

Entwicklungsprojekt 4.5.100

---

## Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung

Abschlussbericht

Dr. Monika Bethscheider

Brigitte Keck (zeitweise), Stephan Franz (zeitweise)

Laufzeit I/2013-III/2014

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3  
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 - 1229

Fax: 0228 / 107 - 2988

E-Mail: [Bethscheider@bibb.de](mailto:Bethscheider@bibb.de)

Bonn, April 2015

[www.bibb.de](http://www.bibb.de)

# **Inhaltsverzeichnis**

- Abstract**
- 1 Problemdarstellung**
- 2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen**
  - 2.1 Projektziele**
  - 2.2 Forschungsfragen**
  - 2.3 Forschungsleitende Annahmen**
  - 2.4 Rahmung der Analyse: Dimensionen von Zugehörigkeit im Ausbildungskontext**
- 3 Methodische Vorgehensweise**
- 4 Ergebnisse**
  - 4.1 Einstellungen von Ausbilderinnen und Ausbildern zu Fortbildung**
  - 4.2 Sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder**
    - 4.2.1 Eingeschränktes Sprachrepertoire: Dominanz von Umgangssprache**
    - 4.2.2 Deutsch als Zweitsprache**
    - 4.2.3 Mehrsprachigkeit und mehrfache Zugehörigkeit**
    - 4.2.4 Jugendsprache und Jugendkommunikation in den neuen Medien**
  - 4.3 Verhaltensmuster von Auszubildenden bei Schwierigkeiten: Wahrnehmungen, Bewertungen und Reaktionen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder**
- 5 Fazit und Empfehlungen**
- 6 Zielerreichung**
- 7 Ausblick und Transfer**
- 8 Anhang/Literaturverzeichnis**

## Abstract

*Aufgrund der demografischen Entwicklung werden sich ausbildungsbereite Betriebe künftig vermehrt für Jugendliche öffnen müssen, die Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit der deutschen Sprache haben; dies betrifft sowohl Jugendliche mit deutscher als auch solche mit anderer Muttersprache. Sie zu unterstützen, stellt das Ausbildungspersonal vor Anforderungen, die eine Qualifizierung notwendig machen. Bislang zeigen betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder aber wenig Interesse an entsprechenden Fortbildungsangeboten. Um sie adressatengerecht anzusprechen und für eine nähere Befassung mit sprachlichen Aspekten der Ausbildung motivieren zu können, bedarf es zunächst näherer Erkenntnisse über ihre Haltung gegenüber Fortbildung generell sowie speziell mit Blick auf das Thema Sprachförderung. Zudem müssen konkrete Ausbildungssituationen identifiziert werden, in denen Ausbilderinnen und Ausbilder selbst bei Auszubildenden wiederkehrend sprachliche Schwierigkeiten bzw. Besonderheiten wahrnehmen. Hieran anknüpfend können thematische Eckpunkte für ein Fortbildungskonzept benannt werden, das an den von der Zielgruppe selbst angesprochenen Bedarfen ansetzt und so die Chance eröffnet, mehr Unternehmen als bisher für Möglichkeiten einer Sprachförderung im Rahmen der betrieblichen Ausbildung zu interessieren.*

## 1 Problemdarstellung

Immer mehr Betriebe können ihre Ausbildungsplätze nicht besetzen<sup>1</sup>. Die Gründe dafür sind vielfältig<sup>2</sup> - aus betrieblicher Sicht gehören zu den Schwierigkeiten, die sie im Zusammenhang mit Beschwerden über eine fehlende Ausbildungsreife von Lehrstellenbewerberinnen und -bewerbern ansprechen, nicht zuletzt Probleme bei der Kommunikation in der deutschen Sprache. Dies betrifft sowohl Jugendliche mit deutscher als auch solche mit anderer Muttersprache. In einer aktuellen DIHK-Online-Unternehmensbefragung bemängelten 56 % der beteiligten Unternehmen ein „unzureichendes mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen“ der Schulabgänger/innen – 2013 hatte dieser Wert noch bei 49 % gelegen (DIHK 2014:24).

