenswelt bereitstellen, um der/dem Mentee Orientierung und Unterstützung im Kontext dieses neuen kulturellen oder sozialen Umfeldes anzubieten (Rhodes 2004, S. 47–48).

Neben den Mentees kann die Übernahme eines Mentorats auch die positive Entwicklung der Mentorin/des Mentors fördern (Bmfsfj 2017, S. 7). Bei studentischen Mentorinnen und Mentoren lassen sich positive Effekte auf die Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz feststellen (Ramm 2009, S. 134–137). Die positiven Effekte im Kontext der Selbstkompetenz äußern sich dabei unter anderem durch eine Steigerung der Lernmotivation, der Selbstachtung und des Selbstvertrauens (Ramm 2009, S. 135). Ergebnisse der Evaluation des Jugendmentoringprogramms „Balu und Du“ zeigen mit Blick auf die Sozialkompetenz, dass sich studentische Mentoren und Mentorinnen in den Bereichen Kommunikation in Konfliktsituationen, Krisenmanagement und Empathie deutlich positiv von anderen Studierenden unterscheiden (Szczesny/Golobordko/Müller-Kohlenberg 2009, S. 117–118; Ramm 2009, S. 136). Im Kontext der Fachkompetenz fördern studentische Mentorinnen und Mentoren durch die eigenen pädagogischen Handlungen im Rahmen des Mentorats ihre fachlichen Kenntnisse im pädagogischen Bereich und entwickeln ein reflektiertes Verständnis für die Lebenswelt der jugendlichen Mentees (Ramm 2009, S. 139). Besonders Lehramtsstudierende können daher durch die Übernahme eines Mentorats ihre pädagogische Professionalisierung fördern (Kastenmeier 2011, S. 55).

Im Kontext des hier vorgestellten Mentoringprojekts wird das Jugendmentoring-Modell nach Rhodes ergänzt um die Ausführungen von Ehlers (2007, S. 107–120) zu den externen Einflussfaktoren auf die Mentoring-Dyade. Ehlers unterscheidet dabei drei voneinander abgegrenzte Faktoren. Den ersten externen Einflussfaktor stellen gesellschaftliche Normen und Werte dar, welche sich durch die gesellschaftliche Akzeptanz und die Wertschätzung von

Mentoring positiv oder negativ auf die Etablierung und Schaffung von Mentoringprogrammen sowie die Motivation der Beteiligten auswirken können (Ehlers 2007, S. 108).

Den zweiten Einflussfaktor stellen externe Institutionen dar (Ehlers 2007, S. 109). Zu diesen zählen alle Institutionen, die auf die Lebenswelt der Beteiligten oder den Programmträger einwirken können. Ehlers nennt dabei vor allem finanzielle Förderer im Kontext der Gefahr der Einflussnahme auf Inhalte und Abläufe sowie wissenschaftlich begleitende Institutionen (Ehlers 2007, S. 110). Im hier beschriebenen Modell werden zudem direkt mit der Lebenswelt der Beteiligten verbundene Institutionen wie die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen als Teil der externen Institutionen verstanden.

Den letzten externen Einflussfaktor stellen die Programmträger selbst dar, welche durch Rekrutierung und Betreuung der Mentorinnen und Mentoren sowie der Mentees einen starken Einfluss auf die Dyade ausüben. Ehlers identifiziert dabei die Kultur, das Management, die Koordination und Kooperation sowie die fachliche Vorbereitung, Begleitung und Fortbildung der Mentorinnen und Mentoren als zentrale Steuerungsgrößen des Programmträgers (Ehlers 2007, S. 111). Vor dem Hintergrund der Planung und des Designs der Gestaltungskriterien von Mentoringmaßnahmen spielen diese Steuerungsgrößen eine besondere Rolle, da sie direkt im Einflussbereich des Programmträgers liegen und damit direkt steuerbar sind.

3.3 Gestaltungskriterien und geplante Ausgestaltung der Mentoring-Maßnahme

Für die praktische Ausgestaltung der Maßnahme werden eine Reihe von Gestaltungskriterien identifiziert, welche sich zum einen aus dem oben beschriebenen Mentoringmodell und zum anderen aus weiterführender Literatur im Kontext des Designs von Mentoringmaßnahmen ableiten lassen.

Zielsetzung und Fokus der Maßnahme

DuBois/Holloway/Valentine/Cooper (2002, S. 159–160) zeigen in ihrer Metaevaluationsstudie, dass Jugendmentoring-Konzepte grundsätzlich sowohl eine sehr allgemeine Zielsetzung anstreben als auch eine Fokussierung auf instrumentelle Ziele in Bereichen wie Bildung oder Beruf definieren können, wobei die Art die Zielsetzung an sich von den Autoren nicht als Erfolgskriterium betrachtet wird (DuBois/Holloway/Valentine/Cooper 2002, S. 159–160). Vielmehr spielen strukturelle Faktoren wie das Begleitprogramm oder die Häufigkeit der Treffen eine Rolle für die Effizienz des Mentorings. Sowohl Nakkula/Harris (2014, S. 50) als auch Colley (2003, S. 163) führen im Kontext der Zielsetzung zudem auf, dass eine aktive und selbstgesteuerte Zielpräzisierung durch das Tandem im Gegensatz zu einer strikten Vorgabe von inhaltlichen Zielen durch das Programm positive Auswirkungen auf das Mentorat hat. Abgeleitet aus der bereits besprochenen Vorstudie und den dort formulierten Wünschen und Problemstellungen der Auszubildenden werden im Rahmen von WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg folgende übergreifenden Zieldimensionen definiert und den Entwicklungsdimensionen nach Rhodes zugeordnet:

Kognitive Entwicklung	▶ Berufsbildungssprachliche Förderung ▶ Berufsfachliche Förderung
Sozial-emotionale Entwicklung	▶ Unterstützung in Konfliktsituationen ▶ Vermittlung von Problemlöse- und Lernstrategien
Identitätsentwicklung	▶ Vermittlung kultureller Normen und Werte

Diese Kategorien dienen dabei nur als Referenz für die Mentoring-Paare, die tatsächliche Zielsetzung und -präzisierung sowie die Fokussierung auf einen oder mehrere der dargestellten Förderbereiche im Kontext der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs liegen in der Verantwortung der Mentoring-Dyade und soll aktiv von den Mentees mitgestaltet werden.

Für die studentischen Mentorinnen und Mentoren werden ausgehend von den im Modell beschriebenen Kompetenzdimensionen folgende übergreifenden Zieldimensionen formuliert:

Fachkompetenz	▶ Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit in interkulturellen Lehr-Lern-Situationen ▶ Entwicklung eines Verständnisses über die Bedarfe der Zielgruppe
Sozialkompetenz	▶ Entwicklung von Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kommunikations- und Konfliktsituationen ▶ Förderung von Empathie und Sensibilität in pädagogischen Handlungssituationen
Selbstkompetenz	▶ Reflexion eigener Stärken und Schwächen ▶ Entwicklung von Strategien zur Nutzung interner und externer Ressourcen

Die dargestellten Zieldimensionen für die Studierenden werden im Rahmen der universitären Qualifizierung und Begleitung weiter in Teilkompetenzen ausdifferenziert und durch ein begleitendes Kursangebot umgesetzt.

Auswahl und Matching

Wie bereits dargestellt spielen eine positive Beziehung und damit einhergehend ein durchdachtes Matching von Mentorinnen und Mentoren und Mentees eine zentrale Rolle bei der Gestaltung eines Jugendmentoringprojekts. DuBois/Holloway/Valentine/Cooper (2002, S. 190) plädieren dafür, Mentoren und Mentorinnen nach ihrem individuellen Background und den daraus abzuleitenden Kompetenzen auszuwählen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werden die Mentorinnen und Mentoren durch einen schriftlichen Bewerbungsprozess ausgewählt, welcher unter anderem nach bisherigen beruflichen Erfahrungen und Tätigkeiten im Kontext der Jugendarbeit fragt. Die Anforderungen an die Mentees sind nach Kruse (2007, S. 160) nicht allgemeingültig formulierbar, wobei eine freiwillige Teilnahme und das frühzeitige gemeinsame Formulieren von Zielen die Beziehungsbildung unterstützt (Kruse 2007, S. 160). Der Matchingprozess selbst ist als Speed-Dating konzipiert, im Rahmen dessen alle ausgewählten Mentorinnen und Mentoren sowie die Mentees Gelegenheit haben, sich in kurzen Gesprächen kennenzulernen (Guse/Schweigert/Kulms/Heinen/

Martens/Guse 2016, S. 13–14). Die Zuteilung der Paare erfolgt im Anschluss durch die Projektleitung nach den Präferenzen der Mentees.

Begleitung der Mentorinnen und Mentoren im Projekt

Wie bereits dargestellt wurde, spielt die Begleitung durch den Projektträger, hier die FAU in der praktischen Umsetzung durch den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, eine tragende Rolle für das Gelingen von Mentoringprogrammen. DuBois/Holloway/Valentine/Cooper (2002, S. 187–190) führen dabei explizit an, dass die Art und Weise der Begleitung in den von ihnen evaluierten Programmen eine stärkere Auswirkung auf den Programmerfolg hatte als Faktoren wie die Zielsetzung oder das Setting (Ehlers 2007, S. 111–112; DuBois/Holloway/Valentine/Cooper 2002, S. 187–190). Die Begleitung kann dabei auf den drei Ebenen der Vorqualifizierung, der Fort- und Weiterbildung während des Mentorings und der Prozessbegleitung im Sinne von Austausch- und Feedbackangeboten stattfinden (Kruse 2007, S. 169; Ledergerber/Ettlin 2005, S. 41–43). Die fachliche Begleitung und Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren erfolgt bei WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg im Rahmen von drei universitären Begleitveranstaltungen.

- Modul 1: Basis-Modul

Im Rahmen des Basis-Moduls werden theoretische Fundierungen und Best-Practice-Beispiele im Kontext der Gestaltung von Mentoring-Beziehungen vermittelt. Darüber hinaus erhalten die Kursteilnehmer/-innen einen Überblick über praxisorientierte Förderansätze in den relevanten Förderbereichen.

- Modul 2: Vertiefungsmodul Sprachförderung

Im Rahmen des Vertiefungsmoduls Sprachförderung werden Konzepte und Ansätze der (Berufs-)Sprachförderung vermittelt. Neben dem praktischen Bezug auf die Anwendung im Mentoring liegt der Fokus des Seminars auf der Umsetzung der sprachdidaktischen Konzepte im Kontext der Beschulung von neuzugewanderten Jugendlichen in beruflichen Regelklassen.

- Modul 3: Vertiefungsmodul betriebliche Integration

Im Rahmen des Vertiefungsmoduls betriebliche Integration werden Konzepte und Ansätze aus den Themenfeldern „interkulturelle Kommunikation“, „soziale und systemische Integration in den Betrieb“ und „Diskriminierung am Arbeitsplatz“ vermittelt.

Im Sinne einer Prozessbegleitung beinhalten alle Module regelmäßige Erfahrungsaustausche zwischen den Mentorinnen/den Mentoren sowie zwischen Mentorinnen/Mentoren und Projektkoordination, um die Studierenden zu unterstützen und auftretende Problemstellungen frühzeitig zu identifizieren. Zusätzlich werden in unregelmäßigen Abständen externe Dozenten/Dozentinnen, Trainer/-innen und Experten/Expertinnen aus der Praxis für Gastvorträge im Rahmen der Module oder zusätzlicher Veranstaltungstage eingeladen.

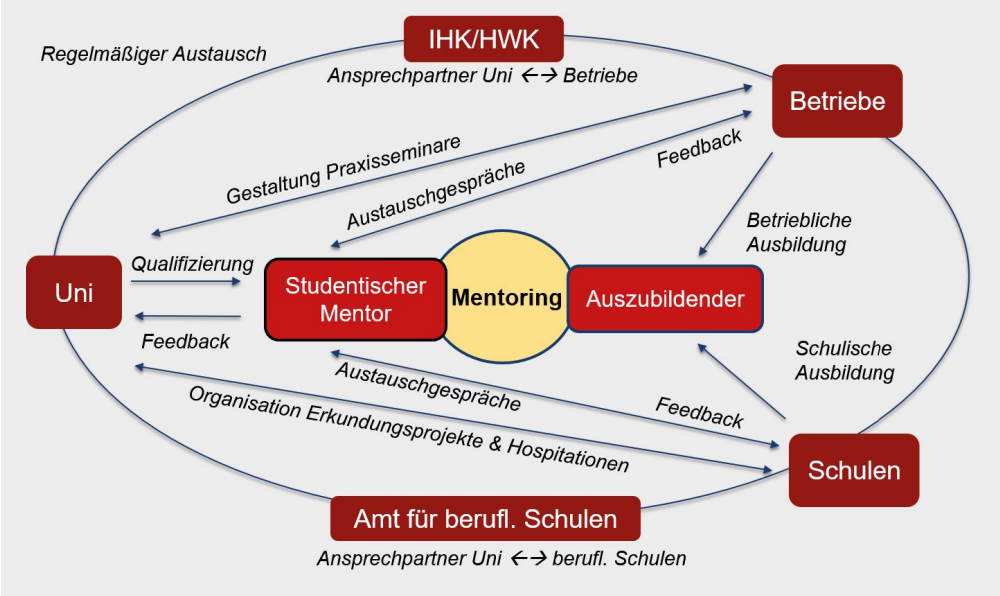
Um der Zielsetzung der Vermittlung von Normen und Werten gerecht zu werden, wird in Kooperation mit lokalen Kulturträgern ein monatliches Kulturprogramm zusätzlich zu den wöchentlichen Mentoringsitzungen organisiert.

Einbindung externer Partner

Nach Ehlers (2007, S. 109–110) sollten auch externe Faktoren bei der Planung eines Mentoringprogrammes in den Planungsprozess miteinbezogen werden. Im Kontext des Übergangs Schule – Beruf spielen hier vor allem die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen eine zentrale Rolle, da diese direkt in der Lebenswelt der Mentees verortet sind und maßgeblich auf die im Rahmen des Mentorats behandelten Themen und Zielsetzungen einwirken. Als übergreifende Institutionen für die organisatorische Einbindung dieser beiden externen Dimensionen wurden die Industrie- und Handelskammer sowie die Handwerkskammer der Stadt Nürnberg als auch das Amt für berufliche Schulen identifiziert und frühzeitig in die Projektplanung integriert. Ziel der Zusammenarbeit mit den externen Institutionen ist ein regelmäßiger Austausch zwischen Mentorinnen/Mentoren und Ausbilderinnen/Ausbildern sowie Berufsschullehrerinnen/Berufsschullehrern, um Problemstellungen frühzeitig identifizieren und lösen zu können.

Gleichzeitig werden sowohl die schulischen als auch die betrieblichen Akteure aktiv in die universitären Prozesse mit eingebunden, um die langfristige Beteiligung sicherzustellen. Der geplante Einbezug der externen Akteure als Praxispartner bei der Gestaltung der Module umschließt beispielsweise Hospitationen in den Regelklassen und Betriebsbesuche in den Ausbildungsbetrieben sowie die Integration von Gastvorträgen durch Fachexpertinnen und Fachexperten aus der schulischen und betrieblichen Welt in die Module selbst.

Abbildung 2: Kooperation mit externen Institutionen



Evaluationskriterien

Evaluationen von Mentoringprogrammen müssen sowohl die Komplexität des Programmes erfassen können als auch weiche Prozesse berücksichtigen, deren Erfolg nicht direkt messbar ist (Kruse 2007, S. 171; DuBois/Holloway/Valentine/Cooper 2002, S. 160–161). Für die Kategorisierung der Evaluationskriterien wird dabei auf das Mentoring-Relationship-Quality-Modell von Nakkula/Harris (2014, S. 45–51) zurückgegriffen. Die in diesem Modell formulierten Indikatoren für erfolgreiches Mentoring werden zudem erweitert und ergänzt durch die Ergebnisse der Metaanalysen über Jugendmentoringevaluationen durch DuBois/Holloway/Valentine/Cooper (2002, S. 187–190) und Kruse (2007, S. 192–222)sowie die Gestaltungskriterien der Programmevaluation nach DuBois (2014, S. 482–483):

Beziehungsqualität: zwischenmenschliche Dimension	▶ Anzahl der Treffen ▶ Dauer der Beziehung ▶ Widerstandsfähigkeit gegenüber Schwierigkeiten
Beziehungsqualität: instrumentelle Dimension	▶ Erhaltene Unterstützung durch Mentorin/Mentor ▶ Schaffen von Anlässen zur Zieldefinition und Stärken-Schwächen-Analyse
Zielorientierung	▶ Gesetzte Ziele ▶ Passung der Ziele zu den Zieldimensionen des Projekts ▶ Durchgeführte Aktivitäten zur Zielerreichung ▶ Messbarer Erfolg bezogen auf die gesetzten Ziele

Qualität des Begleitprogramms	▶ Erhaltene Unterstützung durch Programmträger (fachliche Qualifizierung und Prozessbegleitung) ▶ Passung des Begleitprogramms zu den Bedarfen der Mentorinnen/Mentoren und Mentees ▶ Regelmäßige Evaluation des Begleitprogramms ▶ Vorhandensein externer Partner ▶ Logistische Herausforderungen

Die Umsetzung der Evaluation erfolgt durch Interviews mit den teilnehmenden Studierenden und neuzugewanderten Jugendlichen sowie durch Auswertung der schriftlichen Kommunikation zwischen den Mentorinnen/Mentoren und der Projektbetreuung.

4 Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen beschreiben den aktuellen Planungsstand und die theoretischen Hintergründe des studentischen Mentoringprojekts WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg. Der Ansatz zielt auf eine Unterstützung der Jugendlichen in den Bereichen (berufs-)bildungssprachliche Kompetenz, (berufs-)fachliche Kompetenz, Problemlöse- und Lernstrategien sowie interkulturelle Kompetenz ab und verfolgt dabei das Ziel einer transparenten und für die Neuzugewanderten klar strukturierten und nachvollziehbaren Maßnahme.

Die geplante Maßnahme leistet vor dem Hintergrund bestehender Desiderate sowohl im Kontext der Unterstützungsmaßnahmen für die betrachtete Zielgruppe als auch mit Hinblick auf die Untersuchung und Präzisierung der spezifischen Schwierigkeiten und Problemstellungen neuzugewanderter Jugendlicher während der dualen Ausbildung einen Beitrag zur Weiterentwicklung der theoretischen Perspektive und praktischer Ansätze.

Literatur

Asylgesetz: in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. September 2008 (BGBl. I S. 1798), das zuletzt durch Artikel 2 Absatz 2 des Gesetzes vom 4. November 2016 (BGBl. I S. 2460) geändert worden ist

Aufenthaltsgesetz: in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Februar 2008 (BGBl. I S. 162), das durch Artikel 4 des Gesetzes vom 22. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3155) geändert worden ist

Aumüller, Jutta: Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxisansätze und weiterführende Empfehlungen. 2016. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Studie_IB_Arbeitsmarktintegration_Fluechtlinge_2016.pdf (Zugriff: 21.05.2018)

Baumann, Barbara; Riedl, Alfred: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen: Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiographien. Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 34. Frankfurt am Main 2016

Berufsbildungsgesetz: vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 149 des Gesetzes vom 29. März 2017 (BGBl. I S. 626) geändert worden ist

Bott, Peter; Helmrich, Robert; Zika, Gerd: Arbeitskräftemangel bei Fachkräften? Eine Klärung arbeitsmarktrelevanter Begrifflichkeiten. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 3, S. 12–14

Bryson, John: Effective Mentoring Manual. London: Pearson Education Limited 2001

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Blickpunkt Arbeitsmarkt Fachkräfteengpassanalyse. 2016b. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2016-12.pdf (Zugriff: 02.05.2018)

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Hintergrundinformationen. Geflüchtete Menschen in den Arbeitsmarktstatistiken Erste Ergebnisse. 2016a. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Gefluechtete-Menschen-in-den-Arbeitsmarktstatistiken.pdf (Zugriff: 11.05.2018)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Arbeitsmarktintegration ist Kernaufgabe. 2017. URL: http://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeitsfoerderung/foerderung-migranten.html (Zugriff: 21.05.2018)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2016. Paderborn: Bonifatius 2016

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Aktion zusammen wachsen. Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern. 2017. URL: https://www.aktion-zusammen-wachsen.de/fileadmin/redaktion/Broschueren_barrierefrei/18-03-29_Finalfassung_Broschuere.pdf (Zugriff: 16.05.2018)

Colley, Helen: Mentoring for social inclusion. London 2003

Das Dritte Buch Sozialgesetzbuch: Arbeitsförderung (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594, 595), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert worden ist

Daschner, Peter: Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: McElvany, Nele u. a. (Hrsg.): Ankommen in der Schule Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster 2017, S. 11–27

DuBois, David L.: Program Evaluation. In: DuBois, David L.; Karcher, Michael J. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring. Thousand Oaks; USA 2014, S. 481–498

DuBois, David L. u. a.: Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In American Journal of Community Psychology; (2002) 2, S. 157–197

Ehlers, Jan: Mentoring im Prozess der Berufsorientierung. In: Ehlers, Jan; Kruse, Nikolas (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Norderstedt 2007, S. 13–142

EMBEP (Hrsg.): European Mentoring and Befriending Exchange Programme 2014/2015. 2015. URL: http://mentoring-befriending.eu/wp-content/uploads/2015/09/EMBEP_One-to-One_web.pdf (Zugriff: 22.05.2018)

Engin, Havva: Schulisch-pädagogische Rahmenbedingungen der Bildungsintegration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Integration als Leitungsaufgabe Konzepte und Beispiele für Schulen. Köln 2017, S. 117–128

Geis, Wido; Nintcheu, Jeannette Michaelle; Vogel, Sandra: Fachkräfte für Deutschland. Potenziale einer gesteuerten Zuwanderung. Köln 2016

Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (Hrsg.): Junge Geflüchtete Übersicht über zentrale Angebote zur Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt 2017. URL: https://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/junge-gefluechtete (Zugriff: 10.05.2018)

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Heidelberg 2011, S. 107–129

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl.I S. 2438) geändert worden ist

Guse, Jennifer u. a.: Effects of Mentoring Speed Dating as an Innovative Matching Tool in Undergraduate Medical Education: A Mixed Methods Study (2016) 2