Angesichts der sprachlichen Anforderungen, die mit beruflicher Handlungsfähigkeit verbunden sind, und der gleichzeitig zunehmenden Schwierigkeit von Betrieben, genügend Ausbildungsplatzbewerber/-innen zu finden, die über die jeweils notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügen, werden ausbildungsbereite Betriebe künftig vermehrt vor der Aufgabe stehen, auch mit Jugendlichen zu arbeiten, die Schwierigkeiten beim Verständnis und dem aktiven Gebrauch der deutschen Sprache mitbringen<sup>3</sup>. Da diese Jugendlichen eine bessere Chance erhalten, sich im Regelsystem der dualen Ausbildung beruflich zu qualifizieren, bedarf es geeigneter Vorgehensweisen. Nicht nur die berufsbildenden Schulen, auch Ausbildungsbetriebe sind „zunehmend auch Lernorte im Rahmen der sprachlichen Integration“

---

<sup>1</sup> Im Jahr 2014 lag die Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Stellen bei 37.100. Die Zahl der unvermittelten Bewerber/-innen belief sich auf 20.800; zudem haben 60.316 Jugendliche ihren Vermittlungswunsch bei der Bundesagentur für Arbeit aufrechterhalten (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2015, S. 2).

<sup>2</sup> Zu den Gründen für die Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen siehe im Einzelnen GERICKE/KRUPP/TROLTSCH (2009).

<sup>3</sup> Laut PISA weist jeder vierte 15-jährige gravierende Defizite beim Lesen und Schreiben auf (vgl. SCHNEIDER (2014:5).

(BAMF 2010, S.16) - dies gilt keineswegs allein mit Blick auf Migrantinnen und Migranten. Damit stellen sich zusätzliche Anforderungen, auf die betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder<sup>4</sup> in aller Regel nicht vorbereitet sind. Wenn sie sich bemühen, Auszubildende mit sprachlichen Schwierigkeiten zu unterstützen, geschieht dies vielfach nicht methodenbewusst und systematisch, sondern in Abhängigkeit von persönlichen Haltungen, Erfahrungen und Bewertungen, die in ganz unterschiedlichen Kontexten gewonnen wurden (vgl. BETHSCHEIDER/EBERLE/KIMMELMANN 2013). Erste Fortbildungsangebote, die an vom Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt/Main entwickelte Module anknüpfen (vgl. AMKA 2011), werden von der Zielgruppe – kleine und mittlere Unternehmen, die weder als Transfersgesellschaften aktiv noch mit eigenen Weiterbildungsabteilungen ausgestattet sind - noch immer selten in Anspruch genommen. Für die Berufsbildung stellt sich deshalb die Aufgabe, mehr Ausbilderinnen und Ausbilder für das Thema zu sensibilisieren.

## **2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen**

### **2.1 Projektziele**

Ziel der Untersuchung ist es, die subjektive Perspektive betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder zu eruieren und einen Einblick in ihre Erfahrungen, Bewertungen und Verhaltensweisen im Umgang mit sprachlichen Besonderheiten und sprachlichen Schwierigkeiten ihrer Auszubildenden zu gewinnen. Im Einzelnen geht es darum, hemmende wie förderliche Einstellungen gegenüber einer Qualifizierung des Ausbildungspersonals zur Sprachensensibilisierung zu ermitteln und die Themen herauszuarbeiten, die aufgrund ihrer Bedeutung für die Zielgruppe als Eckpunkte eines Fortbildungskonzeptes aufgegriffen und didaktisch aufbereitet<sup>5</sup> werden sollten. Die Untersuchung will damit einen Beitrag dazu leisten, dass künftig mehr Betriebe als bisher sich für Möglichkeiten einer Sprachförderung im Rahmen der Ausbildung interessieren und ihre Ausbilderinnen bzw. Ausbilder entsprechende Weiterbildungsangebote nutzen. So soll mehr Jugendlichen mit sprachlichem Förderbedarf eine berufliche Qualifizierung ermöglicht, einem Teil der aus Überforderung erfolgenden Ausbildungsabbrüche<sup>6</sup> vorgebeugt und dem Arbeitsmarkt ein zusätzliches Potenzial dringend benötigter Fachkräfte zur Verfügung gestellt werden

### **2.2 Forschungsfragen**

Im Mittelpunkt der Erhebung standen folgende Fragen:

---

<sup>4</sup> Als „Ausbilderin“ bzw. „Ausbilder“ werden hier nicht nur hauptberuflich mit der Ausbildung befasste Personen bezeichnet, sondern auch ausbildende Fachkräfte, die die betriebliche Ausbildung vielfach vollständig durchführen und bestimmen (BRATER 2011, S. 5; BAHL u.a. 2011. S. 2).