Hobson, Andrew J.: Fostering Face-to-Face Mentoring and Coaching. In: Fletcher, Sarah J.;Mullen, Carol A. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. London 2012, S. 59–74

House, Robert J. u. a.: Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies. Thousand Oaks 2004

Kastenmeier, Eva: Entwicklung eines Konzepts für ein Patenschaftsprogramm zwischen Bachelor-Studierenden und Schülern im Berufsgrundausbildungsjahr in Kooperation mit der Kaufmännischen Berufsschule 4 in Nürnberg. Nürnberg 2011

Kautza, Carolin: Integrationsfunktionen von Mentoring- und Patenschaftsprojekten für Kinder mit Migrationshintergrund. Hamburg 2013

Kimmlemann, Nicole: Sprachsensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2013. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelmann_bwpat24.pdf (Zugriff: 10.05.2018)

Kirchhöfer, Florian: Jugendliche Geflüchtete und Asylsuchende am Übergang zwischen Schule und Beruf. Nicht publizierte Masterarbeit, Friedrich-Alexander-Universität, Nürnberg 2017

Kruse, Nikolas: Mentoring zur Unterstützung Jugendlicher bei der Berufswahl. In: Ehlers, Jan; Kruse, Nikolas (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Norderstedt 2007, S. 143–245

Ledergerber, Beatrice; Ettlin, Regula: Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Zürich 2005

Lennertz, Ilka: Das Erleben von Krieg und Flucht im Kindesalter. In: McElvany, Nele u. a. (Hrsg.): Ankommen in der Schule Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster 2017, S. 145–156

Lorenzen; Jule-Marie: Integration durch Mentoring. Weinheim, Basel 2017

Müller-Kohlenberg Hildegard; Szczesny, Markus; Goloborodko Galina: Bürgerschaftliches Engagement als „additives Modell" zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt „Balu und Du" erworben werden? In: SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis (2009) 1, S. 111–124

Nakulla, Michael J.; Harris, John T.: Assessing Mentoring Relationships. In: Dubois, Daid L.; Karcher, Michael J. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring. Thousand Oaks 2014, S. 45–63

Popoff, Aglaja: Mentoring: Konzepte und Perspektiven. In: Wender, Ingeborg;Popoff, Aglaja (Hrsg.): Mentoring & Mobilität: Motivierung und Qualifizierung junger Frauen für Technik und Naturwissenschaft. Aachen 2005, S. 43–55

Ramm, Beate: Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche. Amerikanische Ideen in Deutschland, Bd. 10. Hamburg 2009

Rhodes, Jean E. u. a.: A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. In: Journal of Community Psychology (2006) 6, S. 691–707

Rhodes, Jean E.: Stand by Me – The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth. Harvard 2004

Sanchez, Bernadette u. a.: Race, Ethnicity, and Culture in Mentoring Relationships. In: DuBois, David L.; Karcher, Michael J. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring. Thousand Oaks; USA 2014, S. 145–159

Schmidt, Werner: Die Integration von Flüchtlingen und Arbeitsmigranten in der Arbeitswelt. Betrieblicher Universalismus unter Druck. In: Politik und Zeitgeschichte (2017) 26, S. 34–39

Schöngen, Klaus: Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (2003) 25, S. 5–19

Smolka, Dieter: Menschen auf der Flucht – Ankommen in Deutschland und Integration durch Bildung. In: Smolka, Dieter (Hrsg): Integration als Leitungsaufgabe. Konzepte und Beispiele für Schulen. Köln 2017

Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.): Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge Zwischenergebnisse des Modellprojektes. 2017. URL: http://bildungspakt-bayern.

de/wp-content/uploads/2017/11/2017_11_09_Zwischenergebnisse_f.pdf (Zugriff: 12.05.2018)

Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.): Gründe für Ausbildungsabbrüche. Ergebnisse einer repräsentativen EMNID-Befragung von Jugendlichen, Ausbildern und Berufskolleglehrern. Düsseldorf 2002

Wojciechowicz, Anna: Zwischen Freundschaft und Professionalität – Zum Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz in Bildungsberatungsbeziehungen am Beispiel des Mi-Coach-Projektes. In: Scharrer, Katharina; Schneider, Sibylle; Stein, Margit (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn 2012, S. 164–175

Wössmann, Ludger: Integration durch Bildung. Forschung & Lehre (2016) 1, S. 11–13

ZEIT-Stiftung Ebeling; Bucerius, Gerd (Hrsg.): WEICHENSTELLUNG für Zuwandererkinder und -jugendliche. Hamburg 2016

Ziegler, Albert: Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert; Schimke, Diana (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich 2009, S. 7–29

Corinna Niederreiter, Jörg Roche

Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“ – Unterstützung Ehrenamtlicher in der Sprachvermittlung

Mit dem Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“ unterstützt das Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München gemeinsam mit dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales Ehrenamtliche in Bayern, die Asylbewerberinnen und Asylbewerbern die deutsche Sprache vermitteln, durch Beratung, Fortbildungen und Materialien. Im Rahmen des Projekts wurde 2017 ein Ersthelfer-Leitfaden mit Materialien zur sprachlichen und kulturellen Orientierung in Deutschland entwickelt und veröffentlicht, der im Laufe des Jahres 2018 auch in Form einer Lern-App erscheint. Der Beitrag stellt das Konzept, die Umsetzung und erste Ergebnisse des Ersthelfer-Projekts vor.

1 Hintergrund und Konzept

In Deutschland angekommen, gilt für Zuwanderer und Zuwanderinnen der Erwerb von Grundkenntnissen in der deutschen Sprache als Grundbedingung für die Orientierung in der fremden Kultur und als wichtiges Mittel der Verständigung – unabhängig davon, wie lange sie bleiben. Asylbewerber/-innen mit geringer Bleibeperspektive haben meist keinen Zugang zu staatlichen Sprachkursangeboten wie Integrationskursen. In den letzten Jahren wurden unzählige Helferkreise gegründet, die Flüchtlinge weiterhin in den verschiedensten Belangen unterstützen. Zwar haben sich die vielfältigen Aufgaben der Ehrenamtlichen innerhalb der letzten Jahre verändert, doch sind Deutschlernangebote wie Gruppenkurse, Sprachpatenschaften, Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung noch immer ein großer Bestandteil der Arbeit der Helfer/-innen. Nach einem Bericht des Instituts für Demoskopie Allensbach waren 55 Prozent der Ehrenamtlichen in Deutschland zum Zeitpunkt der Befragung (April 2017) in der Sprachvermittlung tätig. Weitere 18 Prozent sind es zwischen 2015 und Anfang 2017 gewesen, widmen sich nun aber anderen Aufgaben in der Flüchtlingshilfe (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 17). Die Heterogenität und die starke Fluktuation in den Kursen stellen die Ehrenamtlichen, die oft nicht über Vorkenntnisse in der Vermittlung der deutschen Sprache verfügen, vor eine große Herausforderung. Mit

dem 2016 ins Leben gerufenen Projekt „Lernen – Lehren – Helfen“ unterstützt das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München, gefördert aus Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales, Ehrenamtliche in ganz Bayern bei der Sprachvermittlung für Asylbewerber/-innen. Das Projekt steht den Helferkreisen durch Beratung, Schulungen, Unterrichtshospitationen und die kostenfeie Bereitstellung von Materialien zur Seite. Ziel des Projekts ist die Entlastung der Helfer/-innen und die frühe Förderung eines fokussierten Spracherwerbs der Asylbewerber/-innen durch adressatengerechte Materialien. Im Folgenden werden die Materialien, Schulungskonzepte und Rückmeldungen der Helferkreise skizziert.

2 Materialien für Ehrenamtliche

Durch das Projekt wurden bisher zwei Komponenten kostenfrei zur Verfügung gestellt: Für fortgeschrittenere Lerner/-innen bietet es Zugang zu den Materialien der Deutsch-Uni Online (DUO) und schult die Helfer/-innen im Umgang mit dem E-Learning-Programm. Für Einsteiger/-innen und Lernungewohnte wurde im Rahmen des Projekts ein Ersthelfer-Leitfaden entwickelt, der praktische, leicht und flexibel einsetzbare Materialien für die Orientierung von Asylbewerbern und -bewerberinnen im deutschsprachigen Alltag bereithält. Ab Herbst 2018 ist zudem eine Lern- und Orientierungs-App auf Basis des Ersthelfer-Leitfadens verfügbar.

2.1 Online lernen mit der Deutsch-Uni Online (DUO)

Online-Lernen bietet vielfältige Möglichkeiten für die Individualisierung des Lernens und der Betreuung. Die DUO (www.deutsch-uni.com) ist eine modular aufgebaute Online-Lernplattform für Deutsch als Fremdsprache, die sich vor allem durch zahlreiche authentische und handlungsorientierte Übungen und Aufgaben auszeichnet. Mit ihr trainieren Deutschlerner/-innen weltweit ihre Sprachkompetenz auf allen Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen individuell, in betreuten virtuellen Klassen oder in kombinierten Präsenz- und Online-Kursen. Zusätzlich zu den Modulen *basis-deutsch* und *uni-deutsch* werden Fach- und Wissenschaftssprachen (z. B. Jura, Medizin, Technik) angeboten (vgl. Roche 2008).

Seit 2016 wird die DUO im Rahmen des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“ für Asylbewerber/-innen in Deutschland eingesetzt. Die DUO ist vor allem für diejenigen gut geeignet, die schnell vorankommen und auch außerhalb der festen Kurszeiten selbstständig lernen möchten. Doch auch langsamere Lerner/-innen arbeiten erfolgreich mit den Materialien, da das Programm ihnen erlaubt, in ihrem eigenen Tempo vorzugehen. Ehrenamtliche Sprachvermittler/-innen übernehmen eine Tutorenfunktion und können über die Lernplattform virtuell Korrekturen und Feedback an ihre Kursteilnehmer/-innen senden und deren Lernfortschritt verfolgen. Sie erhalten Unterstützung bei der Kursplanung und -durchführung. Für die Kurse der Ehrenamtlichen bietet sich ein Blended-Learning-Konzept an, bei dem die

Online-Materialen zusätzlich zu oder in einem Präsenzkurs und gegebenenfalls in Kombination mit einem Lehrwerk eingesetzt werden.

Voraussetzung für die Nutzung der DUO ist ein Computer mit Internet-Zugang. In Kooperation mit dem Verein Asylplus e. V. werden Helferkreise mit Chromebooks ausgestattet, um Lernzentren für die Asylbewerber/-innen einzurichten. Dennoch verfügen viele nicht über Zugang zu einem Computer und/oder zum Internet und können daher nicht mit den Materialien der DUO arbeiten. Zudem sind für das eigenständige Lernen mit der Plattform Lernstrategien, Medienkompetenz und sprachliche Vorkenntnisse dienlich. Wer diese nicht mitbringt, benötigt eine intensivere tutorielle Betreuung. Aus diesen Gründen wurde der Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche entwickelt.

2.2 Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche

Der Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche wurde als niedrigschwelliges Angebot zur sprachlichen und kulturellen Orientierung konzipiert. Er steht seit Juli 2017 auf der Homepage des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“ zum Download bereit und liegt seit Ende August auch in gedruckter Form vor. Er kann von Ehrenamtlichen in Bayern kostenfrei über das Projekt bezogen werden. Die Materialsammlung richtet sich in erster Linie an Einsteiger/-innen und lernungewohnte Lerner/-innen. Der Leitfaden bildet zudem eine Brücke, indem er auf das eigenständige Lernen mit den Materialien der DUO vorbereiten kann.

Der Ersthelfer-Leitfaden beinhaltet zehn Kapitel zu relevanten Alltagsthemen und ist gezielt auf den Einsatz von Ehrenamtlichen im Bereich Asyl ausgerichtet. Er wurde am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München konzipiert und unter der Mithilfe von Lehrkräften und Helferkreisen entwickelt. Die Themen (Einkaufen, Unterwegs, Wohnen, Ernährung, Gesundheit, Gesellschaft, Medien, Bildung, Arbeit und Rechtsstaat) decken sich mit denen des Lehrplans für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen in Bayern und bereiten somit auf den Deutschunterricht an Berufsschulen vor. Im Kapitel Rechtsstaat wird auch die Wertevermittlung thematisiert.

Da es keine Progression gibt, können einzelne Kapitel, Unterkapitel oder auch Seiten unabhängig voneinander eingesetzt werden. Zudem eignen sich die Materialien für Gruppen, Kleingruppen und auch Einzelunterricht. Dadurch und durch die Vermittlungshinweise für die Helfer/-innen wird ein leichter und flexibler Einsatz im ehrenamtlichen Sprachunterricht gewährleistet. Die Materialien sind handlungsorientiert konzipiert, und Redemittel werden in authentische Situationen eingebettet. Zudem hält der Leitfaden abwechslungsreiche rezeptive Übungen bereit. Auf Erklärungen zu grammatischen Strukturen wird im Hinblick auf die meist nicht ausgebildeten Sprachvermittler/-innen und die lernungewohnte Zielgruppe verzichtet und auf einen Erwerb in Form von Chunks gesetzt (Roche 2016, S. 10–11).

Abbildung 1: Beispiel Einstiegsbild aus dem Kapitel Bildung

1 der Schüler
2 die Schülerin
3 die Lehrerin
4 die Tafel
5 die Schultasche/ der Schulranzen
6 das Schulbuch
7 das Pausenbrot
8 das Mäppchen
9 der Stuhl
10 der Tisch
11 die Flasche
12 das Fenster

Quelle: Roche 2017, S. 109

Abbildung 2: Beispiel Situation aus dem Kapitel Bildung

2.2. Stundenplan einer 5. Klasse (Übergangsklasse Mittelschule)

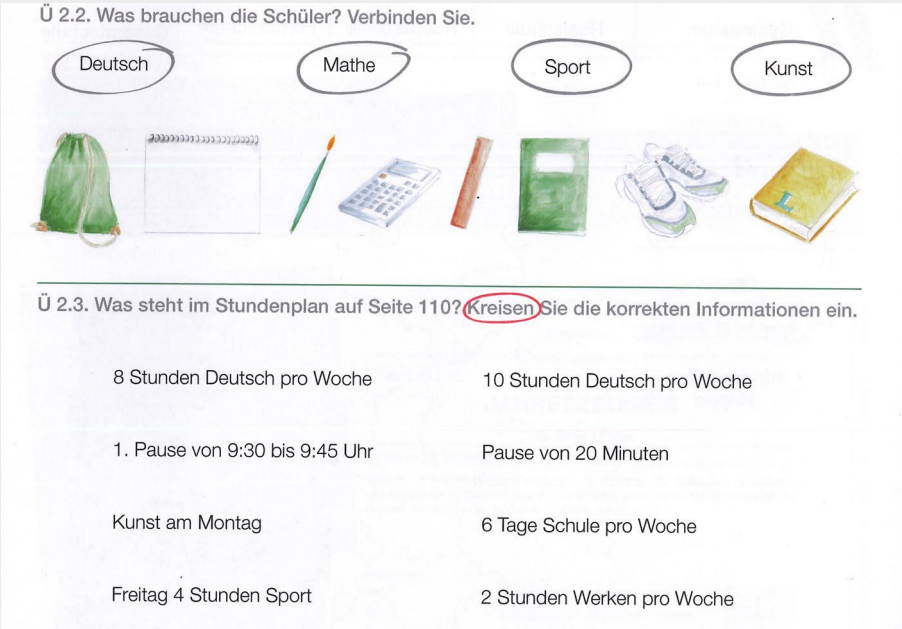
Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:00-8:45	Deutsch	Religion	Deutsch	Sport	Deutsch
8:45-9:30	Deutsch	Religion	Deutsch	Sport	Deutsch
9:30-9:45	Pause				
9:45-10:30	Mathe	Deutsch	Mathe	GSE	Mathe
10:30-11.15	PCB	Deutsch	PCB	Mathe	GSE
11.15-11:35	Pause				
11:35-12:10	Kunst	Mathe	Werken	Deutsch	Schwimmen
12:10-12:55	Kunst	GSE	Werken	Deutsch	Schwimmen

PCB = Physik, Chemie, Biologie

GSE = Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde

Quelle: Roche 2017, S. 110

Abbildung 3: Beispiel Übungen aus dem Kapitel Bildung


Ü 2.2. Was brauchen die Schüler? Verbinden Sie.

Deutsch Mathe Sport Kunst

Ü 2.3. Was steht im Stundenplan auf Seite 110? Kreisen Sie die korrekten Informationen ein.

8 Stunden Deutsch pro Woche	10 Stunden Deutsch pro Woche
1. Pause von 9:30 bis 9:45 Uhr	Pause von 20 Minuten
Kunst am Montag	6 Tage Schule pro Woche
Freitag 4 Stunden Sport	2 Stunden Werken pro Woche

Quelle: Roche 2017, S. 111

Die einzelnen Kapitel sind folgendermaßen aufgebaut: Am Anfang finden sich die Vermittlungshinweise für die Helfer/-innen, die Hintergrundinformationen zum Thema, Hinweise zur Binnendifferenzierung und Linktipps bereithalten. Weiter besteht jedes Kapitel aus vier Unterkapiteln. Diese beginnen jeweils mit einem Einstiegsbild (s. Abbildung 1), in dem der relevante Wortschatz vermittelt und in den folgenden zwei bis drei Situationen (s. Abbildung 2) angewendet und erweitert wird. Abschließend stehen zwei bis drei handlungsorientierte rezeptive Übungen (s. Abbildung 3), meist gefolgt von einer zusätzlichen, produktorientierten Aufgabe („Rallye-Aufgabe“), die zu örtlichen Erkundungen und lebensrelevanten Recherchen außerhalb des Lernorts anregt und durch die die Lerner/-innen authentische Handlungsfelder erweitern und erproben können (Roche 2017, S. 7).

2.3 Lern- und Orientierungs-App NAVI-D

Der Bedarf an einer App, die genau wie der Ersthelfer-Leitfaden für den niedrigschwelligen, flexiblen Gebrauch konzipiert ist, ist gemäß vieler Nachfragen, Recherchen und einem Überblick über verfügbare Angebote groß, denn bisher gibt es kaum adäquate Lernmaterialien in dieser Form. Die wenigsten Apps aus der Fülle des bisherigen Angebots eignen sich zum

erfolgreichen Spracherwerb oder zur Nutzung in der Praxis. Von den für Erwachsene entwickelten Anwendungen bewertet die Stiftung Warentest gerade einmal zwei als empfehlenswert (Stiftung Warentest 2016).

Die Lern- und Orientierungs-App NAVI-D schließt diese Lücke. Sie basiert auf den Materialien des Ersthelfer-Leitfadens und steht seit Herbst 2018 kostenfrei in ganz Deutschland zur Verfügung. Sie kann zum Selbstlernen oder auch im Blended-Learning-Verfahren in Verbindung mit dem Buch angewendet werden. Die App ist für Smartphones mit Android und iOS sowie für Chromebooks verfügbar.

Im Vergleich zum Buch ist die geplante App noch besser zum Selbstlernen geeignet. Die Inhalte des Ersthelfer-Leitfadens werden durch Tonaufnahmen und Videos ergänzt, u. a. durch Animationen, in denen Grammatik nach einem kognitionslinguistischen Ansatz visualisiert wird (vgl. Roche/El-Bouz/Leuchte 2018). Beim Arztbesuch, bei Behörden und in vielen anderen Situationen kann sie zudem als konkrete Kommunikationshilfe (zum Verstehen und Sprechen) verwendet werden, da man auf entsprechende Begriffe, Äußerungen, Erklärungen etc. deuten und diese auch einem deutschsprachigen Gegenüber zeigen kann. Zu den integrierten Übungen, die zur Vertiefung der Lerninhalte dienen, gibt das Programm nach Bearbeitung sofortiges Feedback. Der/die Lernende kann sich an öffentlichen Orten ins kostenlose WLAN einloggen, die App herunterladen und sie anschließend offline nutzen. Übungen können dementsprechend zwischendurch zu jeder Zeit und auch ohne Betreuung bearbeitet werden, egal ob unterwegs, im Wartezimmer oder in der Unterkunft.

Abbildung 4 zeigt erste Entwürfe der App NAVI-D. Auf Bildschirm 2 ist das Hauptmenü zu sehen, in dem das gewünschte Kapitel ausgewählt wird. Bildschirm 3 zeigt, wie Situationen in der App realisiert werden. Auf Bildschirm 4 ist eine Übung des Typs „Richtig-Falsch“ abgebildet – einer von insgesamt fünf Übungstypen.

Abbildung 4: Skizzen zur App NAVI-D: Start, Hauptmenü, Situationen, Übungen

Quelle: Eigene Darstellung

3 Schulungen für Ehrenamtliche

Im Rahmen des Projekts werden den Ehrenamtlichen zwei Schulungsformate angeboten: Die Teilnahme an einer sechsstündigen Schulung zum Thema E-Learning und Blended Learning ist Voraussetzung für den Einsatz der DUO-Materialien. Die Helfer/-innen werden mit dem Thema E-Learning vertraut gemacht, lernen die Deutsch-Uni Online aus der Lerner- und Tutorenperspektive kennen und werden in die Arbeit mit der Lernplattform eingeführt. Sie erproben Aufgaben und Übungen der Online-Materialien und lernen die Korrektur- und Kommunikationsmöglichkeiten kennen, um ihre Kurse als Tutoren und Tutorinnen virtuell betreuen zu können. Zudem werden Praxisbeispiele zum Blended Learning diskutiert und Einsatzvarianten der Online-Materialien als Begleitung und Ergänzung ihres Präsenzunterrichts erarbeitet.

In den zwei- bis dreistündigen Schulungen zum Ersthelfer-Leitfaden lernen die Teilnehmer/-innen das Konzept der Materialien und verschiedene Einsatzmöglichkeiten kennen. Zusätzlich werden Themen wie Wortschatzarbeit, Grammatikvermittlung, Korrektur von Fehlern und Planung von Unterrichtseinheiten behandelt. Hierbei geht es nicht darum, aus ehrenamtlichen Sprachhelfern und -helferinnen professionelle Lehrkräfte zu machen, sondern vielmehr um eine Sensibilisierung für die Herausforderungen im Spracherwerb ihrer Lerner/-innen und um nützliche und für Laien und Laiinnen leicht umsetzbare Tipps für die Praxis.

Die Ehrenamtlichen werden über die Homepage des Projekts über aktuelle Schulungstermine informiert und über verschiedene E-Mail-Verteiler eingeladen. Schulungen zum E-Learning und zum Einsatz des Ersthelfer-Leitfadens werden in regelmäßigen Abständen an der LMU München, aber auch direkt in den Helferkreisen in ganz Bayern durchgeführt und inhaltlich den Bedürfnissen der einzelnen Helferkreise angepasst. Oftmals werden externe Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit Ehrenamtskoordinatorinnen und -koordinatoren oder Integrationslotsinnen und -lotsen der Landkreise und Städte organisiert.

4 Rückmeldungen aus den Helferkreisen

Das Angebot wird von Helferinnen und Helfern in Bayern dankend angenommen. Hospitationen, Evaluationen und der enge Kontakt und stetige Austausch mit den Ehrenamtlichen belegen den Erfolg des Projekts. Bis April 2018 fanden 62 Schulungen in 27 unterschiedlichen Städten und Gemeinden in Bayern statt, in denen 495 Ehrenamtliche geschult wurden.

Seit Projektbeginn gab es 100 DUO-Klassen mit einer variierenden Teilnehmerzahl. Weitere Klassen und neue Teilnehmer/-innen werden wöchentlich neu aufgenommen. Das Lernen am Computer erfordert und fördert die Medienkompetenz der Teilnehmer/-innen. Selbst Lerner/-innen, die zu Beginn keinerlei Computerkenntnisse besitzen, können diese

aufbauen und Spaß daran haben. Insbesondere die fortgeschritteneren Lernenden schätzen das Programm sehr, wie die Rückmeldungen belegen:

> *„Das Ganze wurde sehr gut angenommen, die Jungs sind total begeistert. Ich kam mir vor wie in einer Montessori Schule: es war mucksmäuschenstill im Lernraum, alle hatten sich total in die Inhalte vertieft. Am besten angenommen wurden die Audiodateien mit den dazugehörigen Texten. Hörverstehen und gleichzeitiges Trainieren der Rechtschrift ist scheinbar das, was den Jungs am meisten für den Alltag hilft“* (Helferin aus dem Landkreis Miesbach).

> *„Man kann gut das Schreiben üben. Es macht Spaß online zu arbeiten und man kann viele Wörter lernen“* (Asylbewerber aus München).

> *„Es ist alles da. Man kann hören und dann seinen Text produzieren. Ich hatte nie ein Problem“* (Asylbewerber aus München).

Inzwischen ist jeder bayerische Landkreis (und jede kreisfreie Stadt) mit mehreren Exemplaren des Ersthelfer-Leitfadens ausgestattet. Insgesamt wurden allein von September 2017 bis April 2018 5.688 Exemplare über das Projekt verschickt. Auf der Homepage des Projekts wurde der Leitfaden von Juli 2017 bis April 2018 allein über 4.400-mal heruntergeladen. Die Rückmeldungen sind durchweg positiv. Die folgenden exemplarischen Reaktionen unterstreichen die Bedeutung, die bayerische Helferkreise dem Ersthelfer-Leitfaden zumessen:

> *„Er könnte eine willkommene Ergänzung der Unterrichtsmaterialien für unsere Anfängergruppe sein, insbesondere auch deshalb, weil in einfachen Worten und sehr gut illustriert nicht nur die wichtigsten Begriffe der Alltagssprache dargeboten, sondern auch die Grundlagen unseres gesellschaftlichen Lebens, unsere Wertvorstellungen und unsere Verhaltensregeln im Umgang mit Mensch und Natur in verständlicher Weise angesprochen werden“* (Helfer aus Bayreuth).

> *„Das ist genau das, was wir brauchen, sehr gut aufgebaut mit den Bildern etc. für alle Flüchtlinge, die noch nicht gut Deutsch können“* (Helferin aus dem Landkreis Weilheim-Schongau).

> *„Ich kenne nichts Besseres für den Einstieg in die deutsche Sprache und Kultur. Übersichtlich, intuitiv, die Seiten nicht überfrachtet. Und mit authentischen Bildern aus dem realen Leben zum Wiedererkennen – das hilft bei der Orientierung“* (Helferin aus dem Landkreis München).

Auch die beiden Schulungsformate werden in Evaluationen durchweg sehr positiv bewertet. Die Inhalte stoßen bei den Teilnehmenden auf großes Interesse und werden als nützlich und lehrreich für die Praxis bewertet.

5 Ausblick

Die aufgeführten Maßnahmen des Projekts „Lernen – Lehren – Helfen“ laufen weiter, wie dargestellt. Im Zentrum steht 2018 neben der App-Entwicklung auch eine größere, wissenschaftliche Evaluation des Projekts und der erstellten Materialien. Evaluiert werden sollen der Ersthelfer-Leitfaden, der Einsatz der DUO-Materialien und die App NAVI-D. Zum Ersthelfer-Leitfaden gab es bereits eine kleine Evaluationsrunde im Herbst 2017. Allerdings setzten zu diesem Zeitpunkt viele Helferkreise die Bücher noch nicht regelmäßig ein und konnten noch keine Rückmeldung aus der Praxis geben. Sowohl für den Leitfaden als auch für DUO gibt es Online-Fragebögen. Um auch Rückmeldung vonseiten der Lernenden zu bekommen, werden Leitfadeninterviews zum Lernen mit dem Ersthelfer-Leitfaden und der App durchgeführt. Außerdem werden weiterhin Hospitationen stattfinden, um den Einsatz der Materialien und die Reaktionen der Ehrenamtlichen und Kursteilnehmer/-innen zu beobachten. Das Projekt wird auch 2019 und 2020 im gleichen Umfang fortgesetzt, unter anderem mit einer zweiten App zur Vermittlung zivilgesellschaftlicher Spielregeln.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach. Berlin 2017. URL: https://www.bmfsfj.de/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechlingshilfe-data.pdf (Zugriff: 24.04.2018)

Roche, Jörg: Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. Ismaning 2008

Roche, Jörg: Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte. Tübingen 2016

Roche, Jörg (Hrsg.): Ersthelfer-Leitfaden für Ehrenamtliche. Materialien zur sprachlichen und kulturellen Orientierung in Deutschland. Tübingen 2017. URL: http://www.lernen-lehren-helfen.daf.uni-muenchen.de/ersthelferleitfaden/ersthelferleitfaden.pdf (Zugriff: 28.05.2018)

Roche, Jörg; EL-Bouz Katsiaryna; Leuchte, Oliver: Deutsche Grammatik sportlich und animiert. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (2018) 1, S. 31–42 URL: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/877 (Zugriff: 28.05.2018)

Stiftung Warentest (Hrsg.): Apps zum Deutschlernen. Nur zwei von zwölf empfehlenswert. 2016. URL: https://www.test.de/Apps-zum-Deutschlernen-Nur-zwei-von-zwoelf-empfehlenswert-4989440-0/ (Zugriff: 01.06.2018)

Katrin Volkmann, Susanne Neumann

Projekt MAZAB – Sprachcoaching am Arbeitsplatz in der betrieblichen Anpassungsqualifizierung im Rahmen des Anerkennungsverfahrens

Der Beitrag stellt das im Projekt MAZAB entwickelte Konzept für individuelles Sprachcoaching am Arbeitsplatz vor. Nach der Beschreibung der Zielgruppe „Fachkräfte in betrieblichen Anpassungsqualifizierungen" werden die fachlich-sprachlichen Herausforderungen für diese Zielgruppe an ihrem Arbeitsplatz dargestellt. Davon ausgehend wird die methodisch- didaktische Konzeption des MAZAB-Sprachcoaching erläutert. Der Schwerpunkt liegt auf der individualisierten Spracharbeit, welche auf Basis einer individuellen Spachbedarfsermittlung und tätigkeitsbezogenen Sprachstandserhebung ermöglicht wird. Zusätzlich zur arbeitsplatzbezogenen Sprachförderung vermittelt das Sprachcoaching Methoden zum selbstgesteuerten Lernen und selbstständigen Erschließen von Inhalten. Es fördert so das Empowerment der Fachkraft zur selbstständigen Weiterentwicklung der Sprachkompetenz.

1 Das Projekt MAZAB – Mit Anpassungsqualifizierung zum anerkannten Berufsabschluss

Erst durch das im Jahr 2012 durch die Bundesregierung verabschiedete „Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz" (BQFG), auch bekannt als „Anerkennungsgesetz", ergab sich für viele in Deutschland lebende Menschen mit im Ausland erworbenen Berufsabschlüssen die Chance, über geregelte Verfahren die Anerkennung dieser Berufsqualifikation in Deutschland zu erlangen. Im dualen Bereich wurde die Gleichwertigkeitsfeststellung in den IHK-Berufen in der IHK FOSA „Foreign Skills Approval" als bundesweit zuständige Stelle zentralisiert.

Bereits seit 2005 fördert das Netzwerk „Integration durch Qualifizierung" (IQ) mit Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales sowie des Europäischen Sozialfonds bundesweit Projekte mit dem Ziel, die Beschäftigungsperspektive von Menschen mit Migrationshintergrund durch Qualifizierung zu erhöhen. Das Projekt MAZAB begleitet und qualifiziert im IQ Landesnetzwerk Berlin Fachkräfte mit einem Bescheid der „teilweisen Gleichwer-

tigkeit“ in einem nicht reglementierten Beruf aus dem IHK-Bereich. Diese Qualifizierungen finden überwiegend als betriebliche Anpassungsqualifizierungen in Fachkrafttätigkeiten mit dem Ziel der vollen Gleichwertigkeit im Referenzberuf statt.

In Kooperation mit der IHK Berlin wertete MAZAB im Jahr 2013 die ersten Bescheide der IHK FOSA mit dem Ergebnis „teilweise Gleichwertigkeit“ aus. Die Auswertung ergab, dass als „wesentliche Unterschiede“ überwiegend fehlende Berufspraxis im Umfang von zwei bis zu 21 Monaten festgestellt wurde (Grabow u. a. 2013, S. 21). Gemeinsam mit der IHK Berlin konzipierte das Projekt MAZAB daher einen Begleitungsprozess für überwiegend betriebliche Anpassungsqualifizierungen. Dieser Begleitungsprozess beinhaltet auch eine individuelle Sprachförderung am Arbeitsplatz. Durch die tätigkeitsbezogene Sprachförderung wird einerseits ermöglicht, dass sprachliche Probleme direkt am Arbeitsplatz bearbeitet werden und somit dem erfolgreichen Abschluss der Anpassungsqualifizierung nicht im Weg stehen. Andererseits gewährleistet die Sprachförderung, dass die fachliche Kompetenzentwicklung mit der Sprachkompetenzentwicklung in der Ausübung von fachlichen Tätigkeiten einhergeht und die Fachkraft somit auch zum fachlich angemessenen Sprachhandeln fähig ist.

2 Individualisierung und Heterogenität in betrieblichen Anpassungsqualifizierungen in IHK-Berufen

Fachkräfte im Anerkennungsprozess verfügen bereits über Sprachkenntnisse, die sie im Alltag und teilweise auch in der beruflichen Tätigkeit anwenden. Der Erwerb der Sprachkenntnisse erfolgte in den meisten Fällen über Deutschkurse. Die Verwendung der deutschen Sprache variiert jedoch individuell sehr stark sowohl hinsichtlich der Frequenz als auch der kommunikativen Situationen. Daraus resultiert, dass die aktiven und passiven Sprachkenntnisse und Kommunikationsstrategien von Fachkraft zu Fachkraft sehr heterogen ausgeprägt sind. Für die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen ist also weniger das zertifizierte Sprachniveau relevant als die Frage danach, wann, wie oft, in welchen Situationen, mit welchen Gesprächspartnern und -partnerinnen und zu welchen Inhalten auf Deutsch kommuniziert wird (Volkmann/Rehse 2018, S. 25–27).

Die Heterogenität wird verstärkt durch die differenzierten Sprachbildungs- und allgemeinen Lernerfahrungen der Fachkräfte. Nicht wenige Fachkräfte sind bereits mehrsprachig aufgewachsen, haben vielleicht, aber nicht immer eine weitere Fremdsprache während der Schulzeit erlernt. Das schulische Lernen und auch die berufliche Ausbildung beeinflussen wesentlich die Lerngewohnheiten sowie das Selbstbild als Lernende oder Lernender und dahingehend auch die Lernkompetenzen der Fachkräfte. Das Ausdrucksvermögen in der Muttersprache oder den Muttersprachen sowie in weiteren Fremdsprachen ist eine wesentliche Grundlage für die vergleichende Selbsteinschätzung der kommunikativen Kompetenzen in Deutsch als Fremdsprache und somit auch für die Erwartungen an die eigenen kommunikativen Fähigkeiten in Deutsch und im Beruf. Die für die berufliche Tätigkeit eingesetzten kommunikativen Fertigkeiten in der Muttersprache beeinflussen auch die Erwartungen an

sich selbst in Bezug auf die kommunikativen Fähigkeiten in Deutsch am Arbeitsplatz (Volkmann/Rehse 2018, S. 24–26).

Gerade im beruflichen Handeln ist die (selbst) wahrgenommene berufliche (Handlungs-)Kompetenz untrennbar mit den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen verbunden. Das Niveau der kommunikativen Kompetenz in der Muttersprache bildet also den Referenzpunkt, von dem aus die individuellen Erwartungen an die Sprachkompetenzen in Deutsch gebildet werden. Die kommunikativen Anforderungen an eine Abteilungsleiterin/einen Abteilungsleiter im Großhandel verlangen in Bezug auf Sprachstil, Wortschatz und Grammatik-Syntax ein sehr gutes Sprachgefühl und Sprachwissen, um sowohl mündlich als auch schriftlich mit externen und internen Gesprächspartnern und -partnerinnen bedarfsgerecht zu kommunizieren. Eine IT-Systemelektronikerin/ein IT-Systemelektroniker hingegen beherrscht vor allem die fachlich-technische Sprache mit einem hochspezialisierten Fachwortschatz sowie prozessorientierter und kausalanalytischer Syntax. Schriftsprachlich ist die Kommunikation in der Regel begrenzt auf Protokolle und das Schreiben von Rechnungen oder Angeboten mithilfe von Vorlagen. Der Erwerb der Sprachkenntnisse in Deutsch und die Anwendung in der beruflichen Tätigkeit sind also eng geknüpft an die muttersprachlichen Kenntnisse und die kommunikativen Anforderungen von bereits ausgeübten beruflichen Tätigkeiten im Herkunftsland.

Nicht immer sind die bisherigen beruflichen Erfahrungen einer Fachkraft übertragbar auf die Tätigkeiten im deutschen Referenzberuf. Während ein/-e „Labortechniker/-in in der Fachrichtung Mikrobiologie“ im Herkunftsland auch in medizinischen Einrichtungen und Arztpraxen für die Probenentnahme und Einhaltung der Hygienevorschriften zuständig ist, sind die Kerntätigkeiten im deutschen Referenzberuf des/der Biologielaboranten/-laborantin auf Arbeiten im Labor in Forschungseinrichtungen oder der Industrie beschränkt. Fehlt der Fachkraft einschlägige Berufserfahrung in diesem Bereich, so kann sie auch keinen muttersprachlichen Bezug zur fachsprachlichen und zur tätigkeitsbezogenen Kommunikation im Labor herstellen. In dem Fall muss die Fachkraft in einer umfangreicheren Einarbeitung einerseits fachlich angeleitet werden, wobei sie zwar auf das Fachwissen aus der Ausbildung zurückgreift, aber gleichzeitig sprachliches Wissen in Deutsch aufbauen muss, da das Fachwissen in der Muttersprache erworben wurde. Dazu gehört beispielsweise die Bezeichnung von Arbeitsmitteln, chemischen Eigenschaften sowie das Hörverstehen von Anweisungen oder das Lesen von Protokollen. Das gleichzeitige Lernen von fachlichen Tätigkeiten und Sprache am Arbeitsplatz schafft für die Fachkraft eine doppelte Herausforderung. Um diese zu bewältigen, kann die Fachkraft auf bereits bewährte Lernstrategien zurückgreifen wie beispielweise Notizen anfertigen, Vokabellisten schreiben, Strategien zum Hörverstehen anwenden oder Protokolle und Texte lesen.

Jedoch kann die Fachkraft in der Anpassungsqualifizierung mit sprachlichen Schwierigkeiten konfrontiert sein, welche sie mit den vorhandenen Lernkompetenzen und Sprachkenntnissen nicht selbst bewältigen kann. Das Sprachcoaching bietet hier die Möglichkeit, flexibel und an den Tätigkeiten orientiert, im Arbeitsprozess die Sprache zu trainieren und

somit die (Sprach-)Handlungskompetenz zu erweitern. Das Sprachcoaching am Arbeitsplatz setzt also dort an, wo die Fachkraft Lernstrategien, Sprachwissen und/oder ein gezieltes Training im Sprechen, Schreiben, Hören oder Lesen benötigt, um sich fachlich weiterzuentwickeln und ihre berufliche Handlungskompetenz zu erweitern.

3 Konzept einer individuellen Sprachförderung am Arbeitsplatz im Projekt MAZAB

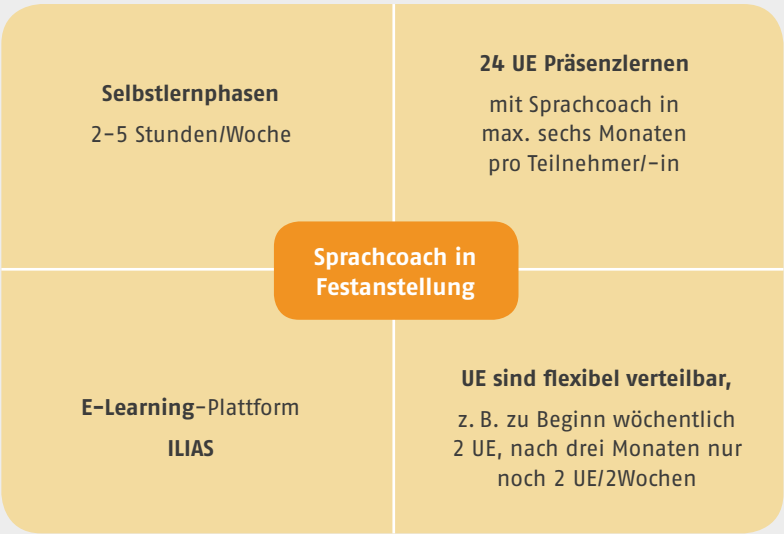
Die große Heterogenität der Zielgruppe „Fachkräfte in der betrieblichen Anpassungsqualifizierung“ sowohl hinsichtlich der Vielzahl der IHK-Berufe als auch der Sprachbedarfe und vorhandenen Sprachkompetenzen (wie im vorherigen Abschnitt erläutert) macht eine Individualisierung der Sprachförderung am Arbeitsplatz notwendig. Das Sprachcoaching orientiert sich einerseits an dem Sprachbedarf der Fachkraft und knüpft andererseits an den bereits vorhandenen Sprachkompetenzen an. Die sich daraus ergebenden Sprachlernziele beziehen sich nicht nur auf das Berufsfeld, sondern auf die konkreten Tätigkeiten am Arbeitsplatz. Als Ausgangsmaterial für die Spracharbeit dienen daher authentische Dokumente wie Betriebsanleitungen, Verfahrensanweisungen, Schriftstücke aus der Kundenkommunikation oder Protokollvorlagen. Die für das Sprachlernen benötigten Arbeitsblätter und Übungen werden vom/von der Sprachcoach/-in erstellt und sind auf den Sprachstand und das Lernziel der Fachkraft zugeschnitten.

Neben den Tätigkeitsinhalten sind es jedoch vor allem die räumlichen und zeitlichen Bedingungen am Arbeitsplatz, welche die Durchführung des Sprachcoaching beeinflussen. Neben der Individualisierung auf der inhaltlichen Ebene muss die Sprachförderung auch zeitliche und örtliche Flexibilität gewährleisten. Auch die Bedingungen am Arbeitsplatz sind von Unternehmen zu Unternehmen verschieden. Notwendige Ressourcen wie etwa ein ruhiger, abgeschlossener Raum, ein Zugang zum PC und Internet sowie ein Stauraum für die Sprachlernmaterialien können am Arbeitsplatz nicht immer vorausgesetzt werden. Die Planung und Durchführung des Sprachcoaching muss die spezifischen Rahmenbedingungen berücksichtigen und geeignete Methoden und Instrumente für den Lernprozess nutzen.

Das MAZAB-Sprachcoaching ist deshalb ein Blended-Learning-Konzept, welches sich aus drei Bausteinen zusammensetzt: Präsenzeinheiten mit dem/der Sprachcoach/-in am Arbeitsplatz vor Ort wechseln sich ab mit Selbstlernzeiten der Fachkraft. Ergänzend dazu gibt es die Möglichkeit, über das Lernmanagementsystem des IQ Netzwerk (ILIAS) Unterrichtseinheiten online zu betreuen oder komplett als Onlinekonferenz stattfinden zu lassen. Das Sprachcoaching umfasst bis zu 24 Unterrichtseinheiten mit dem/der Sprachcoach/-in plus zusätzlich die Selbstlerneinheiten von zwei bis fünf Stunden wöchentlich in einem Zeitraum von maximal sechs Monaten. Da der/die Sprachcoach/-inh die Fachkraft in der Einarbeitung begleitet, kann das Sprachcoaching je nach sprachlicher Voraussetzung der Fachkraft, den Lernzielen sowie den zeitlichen Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz auch in weniger als sechs Monaten absolviert werden. Der Rhythmus der Präsenzeinheiten mit dem/

der Sprachcoach/-in passt sich also an die Lernbedarfe und die zeitlichen Ressourcen der Fachkraft an.