<sup>5</sup> Zu der Erstellung einer Handreichung für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder, die ursprünglich als Ergebnis einer Kooperation des BIBB mit der Universität Erlangen/Nürnberg vorgesehen war (vgl. BETHSCHEIDER/KIMMELMANN 2012), ist es aus inhaltlichen Gründen nicht gekommen. Der hier vorliegende Bericht bezieht sich deshalb auf den Forschungsteil des Projekts, der vom BIBB durchgeführt wurde und benennt die sich daraus ergebenden Themen, die einer weiteren didaktischen Bearbeitung bedürfen.

<sup>6</sup> Zu den verschiedenen Gründen vorzeitiger Vertragslösung vgl. BMBF (2009) sowie zu den im Kontext von Vertragslösungen notwendigen begrifflichen Abgrenzungen vgl. UHLY (2015).

- Welche Haltung nehmen betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder gegenüber Fortbildung allgemein und speziell mit Blick auf eine Qualifizierung zur Sprachförderung im Rahmen der betrieblichen Ausbildung ein?
- Welche Situationen sind für sie im Hinblick auf sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten ihrer Auszubildenden von Bedeutung? Wie nehmen sie ihre Auszubildenden wahr und wie reagieren sie auf deren Verhalten?
- Welche der in den Interviews beschriebenen sprachlichen Phänomene und welche Verhaltensaspekte sollte ein Qualifizierungskonzept aufgreifen, das geeignet ist, betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder vom Nutzen und der Praktikabilität einer Sprachförderung im Rahmen der Ausbildung zu überzeugen?
- Das BIBB hat in einer empirischen Studie (BETHSCHEIDER/SETTELEMYER/HÖRSCH 2011) aufgezeigt, dass der Migrationshintergrund von Auszubildenden mit Zuschreibungen verbunden werden kann, die ihrer Zugehörigkeit i.S. einer stabilen sozialen Einbettung in den Betrieb als Lebenswelt (HÖFER/KRAUS 2005) entgegenwirken. Gibt es weitere Dimensionen, entlang derer im Prozess der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz explizit oder implizit Die-Wir-Unterscheidungen (MECHERIL 2003) getroffen werden und wenn ja: Welche Anforderungen ergeben sich daraus für das Ausbildungspersonal?

## 2.3 Forschungsleitende Annahmen

- Obwohl die Betriebe immer wieder über sprachliche Defizite ihrer Auszubildenden bzw. Bewerber/-innen klagen und der Mangel an Nachwuchskräften zunehmend spürbar wird, interessieren sich Ausbilderinnen und Ausbilder bislang wenig für Möglichkeiten einer Sprachförderung im Rahmen der Ausbildung.
- Sprachliche Schwierigkeiten und sprachliche Förderbedarfe, die Ausbilderinnen und Ausbilder bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz wahrnehmen, betreffen sowohl Auszubildende mit deutscher als auch solche mit anderer Muttersprache und nicht allein Jugendliche, die aufgrund eines fehlenden oder niedrigen Schulabschlusses als „benachteiligt“ gelten.
- Sprachförderung im Betrieb betrifft Kenntnisse und Normen von Wortschatz und Grammatik i.S. des formalen Regelsystems (vgl. dazu EFING 2012), aber auch personale Kompetenzen wie die Einsicht in eigene sprachliche Schwächen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, einen möglichen Unterstützungsbedarf in der Kommunikation mit Ausbilderinnen und Ausbildern zum Ausdruck zu bringen bzw. deren Unterstützungsangebote aufzugreifen – Fähigkeiten, die NODARI (2002) als strategische Kompetenz bezeichnet.
- Die-Wir-Unterscheidungen werden im Ausbildungskontext nicht allein mit Blick auf den Migrationshintergrund und mit diesem verbundene natio-ethno-kulturelle Merkmale getroffen. Nicht nur die Verbundenheit mit „fremden“ Sprachen, sondern auch mediale Kommunikationsgewohnheiten von Auszubildenden können als ein „Signal der Unterscheidung“ wirken, mit dem das Ausbildungspersonal sich auseinandersetzen muss.