Abbildung 1: Elemente und Rahmenbedingungen des MAZAB-Sprachcoaching



Quelle: Projekt MAZAB

Die zeitlich flexible Verfügbarkeit des/der Sprachcoach/-in sowie die Finanzierung von längeren Anfahrtszeiten sind zur Realisierung des Sprachcoaching am Arbeitsplatz notwendig. Zudem müssen Vorbereitungszeiten zur Erstellung des Arbeits- und Übungsmaterials eingeplant werden. Dies macht eine Festanstellung des/der Sprachcoach/-in im Projekt erforderlich, momentan im Umfang von einer halben Vollzeitstelle. Insbesondere die Fähigkeiten zur Einarbeitung in berufsfeldspezifische Sprache und Kommunikationsstile sowie das „Sich-Einlassen“ auf den individuellen und interaktiven Coaching-Ansatz in der Sprachförderung sind Kernkompetenzen für den/die Sprachcoach/-in (Volkmann/Rehse 2018, S. 24–26). Im Gegensatz zum klassischen Sprachkurs ist die Rolle des/der Sprachcoach/-in auf das Stärken und den Aufbau der vorhandenen Sprachkenntnisse sowie die Vermittlung von berufsspezifischem Wortschatz und Grammatik fokussiert. Die systematische Vermittlung von Sprachwissen und das Training der Sprachfertigkeiten mit dem Ziel des Erreichens eines allgemein höheren Sprachniveaus sind somit nicht das Ziel des Sprachcoachings am Arbeitsplatz.

Didaktisch liegt der Schwerpunkt also auf der Arbeit an der Lernersprache. Neben der Formulierung der Lernziele nimmt auch das individuelle Curriculum konkret auf die Sprachkenntnisse der Fachkraft Bezug. Die Lernziele und Curriculum sind sowohl der Fachkraft als auch dem/der Vorgesetzten bekannt. Sie können gegebenenfalls im Laufe des Sprachcoaching ergänzt oder verändert werden, wenn beispielsweise Lernfortschritte schneller eintreten oder neue Sprachbedarfe ersichtlich werden. Bei der Umsetzung des Curriculums werden die natürlichen Spracherwerbssequenzen beachtet (vgl. Diehl u. a. 2000, S. 133–135 und S. 231–233). Die Vermittlung von grammatischen Strukturen und Regeln knüpft daher an das bereits bekannte und verwendete Sprachwissen der Fachkraft an und bezieht sich immer auf die zu realisierende kommunikative Handlung. Das didaktische Prinzip der induktiven Grammatikvermittlung im Sprachcoaching am Arbeitsplatz bedeutet, dass der oder die Lernende die Besonderheiten und die Verwendung einer grammatischen Struktur am Originalmaterial zunächst angeleitet untersucht und dafür das bereits bekannte Sprachwissen aktiviert und erweitert. Darauf aufbauend werden dann die Regeln der Bildung der sprachlichen Strukturen durch strukturierte Übungen zur schriftlichen und mündlichen Sprachproduktion angewendet und trainiert.

Sprachhandeln im beruflichen Kontext beinhaltet häufig komplexe inhaltliche Anforderungen und verlangt eine differenzierte Ausdrucksweise. Das Ziel ist daher die selbstständige Verwendung der sprachlichen Strukturen innerhalb des Handlungszusammenhangs am Arbeitsplatz. Um den Handlungszusammenhang im Sprachcoaching zu bewahren und das Sprachlernen nicht vom Tätigkeitsinhalt zu isolieren wie etwa in repetitiven Grammatikübungen, erhält die Fachkraft beim Erlernen neuer Strukturen sprachliche Hilfen durch Redemittel und Sprachgerüste, wie beispielsweise ganze Wortgruppen oder Satzanfänge. Diese Hilfen und „Sprachgerüste“ werden im Sinne des „Scaffolding“ (vgl. Gibbons 2015) an den Lernfortschritt angepasst. Die abnehmende Strukturierung mündet schließlich in szenarioähnliche Übungen, welche typische Handlungen aus dem Arbeitsalltag simulieren (vgl. Sass/Eilert-Ebke 2015).

Fehlt der Fachkraft substanzielles Sprachwissen für die selbstständige Sprachproduktion, dann werden der Fachkraft sogenannte Chunks angeboten, welche zunächst sprachliche Sicherheit bieten und durch Wiederholung dann im entsprechenden Handlungszusammenhang selbstständig verwendet werden können. Chunks bezeichnen kurze Wortgruppen, welche leicht zu merken sind und daher beim Wortschatzlernen hilfreich eingesetzt werden können. Als Beispiel dient hier die häufig unsichere Verwendung von Artikeln, die beim Sprechen im Alltag weniger stört, jedoch für die möglichst konkrete Beschreibung von technischen Abläufen oder Problemen an einer Maschine notwendig ist. Durch das Lernen präpositionaler Chunks, wie beispielsweise *„über der Schnecke“, „an der Düse“, „in die Einfüllöffnung spritzen“* gewinnt die Fachkraft die Sicherheit für die Bildung von ganzen Sätzen (Volkmann/Rehse 2018, S. 20; vgl. Diehl u. a. 2000, S. 319–321).

4 Heterogenität und Bedarfsorientierung im Sprachcoaching an einem Fallbeispiel

Der Name im folgenden Beispiel wurde von der Autorin geändert. Das Fallbeispiel wurde der Erfahrungspraxis entnommen, ist jedoch nicht auf eine Person zurückzuführen.

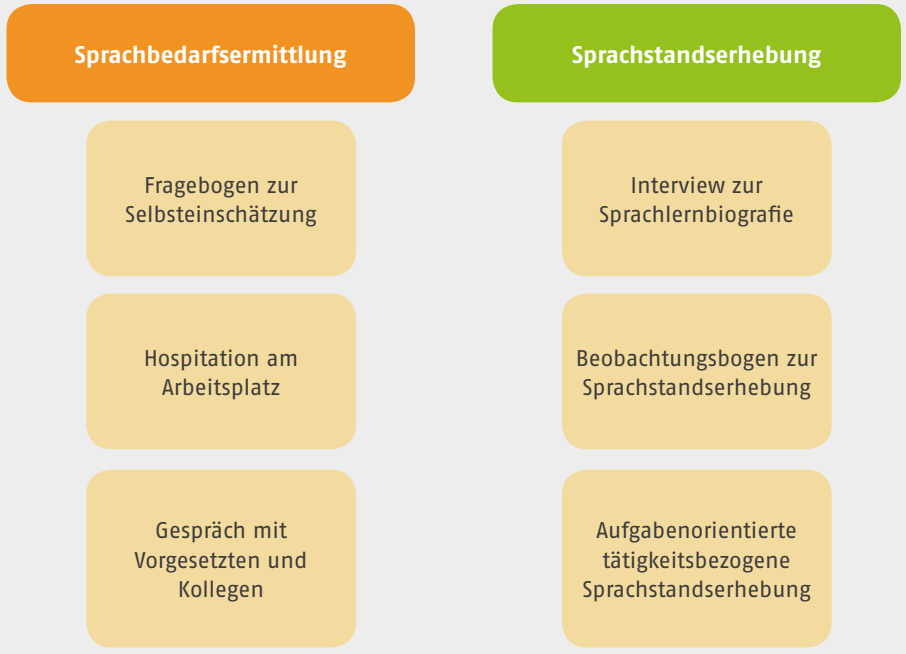
Frau Suqual absolviert eine neunmonatige betriebliche Anpassungsqualifizierung als Chemielaborantin in einem Umweltlabor. Sie ist sehr zufrieden mit ihrer Tätigkeit, und die fachliche Einarbeitung verlief ohne Probleme. Im Erstgespräch mit dem MAZAB-Sprachcoach erzählt sie, dass sie sich fachlich sehr unsicher fühlt und in der Kommunikation am Arbeitsplatz vor allem mit dem Hörverstehen große Schwierigkeiten hat. In der Kommunikation zu Arbeitsprozessen hat sie keine Schwierigkeiten, da die Kollegen und Kolleginnen für sie immer ansprechbar und hilfsbereit sind. Jedoch fühlt sie sich sehr unsicher, wenn sie über die Inhalte ihrer Tätigkeit spricht, da sie sich ihrer Ansicht nach fachlich nicht adäquat ausdrücken kann. Der Laborleiter und auch der verantwortliche Mitarbeiter sind sehr zufrieden mit den Arbeitsergebnissen von Frau Suqual und ihrer Arbeitsweise. Probleme durch mangelnde Sprachkompetenzen können sie zunächst nicht erkennen. Für die Analyse der Sprachbedarfe benötigt der Sprachcoach Instrumente, um mit den Beteiligten einerseits die kommunikativen Anforderungen und andererseits den subjektiv empfundenen Sprachbedarf zu erheben. Abbildung 2 veranschaulicht die Instrumente und Methoden der Sprachbedarfsermittlung sowie der Sprachstandserhebung zu Beginn des MAZAB-Sprachcoaching.

Die Sprachbedarfsermittlung erfasst mithilfe eines standardisierten Fragebogens einerseits die von der Fachkraft selbst festgestellten (subjektiven) Lernbedarfe. Andererseits werden die vom Unternehmen formulierten Kommunikationsanforderungen an die Tätigkeit erfasst. Subjektive und objektive Lernbedarfe stimmen nicht notwendigerweise miteinander überein, wie im Beispiel sichtbar wird. Gründe dafür liegen darin, dass Vorgesetzte entweder die kommunikativen Handlungen in der fachlichen Tätigkeit unterschätzen oder aber auch sprachliche Hürden der Fachkraft nicht wahrnehmen. Auch die Erwartungen der Fachkraft an ihr fachliches Handeln und Sprachhandeln spielt eine Rolle in der Einschätzung ihrer Sprachbedarfe, wie in Abschnitt 3 bereits formuliert. In einer Hospitation am Arbeitsplatz hat der Sprachcoach die Gelegenheit, die Arbeitsabläufe zu beobachten und auch mit der Fachkraft gemeinsam zu reflektieren, wann sprachliche Unsicherheiten oder Hürden das berufliche Handeln erschweren.

Während der Hospitation, aber auch in den Gesprächen mit Vorgesetztem und Frau Suqual wurde deutlich, dass die fachliche Kommunikation vor allem dadurch erschwert wird, dass Frau Suqual das sehr spezielle Fachvokabular der Chemie und im Labor nicht kennt. Obwohl die Laborverfahren standardisiert ablaufen, sind die Anwendungsbereiche sehr spezialisiert. Frau Suqual arbeitete im Bereich der Bodenprobenahme, in welcher Bodenverunreinigungen durch Chemikalien getestet werden. Diese Chemikalien haben spezielle Zusammensetzungen und Eigenschaften, welche zu beschreiben ein differenziertes Vokabular erfordert. Zudem reichen Frau Suqual die grammatischen Strukturen, welche sie in der All-

tagssprache verwendet, nicht aus, um die chemischen Vorgänge kausal zusammenhängend zu beschreiben. Auch das Lesen von Fachliteratur und Dokumenten am Arbeitsplatz wie beispielsweise Verfahrensanweisungen fällt aufgrund des unbekannten Vokabulars und unbekannter grammatischer Strukturen schwer.

Abbildung 2: Methoden und Instrumente der Sprachbedarfsermittlung und Sprachstanderhebung



Quelle: Projekt MAZAB

Um die Lernziele und das Curriculum auf den individuellen Sprachstand der Fachkraft abstimmen zu können, führt der Sprachcoach eine individuelle und tätigkeitsbezogene Sprachstandserhebung mit der Fachkraft durch. Dafür führt der Sprachcoach einerseits einen strukturierten Beobachtungsbogen, in welchem er während aller Gespräche und der Hospitation begleitend seine Beobachtungen hinsichtlich der Sprachverwendung der Fachkraft notiert. So erfasst er/sie bereits, welche Satzkonstruktionen, Verbkonjugationen, Präpositionen die Fachkraft sicher, weniger sicher oder gar nicht verwendet. Mithilfe dieses Wissens konzipiert der Sprachcoach eine individuelle und auf die Tätigkeit bezogene Sprachstandserhebung. Diese Sprachstandserhebung ist kein standardisiertes Testverfahren, sondern ein kooperatives Bearbeiten von authentischem, fachlichem Text- und Bildmaterial.

Frau Suqual erhält einen Text mit Skizzen zu einem vorher abgestimmten und von ihr gewünschten Thema, der „Elektronenpaarbindung“. Sie formuliert wichtige fachliche Aussagen mithilfe von Satzanfängen und Satzbausteinen selbst und erklärt im Anschluss die Entstehung und Wirkung der „Elektronenpaarbindung“ mithilfe einer Skizze selbstständig. In der Sprachstandserhebung bestätigt sich, dass sie über sehr sichere Kenntnisse zum Satzbau, auch von Passivsätzen, verfügt und sowohl die Verbkonjugation als auch die Deklination sicher beherrscht. Die Schwierigkeiten liegen vor allem in der Verwendung von Konjunktionaladverbien und Konjunktionen. Außerdem ist sie unsicher in der Konjugation der in der Fachsprache relativ häufig verwendeten zusammengesetzten Verben und Verben mit Vorsilben. Da Frau Suqual eine adäquate und richtige Ausdrucksweise sehr wichtig ist, führt das fehlende Sprachwissen entsprechend häufig zu der von ihr beschriebenen Verunsicherung in der beruflichen Kommunikation.

Die individuelle, tätigkeitsbezogene Sprachstandserhebung enthält stets Aufgaben zum Leseverständnis sowie schriftproduktive Aufgaben und mündlich-produktive Aufgaben, welche sich an den Anforderungen der fachlichen Tätigkeit orientieren. Je nach vermutetem Sprachstand erhält die Fachkraft sprachliche Hilfen zur Bearbeitung der Aufgaben, beispielsweise Vokabelhilfe durch den Sprachcoach, Redemittel und Satzgerüste. Der Sprachcoach begleitet die Fachkraft in der Bearbeitung der Aufgaben, unterstützt sie bei Schwierigkeiten und klärt Unverstandenes. Die Fachkraft nutzt ihre vorhandenen sprachlichen Kompetenzen zur Bearbeitung der Aufgaben, und der Sprachcoach erfährt, welche Kenntnisse und Strategien der Fachkraft für die selbstständige Bearbeitung fehlen. Im Abgleich mit den vorherigen Beobachtungen kann der Sprachcoach aus den Ergebnissen der Sprachstandserhebung das individuelle Curriculum entwickeln.

Eine individualisierte Sprachbedarfsermittlung und Sprachstandserhebung unter Einbezug aller Beteiligten ist die Grundlage für eine effiziente Spracharbeit im Sprachcoaching. Die verhältnismäßig geringe Präsenzzeit mit dem Sprachcoach von nur 24 Unterrichtseinheiten wird genutzt, um die in der beruflichen Kommunikation typischen sprachlichen Strukturen und den Wortschatz zu vermitteln und zu trainieren. Der Heterogenität der Sprachlernenden wird das Sprachcoaching dadurch gerecht, dass es passgenau auf dem Sprachstand und dem Sprachbedarf der Fachkraft aufbaut. Dementsprechend kann das Sprachcoaching-Konzept für zwei Fachkräfte in derselben Tätigkeit trotzdem große Unterschiede aufweisen. Obwohl vielleicht die Sprachbedarfe ähnlich sind, beispielsweise die Verwendung von zusammengesetzten Verben bei Frau Suqual, kann der individuelle Sprachstand sehr verschieden sein und damit ein anderes Curriculum bedingen.

Zudem sind die Lernerfahrungen sowie die personalen Kompetenzen der Fachkräfte und die daraus resultierenden individuellen Lernkompetenzen und -strategien entscheidend für die Auswahl der Lernmaterialien sowie der Lehr- und Lernmethoden und die Gestaltung des Lernmaterials im Sprachcoaching. Sprachliche Unsicherheiten resultieren nicht nur aus der Unkenntnis von Wortschatz und grammatischen Strukturen, sondern auch aus fehlenden Strategien zur Erschließung von unbekanntem Wortschatz, zum Wortschatzlernen oder

Textverständnis. Die Vermittlung von Sprachwissen wird im Sprachcoaching in ein reflektiertes Training von Lernstrategien eingebettet, welche es der Fachkraft erlaubt, zunehmend selbstständig am Arbeitsplatz Sprache zu lernen.

So erweitert Frau Suqual nicht nur ihr Wissen zur Wortbildung, beispielsweise bei abgeleiteten Adjektiven wie „gasförmig“, „langkettig“, sondern sie trainiert den Umgang mit einsprachigen Wörterbüchern, zum Beispiel unter www.duden.de, und übt neue Vokabellernstrategien ein, welche das Lernen der Begriffe im inhaltlich-sprachlichen Kontext stärken. Ein Beispiel ist hier das Schreiben von Vokabelkarten, welche nicht nur die Übersetzung, sondern verwandte Wörter oder bekannte Synonyme und übliche Redewendungen beinhalten.

Sprachliche Sicherheit im Beruf erlangen Fachkräfte nicht nur über Sprachwissen und Training von Grammatik und Wortschatz, sondern vor allem durch das Ausprobieren und die Anwendung geeigneter Lernstrategien und die Entwicklung eines effizienten und reflektierten Lernverhaltens, welches in den beruflichen und persönlichen Alltag passt. Diese Form des Empowerment ermöglicht der Fachkraft, sich auch nach Abschluss des Sprachcoachings selbstständig sprachlich und beruflich weiterzuentwickeln.

5 Lernkompetenzen und Zweitspracherwerb von Lernenden mit heterogenen Bildungsverläufen und nicht akademischem Bildungshintergrund

Erwachsene Lernende bringen durch ihre Lernbiografien viele Voraussetzungen mit, um sich in eine neue berufliche Tätigkeit in der deutschen Sprache als Fremdsprache einzuarbeiten und weiter zu qualifizieren. Wesentlich ist, dass sich die Voraussetzungen der Lernenden auf mehreren Ebenen unterscheiden. Diese Unterschiede hinsichtlich Sprachstand, Lernerfahrung und Lernkompetenzen bedingen die heterogenen Lernvoraussetzungen der Fachkräfte. So verfügt beispielsweise die Fachkraft im Metallbereich, die Deutsch zunächst auf der Straße gelernt hat, über gute Kompetenzen im situativen Sprechen. Im Integrationskurs und B1-Kurs hat sie erst später den Wortschatz erweitert und ihr bisher erworbenes Sprachwissen zum Teil systematisiert. Der Zugang zur Sprache bleibt jedoch überwiegend die mündliche Kommunikation, unterstützt durch Gestik und Mimik. Die Fachkraft ist vermutlich eher ein auditiver Lerntyp. Ihr Lernverhalten ist spontan und situationsgebunden. Ganz anders dagegen die Fachkraft mit Fortbildungsabschluss im kaufmännischen Bereich, welche Deutsch bereits in der Schule gelernt hat und gern auf Deutsch liest, vor allem Romane: Das Sprachwissen, bereits in der Schule und später als Erwachsene bis zum C1-Kurs erworben, kann sie in allen Fertigkeiten – Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen – sicher anwenden. Neuen Wortschatz erwirbt sie durch Lesen. Den spezifisch kaufmännischen Wortschatz und sprachliche Wendungen trainiert sie durch Schreiben. Sprachlichen Unsicherheiten kann sie mit gezielten Nachfragen begegnen. Unterstützung benötigt sie im sprachpragmatischen Bereich in der mündlichen Kommunikation, z. B. bei der Strukturierung eines Gesprächs, Argumentation und Konfliktkommunikation.

Hinter den unterschiedlichen Lernwegen verbergen sich vor allem individuell verschiedene Lerntypen und Lernstrategien. Eine Fachkraft mit mittlerem Sprachniveau kann fehlendes Sprachwissen oder fehlenden Wortschatz durch den bewussten Gebrauch der beherrschten sprachlichen Mittel im beruflichen Bereich effizient und sicher kompensieren. Darüber hinaus führt ein entsprechender individueller Reflexionsprozess auch dazu, dass die Fachkraft sich auch über das fehlende oder unsichere Sprachwissen stärker bewusst wird und im Sprachcoaching zunehmend gezielt und selbstgesteuert entsprechend nachfragt. Der Sprachcoach hat an dieser Stelle dann die Gelegenheit, situativ und möglichst knapp grammatische Zusammenhänge zu verdeutlichen. Beispielsweise führt die Verwendung des Passivs häufig zu Verwirrungen mit der Verwendung des Partizips II als Adverb oder auch als Zustandspassiv. Der Lernerfolg steigt, da sowohl die neue Struktur – das Vorgangspassiv – trainiert, aber auch das vorhandene Teilwissen zur Verwendung des Partizips II wiederholt und systematisiert wird. Die Verknüpfung des neuen Wissens mit dem Vorwissen und die Verwendung des neuen Wissens in einem für die Fachkraft relevanten Handlungsbezug ermöglichen effizientes Sprachlernen (Funke/König 1991, vgl. S. 48–50).

Das Reflektieren und Bewusstwerden der eigenen Lernerfahrungen und Lernstrategien sind die Voraussetzung, um darauf aufbauend mit den Fachkräften individuell neue Methoden zum Wortschatzlernen und Strategien zur Festigung von grammatischem Wissen auszuprobieren. Darüber hinaus jedoch ist entscheidend, inwieweit es der Fachkraft gelingt, das Lernverhalten so weiterzuentwickeln, dass sie passende Lernmethoden in ihren beruflichen und auch privaten Alltag integrieren kann. Nur dann ist kontinuierliche Spracharbeit im Alltag möglich. So erkennen manche Fachkräfte, dass auch das Lesen von Krimis ein adäquates Mittel ist, um im Alltag „mehr Deutsch“ zu lernen. Andere suchen das Gespräch mit anderen Müttern auf dem Spielplatz, um das Hörverstehen zu trainieren. Das Führen von Vokabellisten während der Arbeit und das Lernen nach der Frühstückspause kann ebenfalls eine passende Strategie sein, um den aktiven Wortschatz zu erweitern. Der Lernerfolg wird im MAZAB-Sprachcoaching einerseits durch das Bearbeiten von szenarioähnlichen Aufgabenstellungen dokumentiert und ausgewertet. Andererseits bewertet die Fachkraft ihre Lernfortschritte in einem offenen Feedbackverfahren. Das Feedbackverfahren im MAZAB-Sprachcoaching reduziert die sprachliche Komponente des Feedbacks weitgehend, ermöglicht aber trotzdem einen Austausch zwischen Fachkraft und Sprachcoach. Der Sprachcoach legt die Feedbackbögen der Reihe nach vor die Fachkraft hin. Der Feedbackbogen beinhaltet jeweils eine Aussage und eine Bewertungsachse von „1“ für „Stimmt überhaupt nicht“ bis „5“ für „Stimmt vollkommen“. Die Fachkraft kann dann eine Holzfigur an die Stelle der Bewertungsskala setzen, die ihrer Einschätzung entspricht. Nach diesem Schritt hat der Sprachcoach die Gelegenheit, genauer nachzufragen, was der Fachkraft im Sprachcoaching fehlt und wie dies im weiteren Verlauf des Sprachcoachings berücksichtigt werden kann.