## 2.4 Rahmung der Analyse: Dimensionen von Zugehörigkeit im Ausbildungskontext

„Die Frage nach Zugehörigkeit, besser: nach Zugehörigkeiten, ist seit einiger Zeit dabei, zu einem zeitdiagnostischen Kernbegriff<sup>7</sup> zu werden“ (TIEDEL 2012). Angesichts stattgefundener und auch künftig zu erwartender Einwanderungsprozesse lässt sich dieser Befund nicht zuletzt an der Vielzahl der Studien ablesen, die allein in jüngster Zeit zur gesellschaftlichen Teilhabe von Migrantinnen und Mitgranten in Deutschland erschienen sind (vgl. z.B. GOEL 2006; HEIMBACH-STEINS 2010; JAYME 2012; SCHEER 2014; ZICK/PREUß 2015). Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung trägt wissenschaftliche Analysen zu diesem Thema bei. Neben statistischen Erhebungen zur Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat es vor einigen Jahren auch eine qualitative Studie zur Bedeutung des Migrationshintergrunds in der dualen Ausbildung durchgeführt. Dabei wurde an die konzeptionellen Überlegungen von Paul MECHERIL (2003) angeknüpft. Dieser untersucht gezielt und ausschließlich Phänomene, die unmittelbar mit dem Konstrukt „Migrationshintergrund“ verbunden sind und betrachtet Zugehörigkeit allein mit Blick auf auf natio-ethno-kulturelle Aspekte. MECHERIL selbst spricht von einer „zyklopische(n) Betrachtungsweise, die von weiteren Dimensionen und Achsen absieht (...), in denen sich soziale Realität (...) konstituiert.“ (ebda., 23). Die Verfolgung anderer möglicher Differenzlinien, wie es z.B. soziales Milieu, Generation oder Geschlecht sein können, schließt er somit nicht grundsätzlich, für seine eigene Analyse aber ausdrücklich aus.

Grundlage für die Anerkennung bzw. Aberkennung von Zugehörigkeit ist nach MECHERIL (ebda.) ein diffuses Bild des Gemeinsamen, Normalen, Selbstverständlichen, das die Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Anderen“ begründet. Zugehörigkeit bezeichnet insofern ein Kontinuum von Zuständen, als diese sowohl durch Übereinstimmungen gekennzeichnet sein können, die für alle Beteiligten selbstverständlich und unhinterfragt gelten (fraglose Zugehörigkeit) - als auch durch die Feststellung von Unterschieden zwischen Wir und Nicht-Wir, die dazu führen, dass Personen sich in sozialen Kontexten nicht zugehörig fühlen bzw. nicht als zugehörig angesehen werden (prekäre Zugehörigkeit). Es sind drei Aspekte, die Zugehörigkeit konstituieren<sup>8</sup>: Mitgliedschaft (zu unterscheiden sind formelle und informelle Mitgliedschaft), biografisierende Verbundenheit und Handlungswirksamkeit.

- *Formelle* Mitgliedschaft wird nach formellen Kriterien erteilt bzw. erworben. Diese werden in diskursiven Prozessen ausgehandelt und begründen eine offiziell anerkannte soziale Ordnung. Formelle Mitgliedschaft ist binär, d.h. man ist formell Mitglied oder ist es nicht. MECHERIL illustriert dies für die natio-ethno-kulturelle Dimension am Beispiel der Staatsbürgerschaft.
- *Informelle* Mitgliedschaft bezeichnet eine Ebene, die gleichsam unterhalb der formalen Regelungen liegt. Sie ist nicht an explizite Kriterien geknüpft, sondern an „Signale der Unterscheidung“, die quasi selbstverständlich und unhinterfragt gelten, weil sie auf bestimmte Normalitätsvorstellungen der an Interaktionen beteiligten Akteure - z.B. im Hinblick auf die Lebensart oder präferierte Werte – verweisen (vgl. MECHERIL 2003, S. 154, 316ff.) Die Sprache ist ein solches Signal.

<sup>7</sup> Genauer: zu einem Kernthema.