Abbildung 3: Dokumentation des Feedbacks

MAZAB-Sprachcoaching Feedback

Name der Fachkraft: Datum:

Frage	Bewertung	Bemerkungen
Das Sprachcoaching beinhaltet genau das, was ich für meine Tätigkeit brauche.	*5*	–
Das Sprachcoaching enspricht meinem Sprachniveau. Die Schwierigkeit der Übungen ist genau richtig.	*5*	–
Ich habe Fortschritte gemacht: Lesen	*4*	–
Ich habe Fortschritte gemacht: Schreiben	*3*	*Rechtschreibung und Artikelverwendung können noch sicherer werden.*
Ich habe Fortschritte gemacht: Hören	*3*	*Vor allem bei schnellem Sprechen noch Schwierigkeiten*
Ich habe Fortschritte gemacht: Sprechen	*3*	*Noch regelmäßiger Vokalbeln lernen zum Wortschatzaufbau*
Mit dem Sprachcoaching erreiche ich meine Ziele.	*5*	
Die Methoden und Übungen gefallen mir.	*5*	
Davon wünsche ich mir mehr:		*Mehr lesen, mehr sprechen üben*
Davon wünsche ich mir weniger:		–

Quelle: Projekt MAZAB (Nachbau)

Nicht nur der Sprachcoach erhält eine Rückmeldung über die Zufriedenheit der Fachkraft mit den Lernerfolgen. Auch die Fachkraft kann sich mithilfe der Feedbackbögen selbst einschätzen und das eigene Lernverhalten im Gespräch mit dem Sprachcoach reflektieren. Auf diese Weise kann sie ihren Lernprozess bewusst mitgestalten und verändern.

6 Fazit

Die Sprachbeherrschung im Beruf und am Arbeitsplatz ist vor allem für qualifizierte Tätigkeiten eine grundlegende Voraussetzung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Das Erlernen und der Umgang mit der Zweit- oder Drittsprache Deutsch im Erwachsenenalter sind von individuellen Lernkompetenzen und verbalen sowie nonverbalen Kommunikationskompetenzen abhängig. Generell ist das Sprachlernen umso effizienter, je direkter die Anwendung des Sprachwissens im Alltag erfolgt. Für das Sprachlernen am Arbeitsplatz ist der Bezug zu den fachlichen Inhalten und den konkreten Sprachhandlungen am Arbeitsplatz daher die wichtigste Voraussetzung für den Transfer in den Arbeitsalltag und einen dauerhaften Lerneffekt. Die Erhebung der sprachlichen Anforderungen mit allen Beteiligten und mithilfe verschiedener Methoden ist daher für den Spracherfolg unabdingbar. Da das MAZAB-Sprachcoaching nur wenig Präsenzzeit mit dem Sprachcoach vorsieht, muss diese Zeit intensiv und zielgerichtet zur Spracharbeit genutzt werden. Aus diesem Grund ist die Sprachstandserhebung im Konzept ein zweiter wesentlicher Bestandteil. Wenn für die Sprachförderung am Arbeitsplatz mehr Zeit zur Verfügung stehen sollte, kann die Sprachstandserhebung auch in geringerem Umfang durchgeführt werden, vor allem wenn es sich um Lerngruppen handelt. Wesentlich für eine Sprachstandserhebung ist der Bezug zu den kommunikativen Anforderungen und fachlichen Inhalten in der beruflichen Tätigkeit.

Das MAZAB-Sprachcoaching ist ein freiwilliges Angebot für die Fachkräfte in der Anpassungsqualifizierung. Die Motivation zum Sprachlernen und die Formulierung eigener Ziele durch die Fachkraft sichern deren aktive Beteiligung und deren Engagement im Sprachlernprozess. Das Sprachcoaching bietet neben dem Sprachtraining eine individuelle Begleitung, welche die Selbstkompetenzen und die Lernkompetenzen der Fachkräfte stärkt. Dies erleben die Fachkräfte häufig als einen großen Vorteil gegenüber einem Sprachkurs. Mit dem Abschluss des Sprachcoaching ist für die Fachkräfte das Deutschlernen in der Regel nicht beendet. Sie beenden das Sprachcoaching häufig mit neuen Vorhaben, z. B. einen weiteren Sprachkurs zur Verbesserung der allgemeinen Sprachkenntnisse besuchen, selbstständig die Fachsprachkenntnisse erweitern oder im Alltag zur Erweiterung des Wortschatzes Bücher auf Deutsch lesen und Nachrichten hören. Neben der Vermittlung von Sprachwissen ist das MAZAB- Sprachcoaching vor allem ein Konzept für erwachsene und beruflich qualifizierte Lernende, um das „Sprachlernen zu lernen“.

Literatur

Diehl, Erika u. a.: Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen 2000

Funke, Hermann; König, Michael: Grammatik lehren und lernen, Goethe Institut. München 1991

Gibbons, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning, Second Edition: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth 2015

Grabow, Sabine; Neumann, Susanne; Rehse, Christian; Tews, Kathrin: Anpassungsqualifizierungen regeln – Qualifizierungen an das Regelsystem anpassen. Zwischenergebnisse der Arbeit vom Teilprojekt MAZAB der zukunft im zentrum GmbH und der IHK Berlin, herausgegeben von zukunft im zentrum GmbH, Teilprojekt MAZAB im IQ Netzwerk. Berlin 2013

Sass, Anne; Eilert-Ebke, Gabriele: Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache, hrsg. von passage GmbH, Fachstelle berufsbezogenes Deutsch des IQ Netzwerks. München 2015

Volkmann, Katrin; Rehse, Christian: MAZAB-Sprachcoaching am Arbeitsplatz. Fachkräfte profitieren vom arbeitsplatzbezogenen integrierten Fach- und Sprachlernen. Unveröffentlichtes Manuskript 2018, Teilprojekt MAZAB im IQ Netzwerk. Berlin 2018

Harald Ebert, Annika Hörenberg

Verständliche Sprache als Handlungskonzept in der beruflichen Bildung

Studien mit sprachlich entlasteten Prüfungsfragen bzw. Sachtexten zeigen, dass eine sprachliche Vereinfachung bei gleichbleibendem Inhalt zu besseren Ergebnissen führt. Für die berufliche Bildung ist verständliche Sprache deshalb ein lohnenswertes Konzept, da die berufliche Handlungsfähigkeit im Vordergrund steht und nicht die Beherrschung einer abstrakten Sprachform. In diesem Beitrag wird mit dem Netzwerk verständliche Sprache Würzburg ein Projekt zur Verankerung von verständlicher Sprache in der Praxis vorgestellt.

1 Rolle der Sprache in Ausbildung und Beruf

Das Ziel einer Berufsausbildung ist laut Berufsbildungsgesetz (BBiG § 1) die berufliche Handlungsfähigkeit. Diese setzt zum einen praktische berufsbezogene Fähigkeiten voraus, zum anderen aber auch sprachliche Kompetenzen, um dieses praktische Handeln zu begleiten und zu kommunizieren. Berufliche Bildung funktioniert also nicht ohne Sprache. Hierbei geht es zum einen um Fachsprache, zu der vor allem fachspezifische Ausdrücke gehören (vgl. Efing 2014, S. 424), zum anderen um die sogenannte Berufssprache, die sich fachbereichsübergreifend durch bestimmte Handlungsmuster (Erklären, Beschreiben, Anleiten, …) und Textsorten (Bericht, Tabelle, …) auszeichnet (vgl. ebd., S. 427). Darüber hinaus wird vor allem in den Betrieben statt der Fachtermini oft ein „betriebsspezifischer Jargon“ gebraucht, etwa das Wort „Ameise“ statt „Elektro-Hubwagen“ (vgl. ebd., S. 425). Oftmals ist die abstrakte Sprache der Berufsschule jedoch sehr weit von der im Arbeitsalltag tatsächlich gebrauchten entfernt (vgl. Efing 2006, S. 49). Dies stellt vor allem sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler vor große Herausforderungen. Im Extremfall werden vorhandene Fachkompetenzen von fehlenden Sprachkompetenzen verdeckt. Im Unterricht, aber vor allem bei Prüfungen ist dies hochproblematisch.

Leisen (2012, S. 4) sieht grundsätzlich zwei Wege, um mit (zu schwierigen) Fachtexten im Unterricht umzugehen. Beim offensiven Umgang wird der/die Lesende an den Text „ange-

passt“ bzw. herangeführt, etwa durch Leseübungen oder Lesehilfen. Der defensive Umgang zeichnet sich dagegen durch eine Anpassung des Texts an den/die Lesende/-n aus. Entweder werden dabei vorhandene Texte vereinfacht oder es werden alternative Texte angeboten.

2 Was heißt verständliche Sprache?

2.1 Ebenen der sprachlichen Vereinfachung

Verständliche Sprache setzt an der Diskrepanz von Sprachkompetenz und Fachkompetenz an. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler zwar kognitiv in der Lage sind, Fachinhalte zu verstehen, dass ihnen dabei jedoch oft die sprachliche Form von Texten und Unterrichtsmaterial im Weg steht. Verständliche Sprache hat deshalb das Ziel, die sprachliche Form zu vereinfachen und dabei den Fachinhalt und dessen Komplexität zu erhalten. Die sprachliche Entlastung findet auf verschiedenen Ebenen statt:

- Wortebene: Begriffe der Bildungssprache („Wohlergehen“, „es ist ein Anstieg zu verzeichnen“) und unnötige Fremdwörter („Relation“) werden durch einfachere Ausdrücke ersetzt. Fachbegriffe werden dagegen nicht getilgt, da sie Teil des spezifischen Fachwissens eines Ausbildungsberufs sind.
- Satzebene: Schachtelsätze werden entzerrt.
- Textebene: Es wird auf eine sachlogische Reihenfolge der Inhalte im Text geachtet (z. B. Allgemeines vor Besonderem, chronologische Abfolge, Situation vor Aufgabe).
- Gestaltungsebene: Aufzählungen werden gezielt eingesetzt; Wichtiges wird hervorgehoben; die Seite wird übersichtlich gestaltet, um die Orientierung zu erleichtern.

2.2 Abgrenzung verschiedener Konzepte der sprachlichen Vereinfachung

Synonyme für verständliche Sprache sind einfache Sprache (verwendet unter anderem von der Aktion Mensch und der Agentur Klar & Deutlich), Textoptimierung (IFTO), Textanpassung (Kranert u. a. 2017) oder sprachsensible (Prüfungs-)Gestaltung (Buschfeld/Jurkschat 2017). Zentral bei diesem Konzept ist, dass es zwar einen Katalog von Empfehlungen zur Vereinfachung gibt, dass dieser aber je nach Text, Kontext und Zielgruppe flexibel angewendet wird (vgl. Wagner/Scharff 2014, S. 29). Texte in verständlicher Sprache sind optisch und sprachlich recht nah an der deutschen Standardsprache (vgl. Bock 2014, S. 21).

Davon abzugrenzen ist die Leichte Sprache. Sie ist im Kontext der Behindertenselbsthilfe entstanden und richtet sich primär an Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Bock 2014, S. 18–19). Die Regeln der Leichten Sprache stellen eine „kodifizierte Norm“ (ebd., S. 25) dar. Dadurch ist keine Auswahl einzelner Regeln je nach Kontext möglich, wie dies bei der verständlichen Sprache der Fall ist. Leichte Sprache arbeitet nur mit sehr elementaren Strukturen der deutschen Sprache und ist dadurch teilweise sehr weit von Standardtexten

entfernt. Dies betrifft neben der sprachlichen auch die optische Gestaltung, die sich durch große Schrift, Listentexte mit nur einem Satz pro Zeile und eine spezifische Bebilderung auszeichnet (vgl. ebd., S. 21). Zudem werden Texte in Leichter Sprache durch Prüfgruppen ratifiziert (vgl. Netzwerk Leichte Sprache).

2.3 Möglichkeit der gestuften Komplexität

Durch die Flexibilität in der Anwendung der Vereinfachungsstrategien bietet verständliche Sprache die Möglichkeit, die Textkomplexität stufenweise ab- bzw. aufzubauen. So können Texte bei Bedarf zu Beginn einer Berufsausbildung sprachlich stark entlastet werden. Zunehmende Fach- und Lesekompetenz der Lernenden erlaubt in der Folge auch eine Steigerung der sprachlichen Komplexität.

Wie eine solche Stufung aussehen kann, soll an einem Beispielsatz illustriert werden:

> *Original:*
>
> *„Die Zahl der Asylbewerber nahm aber weiter zu und erreichte nach Öffnung des ‚Eisernen Vorhangs' und nach Ausbruch des Bürgerkriegs in Jugoslawien Anfang der 1990er Jahre ihren vorläufigen Höhepunkt."* (Zahlenbilder 2017)

Bei einer moderaten sprachlichen Entlastung dieses Satzes bietet sich vor allem die Entzerrung der Satzstruktur an. Des Weiteren werden Substantivierungen („Öffnung", „Ausbruch") aufgelöst und kausale Zusammenhänge explizit formuliert:

> *sprachliche Vereinfachung Stufe 1:*
>
> *Die Zahl der Asylbewerber nahm aber weiter zu. Anfang der 1990er-Jahre erreichte sie ihren vorläufigen Höhepunkt. Dies hatte zwei Gründe: Der „Eiserne Vorhang" wurde geöffnet und der Bürgerkrieg in Jugoslawien brach aus.*

Bei Lernenden mit einer sehr geringen Lesekompetenz kann das sprachliche Niveau noch weiter heruntergebrochen werden:

> *sprachliche Vereinfachung Stufe 2:*
>
> *Trotzdem wollten immer mehr Menschen Asyl in Deutschland.*
> *Die meisten Flüchtlinge kamen Anfang der 1990er-Jahre. Das hatte zwei Gründe:*
>
> - *der „Eiserne Vorhang" war offen*
> - *in Jugoslawien war Bürgerkrieg*

Das Subjekt der Sätze ist nun nicht mehr ein abstrakter Begriff („Zahl der Asylbewerber"), sondern ein belebter Aktant („immer mehr Menschen"). Satzgefüge werden durch Aufzäh-

lungen ersetzt, der Wortschatz ist deutlich einfacher gehalten und weist parallele Strukturen auf („war offen“, „war Bürgerkrieg“).

3 Zwei Studien zur Wirksamkeit von verständlicher Sprache

Schlenker-Schulte/Wagner (2006) wiesen nach, dass sprachlich angepasste Prüfungsfragen zum einen schneller und zum anderen öfter richtig beantwortet werden. Sie präsentierten 142 Auszubildenden im Abstand von zwei Wochen gemischte Frageblöcke mit Originalaufgaben und sprachlich vereinfachten Aufgaben. Die Antwortgeschwindigkeit wurde über die Tastatur erfasst. Dabei zeigte sich bei den sprachlich vereinfachten Aufgaben ein Zeitgewinn von 20 Prozent für Auszubildende mit Hörschädigung und 18 Prozent für Auszubildende ohne Hörschädigung (vgl. ebd., S. 206). Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die gewonnene Zeit für kompliziertere Aufgaben oder das nochmalige Überprüfen bereits erledigter Aufgaben genutzt werden kann (vgl. ebd., S. 207).

Der zweite Faktor, den Schlenker-Schulte/Wagner (2006) untersuchten, war die Anzahl korrekt beantworteter Fragen. Sowohl Auszubildende mit als auch ohne Hörbehinderung beantworteten signifikant mehr angepasste Aufgaben richtig. Innerhalb der Gruppe der Lernenden ohne Hörbehinderung profitierten zudem Auszubildende mit Hauptschulabschluss stärker von angepassten Aufgaben als solche mit (Fach-)Abitur (vgl. ebd., S. 208).

Im Rahmen des Netzwerks Berufliche Schulen Mainfranken wurde ebenfalls eine Studie zur Wirkung von vereinfachter Sprache durchgeführt. Hierzu wurde ein Fachtext aus dem Bereich Sozialkunde sprachlich angepasst. Dass die vereinfachte Version inhaltlich noch mit dem Original übereinstimmt, wurde vom Institut für Textoptimierung (IFTO) in Halle und von einer Kommunikationswissenschaftlerin der Universität Würzburg bestätigt. Zunächst wurde die angepasste Version an vier Berufsschulen in 18 Klassen mit insgesamt 237 Lernenden als Leseverstehensaufgabe durchgeführt. Sechs Wochen später folgte die Originalversion mit identischen Fragen. Durch diese Reihenfolge kann ausgeschlossen werden, dass Verbesserungen bei der angepassten Version auf Wiedererkennungseffekte zurückzuführen sind. Verglichen wurde jeweils der Klassenschnitt der beiden Leistungserhebungen. Dieser lag bei der angepassten Version zwischen 0,5 und 2 Notenstufen über dem der Originalversion (Ø = 1,23). Die sprachliche Form eines Texts hat also großen Einfluss auf die Schulleistung von Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus wurde der Zeitrahmen von 30 Minuten bei der sprachlich vereinfachten Version oft nicht ausgeschöpft. Wie bei Schlenker-Schulte/Wagner (2006) war also ebenfalls ein Zeitgewinn zu beobachten.

An der Erhebung waren eine Berufsintegrationsklasse und Lernende aus unterschiedlichen Berufsfeldern beteiligt (z. B. Koch/Köchin, Einzelhandel, Maler/-in oder Friseur/-in). Alle Probandinnen und Probanden haben bei der textangepassten Version bessere Ergebnisse erzielt, scheinbar unabhängig von Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Dies wird momentan in einer Wiederholungsstudie genauer differenziert, indem zusätzliche Eckdaten der

Schülerinnen und Schüler erhoben werden (z. B. besuchte allgemeinbildende Schule, Zuzug nach Deutschland, Unterstützung in der Ausbildung).

4 Umsetzung in der Praxis: Das Projekt „Netzwerk verständliche Sprache“

Im Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken kooperierten von 2013 bis 2016 fünf Regelberufsschulen und eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, um Konzepte für die Inklusion in der beruflichen Bildung zu entwickeln. Eine Arbeitsgruppe beschäftigte sich dabei mit der Frage der Sprache in der Berufsausbildung. Grundlage hierfür war die Erkenntnis vieler Lehrkräfte, dass vorliegende Unterrichtsmaterialien für die Berufsschule Schülerinnen und Schüler überfordern. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Schülerschaft in der beruflichen Bildung generell immer heterogener wird und besonders in den letzten Jahren auch viele Geflüchtete beschult werden. Das Konzept der verständlichen Sprache wurde als ein möglicher Lösungsweg erarbeitet und wird seit November 2016 im Projekt „Netzwerk verständliche Sprache“ weiter bearbeitet. Das Projekt wird von der Aktion Mensch und der Caritasstiftung gefördert und ist auf drei Jahre angelegt.

Das Ziel des Netzwerks ist es, verständliche Sprache regional (unter anderem) in der beruflichen Bildung zu verankern. Dazu werden Lehrkräfte in sogenannten „Textwerkstätten“ im Schreiben verständlicher Texte geschult. Zu Beginn erfolgt eine Sensibilisierung für das Thema Sprache und die Vermittlung von konkretem Handwerkszeug zur Textvereinfachung. In der Folge haben die Teilnehmenden Zeit, eigene Texte in Kleingruppen zu bearbeiten und sich auszutauschen. Das Thema verständliche Sprache wird an einigen Berufsschulen auch nach der Textwerkstatt systematisch weiterverfolgt, etwa durch Folgeveranstaltungen, Arbeitsgruppen zur Textbearbeitung oder Materialpools. Das Netzwerk verständliche Sprache kooperiert mit der Handwerkskammer für Unterfranken als wichtiger Partnerin in der beruflichen Bildung und bietet auch dort Schulungen an.

Das Netzwerk hat seine Ursprünge, wie bereits beschrieben, in der beruflichen Bildung. Was das Projekt besonders auszeichnet, ist jedoch, dass es über diesen Bereich hinweg sozialraumorientiert arbeitet. Textwerkstätten werden ebenso für Angestellte in der Verwaltung und bei Vereinen und Verbänden angeboten. Es besteht eine Kooperation mit der Stadt Würzburg und der Robert Kümmert Akademie, einer Einrichtung der Erwachsenenbildung.

Primäres Ziel des Netzwerks ist es, regional verankerte Lösungen für die Praxis der beruflichen Bildung zu entwickeln. Das Projekt dient ein Stück weit aber auch der Theorieentwicklung. An zwei Fachtagen mit Vorträgen und Workshops wird das Konzept verständliche Sprache diskutiert und ausgebaut. Durch Fachartikel und Tagungsbeiträge wird das Thema im Fachdiskurs der Berufsbildungsforschung platziert. Der Frage nach dem Faktor Sprache in Prüfungssituationen wird mit Erhebungen wir der in Abschnitt 3 geschilderten nachgegangen. Zur Sicherung der Erkenntnisse aus der Netzwerkarbeit werden Curricula zu den Fortbildungen für die berufliche Bildung und die Verwaltung entwickelt, die nach Projektende von interessierten Trägern und Institutionen genutzt werden können.

5 Ausblick: Leseförderung als „andere Seite der Medaille“

Verständliche Sprache ermöglicht es auch sprachlich schwachen Schülerinnen und Schülern, Fachwissen aufzubauen bzw. vorhandenes Wissen zu zeigen. Dies betrifft nicht nur Auszubildende, deren erste Sprache nicht Deutsch ist. Menschen mit Legasthenie, geringer Bildung oder dem Förderschwerpunkt Lernen profitieren ebenfalls davon. Im Bereich Verwaltung kommt eine verständliche Sprache auch dem „Durchschnittsbürger“ als juristischem Laien zugute.