<sup>8</sup> „Zugehörigkeitskontexte sind empirische Annäherungen an idealtypische Zusammenhänge, in denen sich Individuen als Gleiche unter Gleichen erfahren, in denen sie Handlungsmächtigkeit entwickeln und einbringen und denen sie schließlich verbunden sein können.“ (ebda., S.25)

- Mit dem Aspekt der *biografisierenden Verbundenheit* wird zum Ausdruck gebracht, dass die Lebensgeschichten der Beteiligten bzw. einzelne Stränge ihrer Lebensgeschichte in einem anderen (bei Mecheril: natio-ethno-kulturellen) Kontext entstanden und mit diesem verflochten sind. Dabei geht es nicht allein um emotionale Aspekte, sondern auch um kognitiv-praktische Vertrautheit (sich im Alltag in einem Kontext sicher bewegen können; Umgangsformen kennen) (vgl. ebda., S. 220). Mit Blick auf die Auszubildenden wird biografisierende Verbundenheit z.B. deutlich in den Sprachen, die sie gebrauchen sowie in der Art und Weise, wie sie untereinander kommunizieren.
- *Habituelle Wirksamkeit* richtet den Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen, innerhalb derer ein bestimmtes Handeln in sozialen Situationen möglich ist und auf die Resonanz, die ein bestimmtes Verhalten der Beteiligten im Ausbildungskontext erzeugt oder eben nicht erzeugt (ebda., S. 161).

In Anlehnung an das Konzept von Mecheril waren seinerzeit Aspekte des Migrationshintergrundes ermittelt worden, die – je nach Rahmenbedingungen und Bewertung durch die beteiligten Akteure - in der betrieblichen Ausbildung von unterschiedlicher Bedeutung und als „Signale der Unterscheidung“ wirksam sind (vgl. BETHSCHEIDER/SETTELMAYER/HÖRSCH 2011). Angesichts seiner Bedeutung für die Gestaltung von Interaktionen in Einwanderungsgesellschaften nimmt auch die vorliegende Untersuchung das Konstrukt „Migrationshintergrund“ selbstverständlich mit in den Blick (MACHOLD/MECHERIL 2010). Sie betrachtet die Kommunikation in der deutschen Sprache aber nicht allein unter natio-etho-kulturellem Aspekt, sondern will daneben auch mögliche weitere Dimensionen von Zugehörigkeit identifizieren, die bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz eine Rolle spielen können.

### **3 Methodische Vorgehensweise**

Um bei Ausbilderinnen und Ausbildern mehr Interesse für das Thema wecken zu können, sollte bei der Ansprache dieser Zielgruppe deutlich herausgestellt werden, dass ein Qualifizierungsangebot nicht losgelöst von ihren betrieblichen Alltagssituationen konzipiert wird, sondern unmittelbar auf diese bezogen und für einen konstruktiven Umgang mit wiederkehrenden Schwierigkeiten brauchbar ist. Eine adressatengerechte Fortbildung muss an der alltäglichen Praxis ihrer Zielgruppe bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz ansetzen. Deshalb wurde in leitfadengestützten Interviews ausdrücklich die Perspektive betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder erfragt: Gegenstand war ihre subjektive Wahrnehmung von wiederkehrenden Situationen, in denen sprachliche Schwierigkeiten oder Besonderheiten von Auszubildenden für sie eine Rolle spielen. Dabei ging es insbesondere um die Schilderung von Interaktionen, in denen Ausbilder/-innen bemerken, dass ihre Auszubildenden bei der Kommunikation in der deutschen Sprache „nicht so richtig zurechtkommen“ sowie um die Frage, ob und wenn ja: auf welche Weise sie versuchen, unterstützend einzugreifen und welche Resonanz sie damit bei ihren Auszubildenden erzeugen oder nicht erzeugen.

Die Untersuchung wurde als qualitative Studie durchgeführt. So können auch solche Haltungen, Erfahrungen und Bewertungen der Analyse zugänglich gemacht werden, die zuvor noch nicht systematisch untersucht worden, für die Projektfrage aber relevant sind, weil sie in die Interaktionen mit Auszubildenden eingehen und die Bereitschaft des Ausbildungspersonals zu einer näheren Beschäftigung mit sprachlich-kommunikativen Aspekten der Ausbildung beeinflussen können. Es ging somit nicht um eine linguistische Analyse zur Ermittlung be-

rufsspezifischer Anforderungen und der dafür notwendigen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen (vgl. dazu RADSPIELER 2014; SETTELMAYER 2013). Von Interesse waren vielmehr persönliche Erfahrungen der befragten Ausbilder/-innen, ihre Bewertungen und Reaktionsweisen. Die gewonnenen Daten wurden auf Hinweise für eine angemessene die Ansprache der Zielgruppe und notwendige Themen eines zu entwickelndes Qualifizierungskonzeptes hin analysiert.