Es kann jedoch nicht vorausgesetzt werden, dass alle Texte verständlich und adressatenorientiert verfasst werden. In den allgemeinbildenden Schulen und in der beruflichen Bildung ist es deshalb ebenso wichtig, Schülerinnen und Schüler an komplexe Texte heranzuführen. Dies ist zum Beispiel durch die Vermittlung von Lesestrategien oder gemeinsame Textarbeit möglich. Nur eine Kombination aus offensivem und defensivem Umgang mit Texten nach Leisen (2012, S. 4) ist für die berufliche Bildung auf lange Sicht gewinnbringend.

Literatur

Bock, Bettina M.: Leichte Sprache. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In: Jekat, Susanne u. a. (Hrsg.): Sprache barrierefrei gestalten: Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin 2014, S. 17 –51

Buschfeld, Detlef; Jurkschat, Jennifer: Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Ein Leitfaden für Prüferinnen und Prüfer im Handwerk. Herausgegeben vom Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln, Forschungsinstitut im Deutschen Handwerksinstitut (DHI). Köln 2017

Efing, Christian: „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, Christian; Janich, Nina (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn 2006, S. 33 –68

Efing, Christian: Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: InfoDaF (2014) 4, S. 415 –441

IFTO: Internetauftritt des Instituts für Textoptimierung. URL: http://www.ifto.de/ (Zugriff: 23.05.2018)

Kranert, Hans-Walter u. a: Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken. Bielefeld 2017

Leisen, Josef: Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. In: Leseforum Schweiz (2012) 3. URL: http://www.josefleisen.de/downloads/lesen/01%20Umgang%20mit%20Sachtexten%20-%20Leseforum%202012.pdf (Zugriff: 24.02.2018)

Netzwerk Leichte Sprache: Leichte Sprache – Das Prüfen. URL: https://www.leichte-sprache.org/das-pruefen/ (Zugriff: 23.05.2018)

Schlenker-Schulte, Christa; Wagner, Susanne: Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz. In: Efing, Christian; Janich, Nina (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn 2006, S. 189 –213

Wagner, Susanne; Scharff, Susanne: Über die Unterschiede zwischen Einfacher und Leichter Sprache. In: vds Landesmitteilungen Sachsen (2014) 2, S. 28 –31

Zahlenbilder (Hrsg.): Asylbewerber in Deutschland. Infografik für Bilder und Medien (2017) 6

Maria Simml

Was begünstigt einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung?

Ergebnisse des qualitativen Forschungszugangs der Evaluation im Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“

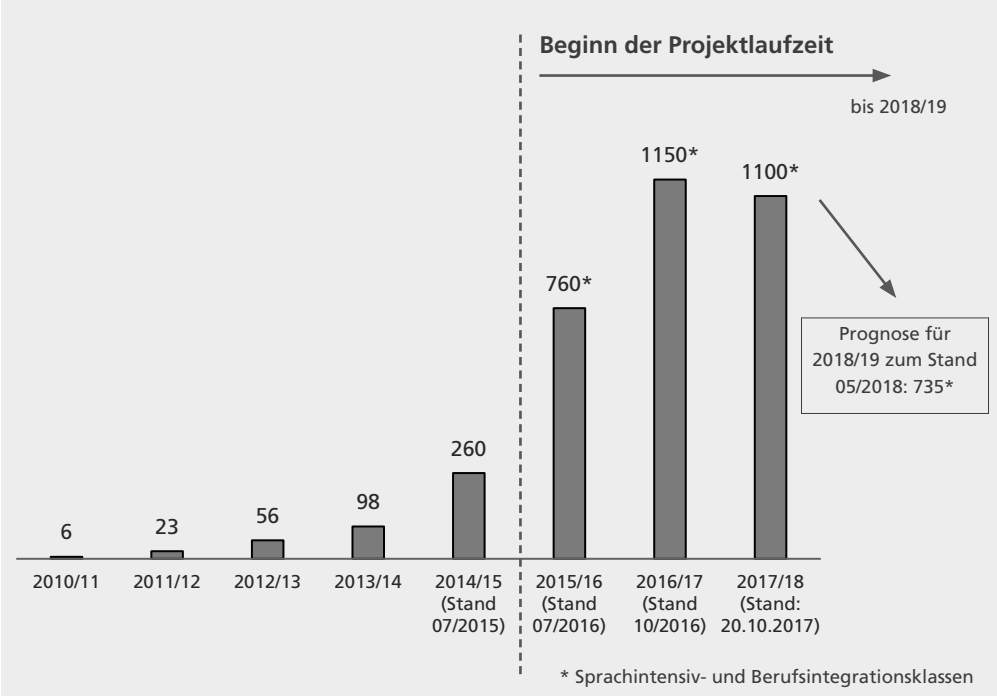
Berufsintegrations(vor)klassen sind Beschulungsmaßnahmen für berufsschulpflichtige neu Zugewanderte in Bayern, welche u. a. das Ziel verfolgen, die Schüler/-innen auf einen Übergang in eine (duale) Berufsausbildung oder eine andere Arbeits-/Ausbildungstätigkeit vorzubereiten. Im Rahmen des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ machen es sich 21 bayerische Berufsschulen zur Aufgabe, hierfür zusammen mit weiteren (wissenschaftlichen) Akteuren der beruflichen Bildung gewinnbringende Konzepte zu erproben. Die TU München begleitet das Projekt im Rahmen einer qualitativen Evaluation. Der Beitrag schildert schulspezifische Faktoren, die einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung begünstigen.

1 Rahmenbedingungen und Kontext

1.1 Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“

Deutschlandweit wurden in den letzten Jahren Beschulungsmaßnahmen zur Sprachförderung und/oder Berufsintegration für junge neu Zugewanderte, ein Großteil davon mit Fluchthintergrund, ins Leben gerufen (vgl. Massumi u. a. 2015; Terrasi-Haufe/Baumann/Riedl 2017). In Bayern werden diese mittlerweile an fast allen Berufsschulen etablierten Maßnahmen mit „Berufsintegrations(vor)klasse“ (BIK bzw. BIK/V) betitelt.

Abbildung 1: Entwicklung der BI-Klassenzahlen seit 2010/11



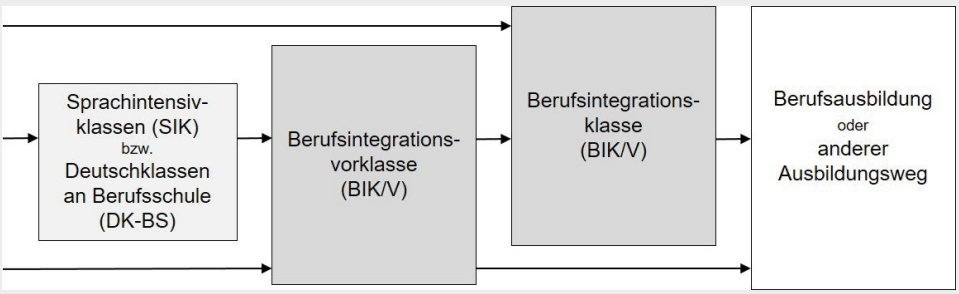
Unmittelbar nach dem rapiden Anstieg an berufsschulpflichtigen Zugewanderten wurde diese Beschulungsform zum Schuljahr 2015/16 von 260 Klassen auf 760 Klassen ausgeweitet. Zu diesem Zeitpunkt wurde das vierjährige Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“, initiiert durch die Stiftung Bildungspakt Bayern, gestartet. Ziel ist, dass die jungen Menschen nach Absolvieren der Berufsintegrationsklassen in eine (duale) Ausbildung oder Arbeitstätigkeit münden, die ihren Ressourcen gerecht wird. 21 Berufsschulen in Bayern sind an dem Prozess beteiligt, gewinnbringende Konzepte innerhalb der BIK-Beschulung zu erarbeiten bzw. erproben. Begleitet wird das Projekt von einem wissenschaftlichen Beirat, einem Projektbeirat sowie einer quantitativen und qualitativen Evaluation (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2016).Während die quantitative Evaluation in Form schriftlicher Befragungen vonseiten des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) alle 21 Modellschulen zu bildungsbiografischen und soziodemografischen Merkmalen der Schüler-/innen befragt, konzentriert sich die qualitative Evaluation auf ausgewählte Modellstandorte. Die qualitativen Erhebungsmethoden sind Interviews mit Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen (und teilweise Regelklassen), Ausbildungspersonal in Betrieben, Schülern/Schülerinnen sowie Hospitationen von Unterricht, Teamsitzungen, Gruppendiskussionen und Lehrer-Schüler-Gesprächen. Des Weiteren bedient sich die qualitative Eva-

luation der Dokumentenanalyse (z. B. Unterrichtsmaterialien oder Bewertungsverfahren bei Prüfungen, siehe auch Döring/Bortz 2016; Flick 2004; Flick/von Kardorff/Steinke 2015; Hopf 1995; Kuckartz 2014; Mayer 2013; Mayring 2002, 2007). Hierbei sollen erfolgreich erprobte Maßnahmen, Schulprojekte und (didaktische) Beschulungskonzepte begleitet und identifiziert werden, damit sie weiteren Schulen als Impuls dienen können. Zu berücksichtigen sind dabei die regionalen Unterschiede hinsichtlich Rahmenbedingungen und Ressourcen an den verschiedenen Schulen. Zugleich untersucht die qualitative Evaluation (Handlungs-)Bedarfe für den weiteren Verlauf des Modellprojekts und hält fest, welche Faktoren einen erfolgreichen Übergang begünstigen bzw. sich als gewinnbringend für eine erfolgreiche Beschulung herausstellen.

1.2 Zum Berufsintegrationskonzept

Das Berufsintegrationskonzept zeichnet sich im Rahmen der Berufsschulpflicht (vgl. BayEUG Art. 35) durch eine im Kern zweijährige Vollzeitmaßnahme (Berufsintegrationsvorklasse und Berufsintegrationsklasse) aus.

Abbildung 2: Berufsintegrationskonzept in Bayern



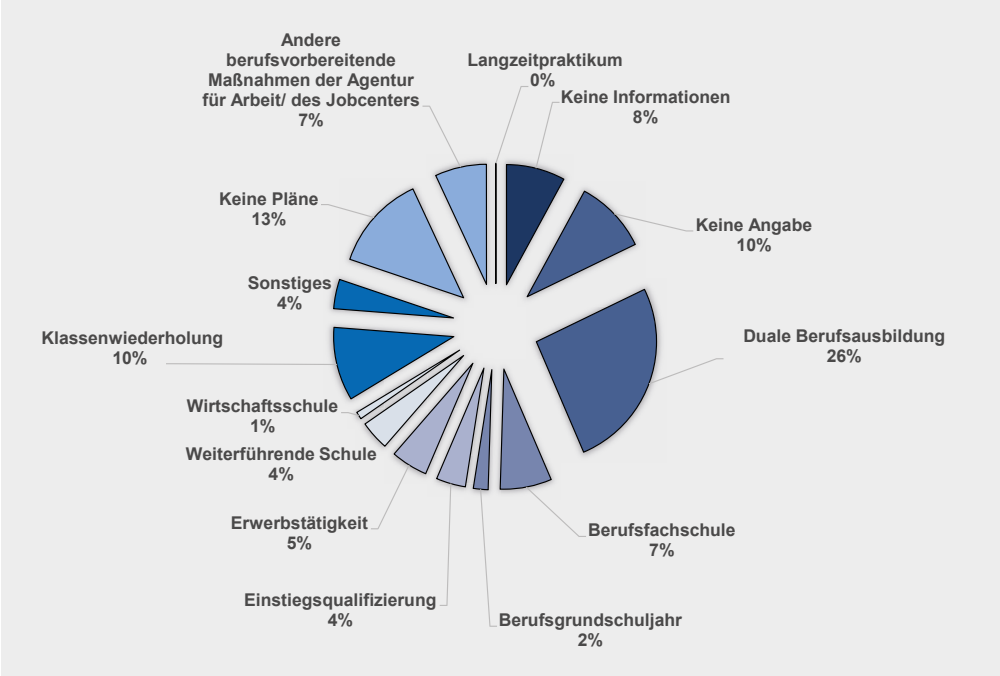
Das mittlerweile flächendeckende Angebot steht jungen Erwachsenen zwischen 16 und 21 Jahren (in Ausnahmefällen 25 Jahren) mit Sprachförderbedarf offen. Bei erfolgreichem Durchlaufen des Berufsintegrationsjahrs ist der Erwerb des Mittelschulabschlusses möglich (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst 14.10.2016; Stiftung Bildungspakt Bayern 2016).

Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen fühlen sich verstärkt für pädagogische und organisatorische Aufgaben zuständig (vgl. Riedl/Simml 2016). Viele sehen sich verantwortlich für die jungen Menschen, was bei manchen mit einer erhöhten emotionalen Belastung einhergeht. In diesem Kontext ist eine weitere Forschungsarbeit zu Belastungen und Bewältigungsressourcen von BIK-Lehrkräften vonseiten der TUM School of Education auf dem Weg. Teilweise befinden sie sich dadurch in Rollenkonflikten innerhalb eines ohnehin sehr breiten

und herausfordernden Tätigkeitsspektrums. Genauere Informationen zur Tätigkeit und Rolle von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen finden sich bei Riedl/Simml (2016).

Die Kernaufgabe der BIK-Lehrkräfte ist, ihre Schüler-/innen auf eine Berufsausbildung oder einen anderweitigen Ausbildungsweg vorzubereiten. Die quantitative Evaluation des Modellprojekts (vgl. ISB 2017b) erhebt zu jedem Projektjahr, welche Übergangsoptionen die jungen Erwachsenen nach der Berufsintegrationsklasse gewählt haben (vgl. Abbildung 3):

Abbildung 3: Übergangsoptionen neu zugewanderter Schüler-/innen nach der Berufsintegrationsklasse



Unter den hier aufgelisteten Optionen bezeichnet die Evaluation des Modellprojekts diejenigen als „erfolgreich“, durch welche sie in einen daran anschließenden bzw. nächsthöheren Bildungspfad einmünden: duale Berufsausbildung, Berufsfachschule, Berufsgrundschuljahr, Einstiegsqualifizierung, Erwerbstätigkeit, weiterführende Schule und die Wirtschaftsschule. Demnach haben rund die Hälfte der Schüler-/innen einen „erfolgreichen Übergang“ erzielt, davon beginnen 26 Prozent eine duale Berufsausbildung. Nicht vergessen werden darf jedoch, dass ebenso bei Klassenwiederholungen Erfolge zu verzeichnen sind, insofern ein Schüler bzw. eine Schülerin im Rahmen seiner bzw. ihrer individuellen Bezugsnorm einen konsistenten Leistungszuwachs vorweist.

Die quantitative Evaluation hat des Weiteren im Schuljahr 2015/16 den Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und individuellen Faktoren (z. B. Dauer des bisherigen Deutsch-Erwerbs/Schulbesuchs, Beruf/Schule im Heimatland, Wohnsituation etc.) bzw. schulspezifischen Faktoren (z. B. Anzahl und Zufriedenheit der Kooperationspartner, Anteil der DaZ-/DaF-Lehrkräfte etc.) überprüft. Zwei Gelingensfaktoren lassen sich nach diesen Berechnungen statistisch belastbar mit dem Schulerfolg in Verbindung bringen: die Anzahl der Ausbildungs- und Praktikumsbetriebe pro Klasse sowie die Anzahl der DaF-/DaZ-Lehrkräfte pro Klasse (ISB 2017a).

Aus den qualitativen Forschungszugängen der Evaluation lassen sich darüber hinaus weitere „Gelingensfaktoren" ableiten, die einen erfolgreichen Übergang (hier konkret: Übergang in Ausbildung) begünstigen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich dabei insbesondere auf schulspezifische Faktoren.

2 Gelingensfaktoren für einen erfolgreichen Übergang

Mit „Gelingensfaktoren" sind an dieser Stelle Einflussfaktoren gemeint, die einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung begünstigen. Die Datenbasis dazu stellen Leitfadeninterviews mit Lehrkräften in Berufsintegrations- und Regelklassen, Betrieben sowie zehn Schülerinnen und Schülern dar, die nach dem Durchlaufen der Berufsintegrationsklassen in ein Ausbildungsverhältnis gemündet sind. Die erhobenen Daten greifen zum einen perspektivenübergreifende Erfahrungen und Einschätzungen durch die unterschiedlichen Akteure auf, zum anderen konnten dadurch fallspezifische Bildungsbiografien der Schüler-/innen nachgezeichnet werden. Die Schüler-/innen, Regellehrkräfte und ein Teil der Ausbilder-/innen der Betriebe, die mit den befragten Schülerinnen und Schülern den Ausbildungsvertrag eingegangen sind, wurden im zweiten Halbjahr des ersten Lehrjahres (Frühjahr/Sommer 2017) befragt.

2.1 Interdisziplinäre Qualifikationen und Kooperation

In Riedl/Simml (2016) wurde bereits über das breite Spektrum an Tätigkeiten bzw. Anforderungen von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen berichtet. Hier zeigt sich u. a., dass nicht nur sprachliche oder berufliche Kompetenzen im Mittelpunkt der Beschulung stehen, sondern weit mehr. Um diesem Spektrum adäquat begegnen zu können, werden in den BIK-Teams verschiedene Professionen und Qualifikationen benötigt. Universitäten schreiten voran, sprachliche und kulturelle Bildung stärker in die Lehrerausbildung mit einzubeziehen. Nachdem beispielsweise an der Technischen Universität München bereits seit einiger Zeit für Lehramtsstudentinnen und -studenten der beruflichen Bildung „Sprachliche und kulturelle Diversität" als Unterrichts- oder Erweiterungsfach in Kooperation mit der LMU-München angeboten wird, ist mittlerweile je ein Grundlagen- und Vertiefungsseminar „Sprachliche und kulturelle Vielfalt" verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden der beruflichen Bildung in Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt. Die enge Zusammenarbeit zwischen Berufs-

und Wirtschaftspädagogen und -pädagoginnen, ergänzt durch Gymnasiallehrkräfte, zwischen DaZ- oder DaF-Lehrkräften sowie sozialpädagogischen Fachkräften ist also die Grundlage einer erfolgreichen Berufsintegrationsmaßnahme. Auch Germanistinnen/Germanisten, Theater-/Medienpädagoginnen und -pädagogen oder Kulturwissenschaftler/-innen sind vereinzelt in den Teams vertreten. Aus der quantitativen Evaluation des Modellprojekts (ISB 2017a) geht hervor, dass ein Fünftel der Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen eine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ hat (ebd., S. 4). An dieser Stelle ist nicht klar, über welche Qualifikation die besagten Lehrkräfte im DaF-/DaZ-Bereich konkret verfügen. Viele, die ursprünglich ein klassisches Lehramt studiert haben, machen derzeit Fortbildungen o. Ä. mit dem Resultat einer DaF-/DaZ-Qualifikation, die nur wenige ECTS umfassen. Diese Konstellation bedarf allerdings einer engen Kooperation, was für Lehrkräfte, die häufig als Einzelkämpfer betrachtet werden, keineswegs selbstverständlich ist.

> *„Der Arbeitsalltag einer Lehrkraft bietet grundsätzlich eher ungünstige Ausgangsbedingungen für kooperative Arbeitsbeziehungen. Hierzu zählen insbesondere die zelluläre Organisationsstruktur der Schule, die hohe Autonomie im Unterricht, der geteilte Arbeitsplatz und die enge zeitliche Taktung der Unterrichtsstunden“* (Richter/Pant 2016, S. 32).

Dabei stellt sich die Kooperation unter Lehrkräften in mehreren Studien zur Schuleffektivität und Schulqualität als wichtiges Kriterium heraus. Positiv beeinflusst werden dadurch beispielsweise die Lehr- und Lernkultur im Unterricht, die Lernergebnisse der Schüler/-innen, das erweiterte fachliche und fachdidaktische Repertoire sowie die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte (vgl. Bauer 2002; Dalin 1999; Fend 1998; Richter/Pant 2016; Scheerens/Bosker 1997; Steinert u. a. 2006). Eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist allerdings kein Selbstläufer, wie bereits in der Forschung bekannt ist. Es müssen seitens der Führungskräfte Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche zeitliche und räumliche Voraussetzungen für wechselseitige Kommunikation, Informationsaustausch, konstruktive Problemdiskussionen und Abstimmungsvorgänge einräumen (vgl. auch Schröder 2010; Hirsmüller/Schröer 2014; Spiess 2017; Steinheider/Legrady 2001). Erfolgreiche Kooperation zwischen verschiedenen Professionen benötigt des Weiteren gegenseitiges Vertrauen, Wertschätzung, gegenseitige Anerkennung, Konfliktfähigkeit und Kommunikationskompetenzen (Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006; Hirsmüller/Schröer 2014; Speck/Olk/Stimpel 2011; Spiess 2017). Folglich ist es wichtig, Kompetenzen dieser Art auch stets in Fort-/Weiterbildungsangeboten von Lehrkräften mit einzubeziehen.

Die Zusammenarbeit innerhalb des BIK-Teams wird von den Lehrkräften bereits als sehr positiv bewertet (ISB 2017b; Riedl/Simml, in Bearbeitung; Simml/Baumann, im Druck). Die wertschätzende Diskussionskultur in Teamsitzungen, gegenseitige Hilfsangebote, (freiwilliges) Unterrichten im Team und gemeinsame Veranstaltungen oder Aktivitäten außerhalb des regulären Schulbetriebs sind darüber hinaus beispielhafte Hinweise für ein konstruktives und harmonisches Miteinander im Team.

Gräsel/Fussangel/Pröbstel (2006) und Speck Olk/Stimpel (2011) führen als weiteren Erfolgsfaktor einer guten Zusammenarbeit das Erkennen des Nutzens und der Synergien innerhalb der Kooperation auf. Durch diese Erfolgsfaktoren lässt sich auch die gute Zusammenarbeit in den BIK-Teams erklären: Die unterschiedlichen Professionen sind sich oft bewusst, dass sie sich gegenseitig mit ihrer Expertise bereichern und erkennen bereits dadurch den Sinn und Zweck der Zusammenarbeit. Hinzu kommen gegenseitige Sympathien, die durch häufig ähnliche Haltungen und Einstellungen zum Thema Flucht, Migration und Politik bekräftigt werden.

Ein weiterer Punkt, der die Zusammenarbeit einer Gruppe sowie die Motivation beeinflusst, ist der Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum: Zu wenig Freiräume wirken der Motivation entgegen, zu große verhindern Gruppenkohäsion (vgl. Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006). Auch durch die hohe Dynamik im Bereich der Fluchtmigration äußern die Abteilungsleitungen bzw. Lehrkräfte, die bereits ein hohes Maß an Handlungs- und Entscheidungsspielraum von ihren Schulleitungen übertragen bekommen haben, wie gewinnbringend und wichtig es ist, flexibel und spontan handeln zu können.

> *„Bei uns passiert eigentlich jeden Tag irgendwas Unerwartetes. Ob es wieder irgendwas mit dem Asylrecht zu tun hat, der Schüler uns Briefe vom BAMF nicht mitgeteilt hat und die Zeit dann drängt, eine Schlägerei, Traumata oder sonst irgendwo Probleme. Und dann muss ich da schnell handeln können und nicht erst auf einen Termin mit dem Schulleiter warten müssen. Das ist für beide Seiten unzufrieden, weil da würd ich außerdem nur noch beim Schulleiter sitzen“* (Zitat einer BIK-Abteilungsleitung).

Dahingegen erklären Abteilungsleitungen bzw. Lehrkräfte, deren Handlungs- und Entscheidungsspielraum geringer ist, dass dies die tägliche Arbeit deutlich erschwert.

2.2 Berufliche, sprachliche und mathematische Potenzialanalyse

Ein Prinzip guter Lehre ist die Orientierung an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Vygotsky 1978). Die jungen geflüchteten Menschen weisen jedoch eine enorme Spannbreite an unterschiedlicher Vorbildung in Verbindung mit fehlenden Zertifikaten auf (vgl. auch Baumann/Riedl 2016; Brücker 2016; Brücker/Rother/Schupp 2016, 2017; Bundesagentur für Arbeit 2018; ISB 2017b; Neske/Rich 2016; Schier 2017). Um diesem Prinzip also gerecht zu werden, benötigt es vorab das Erfassen des aktuellen sprachlichen, mathematischen und beruflichen Potenzials.

Eine Maßnahme, die in diesem Rahmen an allen Modellschulen zu Beginn der Berufsintegrationsvorklasse erfolgt, ist ein sogenannter „Einstufungstest“ zur Einteilung der Schüler-/innen in möglichst leistungshomogene Klassenverbände (mehr Informationen zur Gestaltung und Umsetzung solcher „Einstufungstests“ an den Modellschulen s. Riedl und Simml (in Bearbeitung)). Diese Tests fragen schwerpunktmäßig unterschiedliche Deutsch-Fertigkeiten ab, aber auch – und dies sollte nicht vernachlässigt werden – mathematische Grund-

kenntnisse (teilweise verbunden mit Logikaufgaben). Die Einteilung der Klassen erfolgt an den meisten Schulen nach dem Sprachniveau, was den Aufbau von sprachlichen Grundlagen erleichtert. Allerdings korrelieren die sprachlichen Leistungen erfahrungsgemäß nicht zwingend mit dem mathematischen Bildungsniveau der Schüler-/innen. Verschiedene Modellschulen haben deshalb eine Entkoppelung des mathematischen Unterrichts im Sinne einer modularen Gruppeneinteilung erprobt, die sich vom üblichen Klassenverband loslöst. Die bisherigen Erfahrungen damit sind sehr positiv, wenngleich dies einen erheblichen organisatorischen Aufwand darstellt und aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen nicht für alle Berufsschulen umsetzbar ist.

Des Weiteren wird die Vorbildung im Herkunftsland bei der Klasseneinteilung berücksichtigt. Denn diesbezüglich kommen alle befragten Lehrkräfte übereinstimmend zu dem Schluss, dass der Schulbesuch im Heimatland ein aussagekräftiger Parameter für das Lern- und Leistungspotenzial des Schülers bzw. der Schülerin ist. Der Großteil an Fluchtmigranten und -migrantinnen stammt aus Ländern mit nicht lateinischem Schriftsystem wie z. B. Syrien, Afghanistan oder Irak (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018). Das bedeutet, sie müssen erst in einem neuen Schriftsystem alphabetisiert werden. Ein Teil der BIK-Schülerschaft war dahingegen auch im Heimatland nicht alphabetisiert. Hierbei ist von primärem Analphabetismus die Rede (vgl. Baumann/Riedl 2016; Brücker/Rother/Schupp 2017; Scheible 2018). Primäre Analphabeten haben in der Regel noch keine Schulerfahrungen, müssen das Stift-Halten und weitere Produktions-/Rezeptionstechniken der Schriftsprache sowie den Umgang mit Büchern und Lernstrategien von Grund auf neu lernen. Dass die Lernprogression bei dieser Schülergruppe üblicherweise nur sehr langsam fortschreitet, ist demnach selbsterklärend. Die Lernprogression bei schulisch sozialisierten Schülerinnen und Schülern schreitet im Gegensatz dazu durch das bereits erworbene Grundlagenwissen und Lernmechanismen üblicherweise zügiger voran.

Ein Teil der Schüler-/innen hat bereits berufliche Erfahrungen im Heimatland gesammelt. Trotzdem übersteigen in den meisten Fällen die Anforderungen einer deutschen Berufsausbildung die bereits erworbenen Kompetenzen im Heimatland.

> *„Ein Beispiel: Ein Schüler sagte zu mir, er war im Heimatland beruflich bei einem Landwirt tätig. Als der junge Mann dann aber die Technologien und Maschinen im Praktikum gesehen hat, wurde ihm erst bewusst, dass das nur wenig damit zu tun hatte, was er da im Heimatland gearbeitet hat“* (Zitat einer BIK-Lehrkraft).

Häufig knüpfen Schüler-/innen dadurch falsche Vorstellungen an bestimmte Berufsbezeichnungen und verfolgen teilweise unrealistische berufliche Ziele. Auch hier sind berufliche, sprachliche und mathematische Potenzialanalysen nötig, um innerhalb der Berufsvorbereitung die Eignung des Schülers bzw. der Schülerin mit den Anforderungen des angestrebten Berufs abgleichen und damit entsprechend beratend tätig werden zu können (vgl. Kapitel 2.7).

2.3 Förderung von Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen

Wie sich im schulischen Regelunterricht innerhalb einer Berufsausbildung bei den ehemaligen BIK-Schülerinnen und -Schülern herausstellt, haben sie Schwierigkeiten bei selbstgesteuerten Arbeitstechniken und eigenverantwortlichem Lernen, was zu erheblichen Problemen hinsichtlich des weiteren Lernprozesses während der (schulischen) Ausbildung führt.

Aus der Forschung ist bekannt, dass für lernschwächere Schüler/-innen besonders ein hoher Strukturiertheitsgrad des Lernmaterials bzw. des Vorgehens bedeutsam ist (vgl. z. B. Souvignier/Gold 2006). Leistungsstarke Schüler/-innen hingegen lernen vor allem bei unstrukturierten Lernumgebungen mit vielen Freiheitsgraden wegen der daraus resultierenden Herausforderung und der Intensivierung bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (vgl. z. B. Fisher/Frey 2012). Die bisherigen Erfahrungen in den BIK zeigen, dass ein hoher Strukturierungsgrad und starke Vereinfachungen in Verbindung mit Frontalunterricht zu Beginn der Berufsintegrationsvorklasse meist nötig sind, um den Schülerinnen und Schülern möglichst effizient die ersten sprachlichen Grundlagen (verknüpft mit lebenspraktischen Inhalten) zu vermitteln. Häufig verfolgen Lehrkräfte solche traditionellen Ansätze über die beiden BIK hinweg.

Nichtsdestotrotz muss im weiteren Beschulungsverlauf stark darauf geachtet werden, Lernstrategien zu fördern, die zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen befähigen.

> *„Wenn alles immer organisiert und vorgegeben ist, lernt ein Individuum nicht, selbst aktiv zu werden und sich zu organisieren. Erziehung zur Mündigkeit aber hat wesentlich zum Inhalt, dass jemand für sich selbst verantwortlich ist und die ihn betreffenden Dinge, z. B. das Lernen, selbst in die Hand nimmt.“* (Bönsch 2009, S. 272).

Zudem berichteten die interviewten Schüler/-innen und Regellehrkräfte übereinstimmend, dass den neu zugewanderten Auszubildenden sowohl das selbstständige Arbeiten und Lernen als auch das Arbeiten in Gruppen sowie das Tempo des inhaltlichen Fortschritts im Unterricht Schwierigkeiten bereitet. Das heißt: Sobald schüleraktive Ansätze im Hinblick auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Vygotsky 1978) möglich sind, sollten diese bei der Gestaltung des Unterrichts mit einfließen.

> *„Das beginnt ja schon beim Lesen von Fachtexten. Da sind keine Lesestrategien vorhanden, selbst wenn ich mehr Zeit einräume und die Texte ohnehin einfach gestalte. […] Und in Gruppenarbeiten wird er mitgeschleppt, ohne sich selbst aber wirklich beteiligen und dadurch lernen zu können.“* (Zitat einer BIK-Lehrkraft).

Der Fokus muss also – insofern die sprachlichen Grundlagen dafür erreicht wurden – bereits in Berufsintegrationsklassen verstärkt auf Lernstrategien gerichtet werden, sodass die Schüler-/innen Zeit haben, sich solche Werkzeuge zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen anzutrainieren.

Was sich an den befragten Modellschulen als nicht effektiv herausgestellt hat, sind Hausaufgaben zum Üben und Verfestigen von im Unterricht Erlerntem. Nahezu alle Lehrkräfte berichten, dass die Schüler/-innen keine Hausaufgaben machen oder sie nur unzureichend bearbeiten. Dafür gibt es verschiedene Erklärungsansätze wie beispielsweise ein zu hoher Schwierigkeitsgrad oder aber eine private Wohnsituation mit hohem Lärmpegel und stark eingeschränkter Privatsphäre (weiterführende Literatur zur Situation in Gemeinschaftsunterkünften s. Aumüller/Daphi/Biesenkamp 2015; Brücker u. a. 2016; Christ/Meininghaus/Röing 2017; Johannson/Schiefer/Andres 2016). Weniger Studien liegen aktuell zur Situation in dezentralen Unterbringungseinrichtungen vor. Hier ist allerdings eine Verbesserung der Lebensbedingungen und eine stärkere gesellschaftliche Integration in die lokale Umgebung erkennbar (s. Aumüller/Daphi/Biesenkamp 2015; Cremer 2014).

Eine Modellschule löst dies durch das Angebot einer Hausaufgabenbetreuung an der Schule und macht damit positive Erfahrungen.

Damit bereits in BIK konkrete berufliche Handlungskompetenzen gefördert werden können, ist die Ausprägung beruflicher Interessen vonseiten der Schüler/-innen eine Voraussetzung. Berufspraktika, wie sie im zweiten Jahr der Berufsintegrationsmaßnahme üblich sind, eignen sich für den Entwicklungsprozess hin zu einem realistischen Berufswunsch. Wichtig ist dahingehend die Beratung der Lehrkraft, sodass die Berufswünsche der Schüler/-innen deren individuellem Potenzial entsprechen. Über die externen Berufspraktika hinaus profitieren die Berufsintegrationsklassen von vorherrschenden Ressourcen innerhalb der Berufsschule: Berufsschulen pflegen üblicherweise bereits langjährige Netzwerkverbindungen zu Betrieben und Kammern. Es besteht die Möglichkeit, Kontakte zu Schülern und Schülerinnen aus Regelklassen zu knüpfen, woraus Freundschaften oder Mentorenschaften entstehen können. Die breite Expertise der verschiedenen Fachrichtungen, die an der Berufsschule bereits beheimatet sind, bringt einen großen Mehrwert mit sich und ist für den Zweck der Berufsvorbereitung von hoher Effizienz. So können beispielsweise BIK-Schüler/-innen bereits in Regelklassen oder schulischen Werkstätten Einblicke gewinnen und ihre Berufsvorstellungen präzisieren. Allerdings ist zu bedenken, dass besonders die Fachrichtungen, die an der Schule beheimatet sind, in der fachpraktischen Berufsvorbereitung Anklang finden. Trotzdem benötigen die Schulen anschauliche Möglichkeiten, auch darüber hinaus Berufe vorzustellen. Teilweise arbeiten sie hierfür auch mit Berufsschulen anderer Fachrichtungen zusammen.

2.4 Praktikumsvermittlung und Betreuung

Viele erfolgreiche Übergänger/-innen haben einen Ausbildungsplatz aufgrund ihres vorhergehenden, erfolgreich absolvierten Praktikums bekommen. Schulische Netzwerkpflege zu Betrieben sowie die Begleitung und Vor-/Nachbereitung von Praktika sind deshalb wichtige Gelingensfaktoren eines erfolgreichen Übergangs in Ausbildung. Hinterlässt der Schüler bzw. die Schülerin einen guten Eindruck im Praktikum, erhöht dies die Chancen auf eine entsprechende Ausbildung. Die Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016 zeigen eben-

falls einen deutlichen Zusammenhang zwischen absolvierten Praktika und anschließendem Ausbildungsverhältnis (vgl. Matthes u. a. 2018, S. 25).

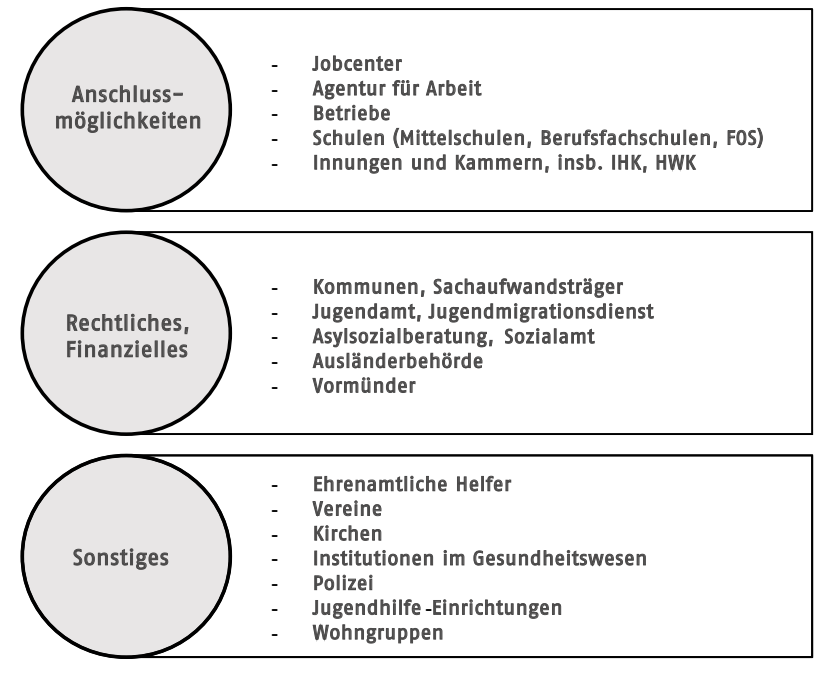
Betriebe äußern in den geführten Interviews Skepsis vor dem Unbekannten, sprachliche und kulturelle Barrieren sowie Scheu vor asylrechtlichen Unsicherheiten und hohem bürokratischem Aufwand. Auch verschiedene weitere Studien geben Hinweise hierfür (vgl. z. B. Ebbinghaus 2017a, 2017b; Enggruber/Rützel 2014; IBE 2016). Ebbinghaus (2017a) stellt fest, dass viele Betriebe sich bereit erklären würden, zusätzliche Ausbildungsplätze für Geflüchtete bereitzustellen, wenn ausbildungsbegleitende Deutschkurse zur Verfügung gestellt oder Formalitäten extern für sie erledigt würden. „Der Ausbildung vorgelagerte mehrwöchige Praktika sehen die Betriebe ebenfalls überdurchschnittlich häufig als eine Möglichkeit an, zusätzliche Ausbildungsplätze für Geflüchtete einzurichten“ (Ebbinghaus 2017a, S. 38).

In der Befragung der IBE (2016) geben die meisten Unternehmen an, Praktika als priorisierte Beschäftigungsform für Geflüchtete zu wählen, am meisten Zurückhaltung zeigen sie hinsichtlich eines Ausbildungsverhältnisses. Dies ist auch im Rahmen des Modellprojekts zu erkennen. Die Ausbilder/-innen der Betriebe äußern in den Interviews, dass insbesondere der eigene Eindruck, der in dieser Zeit von der Praktikantin/vom Praktikanten entsteht, entscheidend für das Angebot eines Ausbildungsplatzes ist. So können sie eigenständig die an den/die Bewerber/-in gerichteten konkreten Anforderungen mit seinem/ihrem Potenzial abgleichen. Zudem sind Sozialkompetenzen für die Betriebe von hoher Wichtigkeit, die nach Meinung der befragten Betriebe in formalen Zeugnissen nicht ausreichend abgebildet sind. Dass Betriebe großen Wert auf Sozialkompetenzen legen, zeigt auch die Untersuchung der Bertelsmann Stiftung (Enggruber/Rützel 2014): Sie fragt in dieser Studie nach Auswahlkriterien für die Besetzung von Ausbildungsstellen. Dabei unterschied sie zwischen Betrieben, die Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aktuell oder in den letzten fünf Jahren ausgebildet haben. Beide Gruppen erachten Zuverlässigkeit, angemessene Umgangsformen und eine hohe Leistungsbereitschaft als für sie wichtigste Auswahlkriterien von Auszubildenden (Enggruber/Rützel 2014, S. 38).

2.5 Aufgebaute Netzwerke

Letztlich entscheiden Betriebe „autonom, ob und wie viele Ausbildungsplätze sie in welchen Ausbildungsberufen anbieten und welche Jugendliche sie als Auszubildende einstellen“ (Granato 2017, S. 19). Die Berufsschule sollte deshalb auf eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit mit möglichst vielen Betrieben achten. Doch nicht nur Betriebe sind wichtige Netzwerkpartner für das BIK-Team. Folgende Abbildung gibt einen Überblick über weitere Institutionen und Ansprechpartner, mit welchen eine Kooperation für die Beschulung und Berufsintegration von neu Zugewanderten empfehlenswert ist.

Abbildung 4: Übersicht der Netzwerkpartner für BIK



Wohingegen die Netzwerkpartner unter der Kategorie „Anschlussmöglichkeiten“ ohnehin im Netzwerk der Berufsschule verankert sein sollten, kommen viele der weiteren gelisteten Anlaufstellen für Berufsintegrationsklassen neu hinzu (z. B. Asylsozialberatung, Ausländerbehörde, Wohngruppen, Vormünder, Polizei u. Ä.). Partner, die als Gelingensfaktor eines erfolgreichen Übergangs in Ausbildung nicht unterschätzt werden dürfen, sind Vereine und ehrenamtliche Helfer/-innen. Teilweise kommen Schüler/-innen durch eigenes soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983) an Ausbildungsplätze. Das heißt, Schulen sollten – soweit möglich – Vereinsmitgliedschaften und weitere Möglichkeiten der sozialen Integration in der Gesellschaft mit unterstützen. In Berufsintegrationsklassen eignen sich hierfür insbesondere die sozialpädagogischen Fachangestellten als Ansprechpartner/-innen.

Des Weiteren weist Prakopchyk (2017) darauf hin, „dass auf Bundes- und Landesebene zahlreiche Initiativen und Maßnahmen existieren, um junge Flüchtlinge zu fördern“ (ebd., S. 87). Ein weitreichendes Netzwerk ist auch wichtig, um möglichst effizient von solchen bereits bestehenden Initiativen zu profitieren oder eigene, ins Leben gerufene Maßnahmen damit zu vernetzen. Denn oft werden diese thematisch nahe aneinander liegenden Initiativen auf verschiedenen Ebenen bzw. von verschiedenen Institutionen organisiert und durch-

geführt, sodass es bei fehlender Abstimmung sowie fehlender Information bzw. Verknüpfung zu Parallel- oder Doppelstrukturen kommen kann (vgl. Knuth 2016).

2.6 Fördern von Resilienz und Motivation

Sowohl Lehrkräfte als auch BIK-Schüler-/innen hatten zu Beginn des Projekts – was bei vielen Lehrkräften zugleich Beginn ihrer Tätigkeit in BIK war – hohe Zielsetzungen und daran geknüpfte Erwartungen, weshalb verschiedene Vorstellungen nach einiger Zeit in Ernüchterung oder Enttäuschung übergingen. Mit zunehmenden asylrechtlichen Hürden verschärfte sich diese Situation aufgrund eines wachsenden Ohnmachtsgefühls. Ein Teil der Lehrkräfte hat sich mittlerweile Bewältigungsstrategien angeeignet, wohingegen laut Aussage der Lehrkräfte bei vielen Schülerinnen und Schülern die Motivation und Resilienz weiter sinkt.

Die Motivation der Schüler/-innen sinkt oft bereits dadurch, dass die anfänglichen Vorstellungen vom Leben in Deutschland einer Realitätsanpassung unterzogen wurden. Die Resilienz der Schüler/-innen wird des Weiteren beansprucht durch lange Phasen der Unsicherheit hinsichtlich der Zukunftsplanung in Abhängigkeit des Asylstatus, von Arbeitsverboten sowie – vor allem bei jungen Menschen mit wenig Schulerfahrung – einem mühsamen und oft kleinschrittigen Lernprozess. Stehen dem Ausbildungsvertrag asylrechtliche Hürden entgegen, wird zudem das Selbstwirksamkeitserleben drastisch gesenkt, was wiederum negative Auswirkungen auf Resilienz und Motivation hat (Näheres zum Konzept der Selbstwirksamkeit s. Bandura 1977, 1997; Vorschläge, wie im schulischen BIK-Rahmen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt werden können s. Riedl/Simml 2017; mehr Informationen zu Resilienzfaktoren und -programmen s. im Überblick z. B. Bengel/Lyssenki 2012; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015).

Wichtige Förderfaktoren sind neben der Stärkung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beispielsweise ein positives Selbstwertgefühl und eine sichere Bindung (vgl. Daniel/Wassel 2002). Sehr häufig ist zu beobachten, dass die BIK-Schüler/-innen ihre Lehrkraft stärker als andere Schülergruppen als Vertraute und Bezugspersonen sehen. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass viele Schüler/-innen in BIK alleine nach Deutschland gekommen sind oder oft keine konstanten Vertrauenspersonen im privaten Umfeld haben.