Das Sample umfasst 12 leitfadengestützte Interviews, drei davon mit Förderlehrerinnen, eines mit der Personalverantwortlichen eines Konzerns sowie acht mit Ausbilderinnen und Ausbildern (z.T. zugleich Inhaber/innen kleiner und mittlerer Betriebe). Die Befragungspersonen repräsentieren zum einen Berufe, die einen erheblichen Anteil an Auszubildenden mit Hauptschulabschluss aufweisen (beim Teilezurichter z.B. sind dies 71% : Realschüler 12%), zum anderen Berufe mit überwiegender Anteil an Realschulabsolvent/innen (z.B. Bürokauffrau 56% : 12% Hauptschulabschluss)<sup>9</sup>. Durch diese Auswahlkriterien sollte sichergestellt werden, dass das in die Erhebung einbezogene Bildungspersonal über persönliche Erfahrungen aus der Arbeit mit Auszubildenden verfügt, die sprachliche Schwierigkeiten mitbringen, ohne dass aber die Untersuchung als eine „Benachteiligtenstudie“ angelegt würde (vgl. forschungsleitende Annahmen).

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst wesentliche Ergebnisse der Interviews zur Haltung betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder gegenüber Fortbildung allgemein sowie speziell in Bezug auf eine Qualifizierung für die Sprachförderung von Auszubildenden skizziert. Ein Überblick<sup>10</sup> über Situationen und Phänomene, die Ausbilderinnen und Ausbilder bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz wiederkehrend als schwierig wahrnehmen, schließt sich an. Aufgrund ihrer Bedeutung im Ausbildungsalltag sollten die damit verbundenen Themen auch thematische Eckpunkte eines praxisorientierten Fortbildungsangebotes sein.

### 4.1 Einstellungen von Ausbilderinnen und Ausbildern zu Fortbildung

Um betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder adressatengerecht ansprechen und für eine Qualifizierung gewinnen zu können, wurden zunächst ihre Einstellungen gegenüber Fortbildung generell bzw. speziell mit Blick auf sprachliche Aspekte der Ausbildung ermittelt. Die Interviews verweisen unter anderem<sup>11</sup> auf folgende Aspekte:

- In einigen Interviews spiegelt sich die Auffassung, dass die berufspädagogische Basisqualifikation nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) – sofern vorhanden – eine ausreichende Grundlage für einen kompetenten Umgang des Ausbildungspersonals mit unterschiedlichen und sich verändernden Anforderungen der Ausbildertä-

---

<sup>9</sup> Einbezogen wurden die Berufe Bürokauffrau, Verkäuferin, Schilder- und Lichtreklamehersteller, Werkzeugmechaniker, Teilezurichter, Glaser, Lackierer/Karosseriebauer, Metallbauer und psychiatrische Krankenpflege.

<sup>10</sup> Eine Ergebnisdarstellung mit illustrierenden Zitaten aus den Interviews (BETHSCHEIDER 2014) ist online abrufbar:  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so\\_45100\\_interviews\\_zu\\_ausgewaehlten\\_aspekten\\_der\\_betrieblichen\\_ausbildung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so_45100_interviews_zu_ausgewaehlten_aspekten_der_betrieblichen_ausbildung.pdf)

<sup>11</sup> Vgl. ausführlich BETHSCHEIDER/EBERLE/KIMMELMANN (2013)



tigkeit darstelle (vgl. auch BAHL 2012). Die Betroffenen sehen daher keine Notwendigkeit, sich darüber hinaus kontinuierlich fortzubilden. Ihre persönliche Praxis legitimieren sie im Zweifelsfall mit Erfahrungen aus der eigenen Ausbildung sowie mit Überzeugungen, die unter Umständen in ganz anderen, privaten Kontexten (als Heimkind, als Mutter) erworben wurden. Es sind dann nicht zuletzt ganz persönliche Erfahrungen und Bewertungen, die „zum dominierenden Bezugspunkt für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“ (SEIFRIED/BAUMGARTNER 2012, S. 222) werden.