Beziehungsarbeit zu und mit den Schülerinnen und Schülern sehen alle Lehrkräfte als Gelingensfaktor, um eine lernförderliche Atmosphäre in der Klasse herzustellen und die aktive Mitarbeit vonseiten der Schüler/-innen zu erhöhen. Zugleich ist es wichtig für die Lehrergesundheit, dass Lehrkräfte eine stimmige Balance finden, um die nötige Abgrenzung zur Arbeit erhalten zu können. Viele sind emotional stark von den Lebensumständen ihrer Schüler/-innen betroffen und richten den Blick oft insbesondere auf die Nachteile und Schwierigkeiten, mit welchen ihre Schüler/-innen konfrontiert sind. Auch im öffentlichen Diskurs interessiert viele Akteure „nicht die Geschichte der Lebensbewältigung, sondern die Beurteilung des Flüchtlingsstatus und der Hilfsbedürftigkeit. Die Orientierung ist somit von Anfang an defizitorientiert“ (Schreiber/Iskenius 2013, S. 7). Defizitorientierung, Mitleid oder die Wahrnehmung der Schüler/-innen als Hilfsbedürftige sind jedoch keine konstruktiven He-

rangehensweisen, um Schüler/-innen zu eigenständig Handelnden zu erziehen. Wichtiger ist, herauszufinden, welche Resilienzfaktoren die Schüler/-innen als Ressource nutzen können (vgl. hierzu Schreiber/Iskenius 2013). Ein Übermaß an Pathologisierung geflüchteter Schüler/-innen bedeutet auch, dass den jungen Menschen das eigene Kompetenzerleben und die Aktivierung der Resilienz erschwert wird (ebd., S. 8).

2.7 Realitätsanpassung und Ausbildungseignung prüfen

Von Passungsschwierigkeiten ist im beruflichen Bildungskontext häufig die Rede, wenn es um die Passung zwischen Berufswünschen und beruflichen Versorgungs- bzw. Besetzungsproblemen als Grund für die hohen Zahlen erfolgloser Marktteilnehmer geht. Während viele Regionen Deutschlands mit Versorgungsproblemen, also erfolgsloser Ausbildungsplatznachfrage, betroffen sind, herrscht im Süden Deutschlands, so auch in Bayern, ein Bewerbermangel (vgl. Granato 2017; Matthes u. a. 2017). Passungsprobleme gibt es häufig jedoch auch, wie bereits angesprochen, zwischen den Berufswünschen der Schüler/-innen, dem individuellen Lern-/Leistungspotenzial und den beruflichen Erwartungen bzw. Vorstellungen, die sie an eine Ausbildung knüpfen.

Die befragten Lehrkräfte haben den Eindruck, dass viele ihrer BIK-Schüler/-innen den Umfang und die Komplexität einer dualen Ausbildung in Deutschland unterschätzen. Aus den Interviews mit den Schülern bzw. Schülerinnen geht hervor, dass manche nicht mit einem so umfangreichen und hohen Schwierigkeitsgrad in der Ausbildung gerechnet hatten. Die Lehrkräfte machen deutlich, dass sie an vielen Stellen überfordert sind und nicht wissen, wie sie mit den teilweise großen Leistungsdefiziten betroffener Schüler/-innen umgehen sollen, ohne den Rest der Klassen stark zu vernachlässigen. Eine Lehrkraft aus dem Fachbereich Elektrotechnik äußert sich beispielsweise kritisch zu großen Lücken hinsichtlich mathematischer Vorkenntnisse seiner Schüler/-innen mit Fluchthintergrund.

> *„Wenn halt der geflüchtete Bub überhaupt keine Formel umstellen kann, dann tut er sich äußerst hart. […] Es ist gar nicht so einfach, für uns ist das gang und gäbe, dass wir den Taschenrechner zu Hand nehmen, die können mit dem Taschenrechner zum Teil noch nicht richtig umgehen. Das ist ein neues Werkzeug, das müssen die erst lernen, also machen wir mal zwei Stunden Taschenrechner."*

Ein erfolgreicher Marktteilnehmer ist aus Sicht der qualitativen Evaluation im Modellprojekt nur, wer *nachhaltig* im Berufs- und Arbeitsleben integriert werden kann. Das bedeutet, dass – bevor BIK-Schüler/-innen eine Ausbildung beginnen – auch sichergestellt werden muss, ob ein erfolgreicher Abschluss der Ausbildung realistisch ist. Ausbilder/-innen wie Lehrkräfte haben vor allem Bedenken bei den schulischen Zwischen- und Abschlussprüfungen. Der betriebliche Teil der Ausbildung stellt hingegen nach Aussage der Befragten die kleinere Schwierigkeit dar. Dies ist gut nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass im schulischen Unterricht die sprachliche Komponente einen erheblich größeren Teil einnimmt als im

Betrieb, in welchem vieles praktisch gezeigt werden kann und durch beispielhaftes Vor- und Nachmachen erleichtert wird.

Das bedeutet: Die Berufsberatung/-orientierung in Berufsintegrationsklassen muss die Potenziale und Stärken der jungen Fluchtmigranten und -migrantinnen mit den Anforderungen der jeweiligen Ausbildungsberufe abgleichen, sodass bei Ausbildungsbeginn auch eine berufliche Weiterentwicklung, die zum Ausbildungsabschluss führt, als realistisch eingeschätzt werden kann. Dafür benötigt es valide Diagnostik, die sowohl punktuell durch konkrete Leistungstests (Bewertungen anhand einer kriterienorientierten Bezugsnorm) als auch über Beobachtung der individuellen Leistungsentwicklungen über längere Zeit hinweg (Einschätzung des Potenzials anhand der individuellen Bezugsnorm) im Rahmen der Berufsintegrationsklassen erhoben werden kann.

Für Schüler/-innen, deren Verbleib in der Ausbildung als unrealistisch eingeschätzt wird, ist es förderlicher, sie die Klassen wiederholen zu lassen oder sie in weiterführende Fördermaßnahmen zu schicken, die gezielt an den Kompetenzen ansetzen, die für das/die angestrebte(n) Berufsfeld(er) von besonderer Relevanz sind. Grundlegend ist dabei immer die Vermittlung von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Hilfreich für die Selbstreflexion der Schüler/-innen sowie eine realistische Einschätzung der Anforderungen, die sie in der angestrebten Ausbildung erwarten würden, ist, sie stundenweise in den entsprechenden Regelklassen mitarbeiten zu lassen.

3 Ausblick

Die hier genannten Ausführungen beziehen sich auf einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung. Doch wie bereits mehrfach betont, ist es nicht damit getan, BIK-Absolventinnen und -Absolventen in Ausbildungsverhältnisse zu vermitteln, um eine anhaltende „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ zu erreichen. Es müssen darüber hinaus Maßnahmen zur nachhaltigen Förderung über die gesamte duale Ausbildung hinweg erprobt und implementiert werden.

Der Unterricht an der Berufsschule zeichnet sich durch einen hohen Anteil an beruflicher Theorie aus, welche Zweitsprachlerner/-innen nicht nur sprachlich, sondern auch durch die Bearbeitungsgeschwindigkeit und das inhaltliche Niveau der Fachinhalte vor große Herausforderungen stellt. Grundlegende konzeptionelle Überlegungen zur Förderung des Ausbildungsverbleibs sind deshalb auch adaptierte Ausbildungsformate (vgl. hierzu z. B. auch Ebbinghaus/Gei 2017; Euler/Severing 2017; Prakopchyk 2017). Eine Möglichkeit hierfür wäre beispielsweise eine modulare Ausbildungsstruktur mit Teilqualifikationen (Baumann/Riedl 2016; Kloas 2001; Riedl/Schelten 2013). Weitere Möglichkeiten sind, eine Ausbildung in Teilzeit in Verbindung mit einem zweiten Berufsschultag anzubieten oder die Ausbildungszeit zu verlängern. Die Erprobung eines zweiten Berufsschultags ist Bestandteil des Projekts „Zusätzliche Sprachförderung für ehemalige Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Berufsschule“ (Start im Sommer 2018 in Hessen) und wird vom Arbeitsbereich

Berufliche Bildung (Prof. Riedl) der TUM School of Education wissenschaftlich begleitet. Auch individuelle Lösungen begleitend zur Regelbeschulung wurden bereits an manchen Modellschulen konzipiert und erprobt.

Welche strukturellen Konsequenzen sich aus den verschiedenen Erprobungsphasen für die jeweiligen Bundesländer ergeben, muss sich im Verlauf der nächsten Jahre zeigen, da das bisher sehr erfolgreiche berufliche Bildungssystem in Deutschland durch beschleunigte Veränderungsprozesse vor einem nächsten Entwicklungsschritt steht und sich auch dieser Herausforderung stellen muss.

Literatur

Aumüller, Jutta; Daphi, Priska; Biesenkamp, Celine: Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen. Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement. Stuttgart 2015

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Schlüsselzahlen Asyl 2017. Stand: Januar 2018. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-asyl-2017.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 11.04.2018)

Bandura, Albert: Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review (1977) 2, S. 191–215

Bandura, Albert: Self-efficacy. The exercise of control. New York 1997

Bauer, Karl-Oswald: Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2002, S. 813–831

Baumann, Barbara.; Riedl, Alfred: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main 2016

Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Berufsintegrationsklassen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2016/2017. München 14.10.2016

Bengel, Jürgen; Lyssenki, Lisa: Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Köln 2012. URL: https://www.npg-rsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen/Bengel_2012_Resilienz_und_Gesundheitsfoerderung.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Bönsch, Manfred: Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen (2009) 6, S. 272–274. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3213/pdf/Boensch_Selbstgesteuertes_Lernen_2009_6_D_A.pdf (Zugriff: 07.05.2018)

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Göttingen 1983, S. 183–198

Brücker, Herbert: Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand. Nürnberg 2016. URL: http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1606.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Brücker, Herbert u. a.: Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung. IAB-Forschungsbericht 9. Nürnberg 2016. URL: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf (Zugriff: 21.02.2018)

Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29. Nürnberg 2016. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 24.05.2018)

Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30. Nürnberg 2017. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 12.04.2018)

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Fluchtmigration. Arbeitsmarkt kompakt. Nürnberg 2018. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Fluchtmigration.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Christ, Simone; Meininghaus, Esther; Röing, Tim: „All Day Waiting“, Konflikte in Unterkünften für Geflüchtete in NRW. BICC Working Paper 3. Bonn 2017. URL: https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/BICC_WP_3_2017_web.pdf (Zugriff: 21.02.2018)

Cremer, Hendrik: Menschenrechtliche Verpflichtungen bei der Unterbringung von Flüchtlingen. Empfehlungen an die Länder, Kommunen und den Bund. Policy Paper Nr. 26. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin 2014. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Policy_Paper_26_Menschenrechtliche_Verpflichtungen_bei_der_Unterbringung_von_Fluechtlingen_01.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Dalin, Per: Theorie und Praxis zur Schulentwicklung. Neuwied 1999

Daniel, Brigid; Wassel, Sally: The School Years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children. London 2002

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg 2016

Ebbinghaus, Margit: Nachfrage nach und Teilhabe an beruflicher Ausbildung. In: Granato, Mona; Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn 2017a, S. 36–41

Ebbinghaus, Margit: Praktikums- und Ausbildungsstellen für Geflüchtete: Wann Klein- und Mittelbetriebe sie von sich aus anbieten. Ergebnisse einer Betriebsbefragung in ausge-

wählten Berufsbereichen. BIBB Report 1/2017. Bonn 2017b. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-report-2017-1_barrierefrei_urn.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Ebbinghaus, Margit; Gei, Julia: Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung. Bonn 2017. URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8368 (Zugriff: 24.05.2018)

Enggruber, Ruth; Rützel, Josef: Duale Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GB_Integration_UnternBefr_Links_2015.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Gütersloh 2017. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Integration_Praxis.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim 1998

Fisher, Douglas; Frey, Nancy: Gifted students' perspectives on an instructional framework for school improvement. In: NASSP Bulletin (2012) 4, S. 286–301

Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden 2004

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2015

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike: Resilienz. 4. aktualisierte Auflage. München, Basel, Stuttgart 2015

Granato, Mona: Ausbildungsmarkt und Zugang(schancen) zu dualer Berufsausbildung. In: Granato, Mona; Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn (2017), S. 18–24

Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin; Pröbstel, Christian: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik (2006) 2, S. 205–219 URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Hirsmüller, Susanne; Schröer, Margit: Interprofessionelle Teamarbeit als Ausgangspunkt für Palliativmedizin. In: Schnell, Martin W.; Schulz, Christian (Hrsg.): Basiswissen Palliativmedizin. 2. bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2014, S. 12–21. URL: https://www.dapo-ev.de/wp-content/uploads/2017/03/9783642386893-c1.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Hopf, Christel: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim 1995, S. 177–185

IBE (2016): Integration von Flüchtlingen in den deutschen Arbeitsmarkt. Eine Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE und der Hays AG. Mannheim 2016. URL:

https://www.hays.de/documents/10192/118775/hays-studie-fluechtlinge-unternehmen.pdf/8431187a-549c-8933-a774-761b9cf588d1 (Zugriff: 08.05.2017)

ISB: Erster Zwischenbericht der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“. München 2017a

ISB: Schwerpunktbericht zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“. München 2017b

Johannson, Susanne; Schiefer, David; Andres, Nora: Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Berlin 2016. URL: https://www.fh-dortmund.de/de/hs/medien/Was-wir-ueber-Fluechtlinge-nicht-wissen.pdf (Zugriff: 21.02.2018)

Kloas, Peter-Werner: Modulare Berufsausbildung: Eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Füllbier, Paul; Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster 2001, S. 956–969. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_kloas.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Knuth, Matthias: Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen. Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln. Bonn 2016. URL: http://library.fes.de/pdf-files/wiso/12914.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Kuckartz, Udo: Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden 2014. URL: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5 (Zugriff: 24.05.2018)

Massumi, Mona u. a.: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln 2015. URL: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Matthes, Stephanie u. a.: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Fassung vom 13. Dezember 2017. Bonn 2017. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa309-2017.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Matthes, Stephanie u. a.: Junge Geflüchtete auf dem Weg in die Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn 2018. URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8620 (Zugriff: 24.05.2018)

Mayer, Horst Otto: Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Aufl. München 2013

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim 2002

Mayring, Philipp: Designs in qualitativ orientierter Forschung. In: Journal für Psychologie (2007) 2

Neske, Matthias; Rich, Anna-Katharina: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. BAMF Kurzanalyse 04I2016. Nürnberg 2016

Prakopchyk, Yuliya: Bestehende Möglichkeiten der Flexibilisierung beruflicher Ausbildung. In: Granato, Mona; Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn 2017, S. 74–89. URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8508 (Zugriff: 24.05.2018)

Richter, Dirk; Pant, Hans Anand: Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh, Stuttgart, Essen, Bonn 2016. URL: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Riedl, Alfred; Schelten, Andreas: Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart 2013

Riedl, Alfred; Simml, Maria: Zwischenbericht 2016. im Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. München 2016

Riedl, Alfred; Simml, Maria: Zwischenbericht 2017. im Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. München 2017

Riedl, Alfred; Simml, Maria: Zwischenbericht 2018. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. In Bearbeitung

Scheerens, Jasp; Bosker, Roel: The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford 1997

Scheible, Jana: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen. BAMF-Kurzanalyse 01I2018. Nürnberg 2018

Schier, Friedel: Welche schulische Vorbildung bringen Geflüchtete für die Berufsausbildung mit? Bonn 2017. URL: https://web.archive.org/web/20170930041019/https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_schier_schulische_vorbildung_2017.pdf (12.04.2017)

Schreiber, Viola; Iskenius, Ernst-Ludwig: Flüchtlinge: zwischen Traumatisierung, Resilienz und Weiterentwicklung. In: Menschenrechte und Gesundheit/Amnesty-Aktionsnetz Heilberufe (2013) 3. URL: http://amnesty-heilberufe.de/wp-content/uploads/mug.schreiber_iskenius.resilienz.2013.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Schröder, Gabriele: Interprofessionalität in der Umsetzung. In: Zeitschrift für Pflegewissenschaft (2010) 12, S. 18–23. URL: http://www.pflegeportal.ch/pflegeportal/pub/Interprofessionalitaet_Schroeder_2232_1.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Simml, Maria; Baumann, Barbara: Berufsintegrationsklassen: Arbeit in interdisziplinären Teams. In: FaDaF-Tagungsband. Berlin (im Druck)

Souvignier, Elmar; Gold, Andreas: Wirksamkeit von Lehrmethoden. In: Schweizer, Karl (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin 2006, S. 146–166

Speck, Karsten; Olk, Thomas; Stimpel, Thomas: Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen". In: Zeitschrift für Pädagogik (2011) 57 (Beiheft), S. 184–201

Spiess, Erika: Kooperation. Lexikon der Psychologie. München 2017. URL: https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kooperation/ (Zugriff: 31.08.2017)

Steinert u. a.: Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik (2006) 2, S. 185–204

Steinheider, Brigitte; Legrady, George: Kooperation in interdisziplinären Teams in Forschung, Produktentwicklung und Kunst. In: Oberquelle, Horst; Oppermann, Reinhard; Krause, Jürgen (Hrsg.): Mensch & Computer 2001. 1. Fachübergreifende Konferenz. Wiesbaden 2001, S. 37–46

Stiftung Bildungspakt Bayern: Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge". Konzept. München 2016. URL: http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/04/Konzept_Perspektive_Beruf_April_2016.pdf (Zugriff: 24.05.2018)

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara; Riedl, Alfred: Berufsvorbereitung und -ausbildung. In: Jugendhilfe (2017) 2, S. 150–155

Vygotsky, Lev Semjonowitsch: Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, 1978

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Aulich, Barbara: INBAS GmbH

Bilotta-Gutheil, Marina: Münchner Volkshochschule GmbH

Böttger, Lydia: Universität Paderborn

Cehak-Behrmann, Meta, Dr.: FRAP Agentur gGmbH

Dohmann, Olga: Universität Paderborn

Drumm, Sandra, Dr.: Universität Paderborn

Ebert, Harald, Dr.: Don Bosco Berufsschule Würzburg

Fischer, Nele: Leuphana Universität Lüneburg

Groh, Olga: Universität Paderborn

Gruber, Maria, Dr.: Technische Universität München

Hammer, Svenja: Leuphana Universität Lüneburg

Heisler, Dietmar, Prof. Dr.: Universität Paderborn

Hochleitner, Thomas, OStD.: Institut für Schulqualität und Bildungsforschung

Höhr, Rebecca: Pädagogische Hochschule Heidelberg

Hörenberg, Annika: Don Bosco Berufsschule Würzburg

Jambo, Svenja: Institut der deutschen Wirtschaft

Jung, Ulla: Universität Paderborn

Kirchhöfer, Florian: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Massloff, Sabine: WIPA GmbH

Miesera, Susanne, Dipl. Ökotroph.: Technische Universität München

Neumann, Susanne: INBAS GmbH

Niederhaus, Constanze, Prof. Dr.: Universität Paderborn

Niederreiter, Corinna: Ludwig-Maximilians-Universität München

Otto, Lisa: Ruhr-Universität Bochum

Pierenkemper, Sarah: Institut der deutschen Wirtschaft

Pötzl, Julia: Technische Universität München

Riedl, Alfred, Prof. Dr.: Technische Universität München

Roche, Jörg, Prof. Dr.: Ludwig-Maximilians-Universität München

Schemmer, Susanne: Universität Paderborn

Settelmeyer, Dipl. Päd., Anke: Bundesinstitut für Berufsbildung

Simml, Maria: Technische Universität München

Terrasi-Haufe, Elisabetta, Dr.: Münchner Volkshochschule GmbH

Thiel, Barbara: Technische Universität München

Volkmann, Katrin: INBAS GmbH

Werner,, Birgit, Prof. Dr. phil.: Pädagogische Hochschule Heidelberg

Wiażewicz, Magdalena: INBAS GmbH

Widera, Christina, Dr.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Wilbers, Karl, Prof. Dr.: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Wunram, Katharina: Technische Universität München

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung;
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit;
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs;
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die

AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schriftenreihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zum VET Repository des BIBB, das aus der Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN, hervorgegangen ist.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen

Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Reinhold Weiss; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 23. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 2018

Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Tade Tramm; Marc Casper; Tobias Schlömer [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 22. Bielefeld: Bertelsmann 2018

Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge. Britta Matthes; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 21. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike Weyland; Karin Reiber [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe Fasshauer; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea Zoyke; Kirsten Vollmer [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike Solga; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Martin Baethge [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde - Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiss; Arnulf Zöller [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb - Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöller [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

Abstract

This edited volume looks at the language and communication challenges that arise in the workplace within the context of integration of immigrant (skilled) workers into the German labour market and the resultant consequences for schools and training. The high demand for qualified skilled workers is frequently in conflict with the complex requirements that are made of potential applicants in terms of their technical and occupational language abilities. The volume highlights the need for language-sensitive (specialist) tuition and for language teaching at companies providing training and within the scope of other occupational language training provision. Examples are used to portray aspects such as how target group-sensitive initial and continuing training measures are developed for teaching staff, trainers and volunteers and how learning contents are adequately prepared in terms of media didactics and language pedagogy.

Dieser Band beschäftigt sich mit den sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz im Kontext der Integration zugewanderter (Fach-) Arbeitskräfte in den deutschen Arbeitsmarkt und den daraus resultierenden Konsequenzen für Schule und Ausbildung. Der hohen Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften stehen oftmals die komplexen fach- und berufssprachlichen Anforderungen an potenzielle Bewerber/-innen gegenüber. Der Band zeigt den Bedarf an sprachsensiblem (Fach-)Unterricht und an Sprachvermittlung in den Ausbildungsbetrieben und in weiteren berufssprachlichen Ausbildungsangeboten auf. Anhand von Beispielen wird erläutert, wie unter anderem zielgruppensensible Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Ausbilder/-innen und Ehrenamtliche entwickelt und Lerninhalte adäquat mediendidaktisch und sprachpädagogisch aufbereitet werden.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-8474-2989-0

Bundesinstitut für Berufsbildung