- Die Befassung mit sprachlichen Aspekten der Ausbildung assoziieren Ausbilderinnen und Ausbilder spontan mit etwas diffus „Kompliziertem“ – selbst dann, wenn sie persönlich bereits eigene Förderideen umsetzen<sup>12</sup>. In der Öffentlichkeitsarbeit für Fortbildungsangebote muss deshalb unbedingt deutlich werden, dass Sprachensensibilisierung dem Erwerb von Wissen dient, das verständlich aufbereitet wird und bei der Bewältigung praktischer Anforderungen in der Ausbildung nützlich ist.
- Selten thematisieren die befragten Ausbilderinnen und Ausbilder eigenen Unsicherheiten oder Wissenslücken; wenn selbstkritische Äußerungen formuliert werden, geschieht dies eher in allgemeiner Form („Ich mache auch nicht alles richtig“). Die Idee einer Fortbildung, so die Überlegung eines Ausbilders, höre sich „theoretisch gut“ an, sei aber „praktisch schwer umsetzbar (...). Haben die Ausbilder daran Interesse? (...) Das ist ja immer schwierig, wenn man sagt, vielleicht müsste das gelernt werden. Da fühlen die sich auf den Schlipps getreten.“ Diese Einschätzung deutet auf eine unter Ausbilderinnen und Ausbildern vorhandene Befürchtung hin, der offen bekundeter Weiterbildungsbedarf könne auf Schwachstellen in ihrem professionellen Handeln und damit auf eine Abweichung von leistungsbezogenen sozialen Erwartungen (BOHNENSTEFFEN 2010, S. 4) verweisen. Bei der Zielgruppenansprache und in der inhaltlichen Gestaltung der Fortbildung muss deshalb überzeugend vermittelt werden, dass das Interesse an einer Qualifizierung nicht Ausdruck von Kompetenzdefiziten ist, sondern im Gegenteil auf eine professionelle Haltung derjenigen Ausbilderinnen und Ausbilder verweist, die sich neuen Anforderungen offen stellen.
- Ausbilderinnen und Ausbilder entwickeln und erproben bereits Ideen und praktische Initiativen zur besonderen (auch sprachlichen) Förderung ihrer Auszubildenden. Als Bestandteil der betrieblichen Routine werden diese Aktivitäten aber kaum eigens wahrgenommen, geschweige denn ausdrücklich wertgeschätzt. Gerade auch aufgrund ihres unspektakulären Charakters und ihrer Alltagsbezogenheit sollten sie dokumentiert und ggf. auch im Sinne einer kollegiale Anregung für die eigene Praxis im Rahmen von Fortbildungen weiter verbreitet werden.

## **4.2 Sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder**

Bei der folgenden Darstellung sprachlicher Besonderheiten und Schwierigkeiten von Auszubildenden liegt der Fokus nicht bei einer auf Objektivität fokussierten, die Perspektiven aller Beteiligten ausgewogen berücksichtigenden Analyse von Ausbildungssituationen. Von Interesse ist vielmehr ausdrücklich allein die subjektive Perspektive betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder, d.h. ihre in den Interviews deutlich gewordenen persönlichen Erfahrungen

---

<sup>12</sup> In diesen Kontext gehören z.B. selbst erstellte schriftliche Erläuterungen zu Bedienungsanleitungen, die in einem allen Mitarbeitern zugänglichen Ordner abgelegt und bei Bedarf auch persönlich besprochen werden.

und Bewertungen im Zusammenhang mit wiederkehrenden Situationen, in denen sie sprachliche Besonderheiten und/oder Schwierigkeiten ihrer Auszubildenden als Problem bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz wahrnehmen. An diese „Problemsituationen“ und die damit verbundenen sprachlichen wie pädagogischen Anforderungen an das Ausbildungspersonal sollte ein Fortbildungskonzept anknüpfen, um die oben geschilderten Vorbehalte abzubauen und die Zielgruppe für eine Qualifizierung gewinnen zu können.

In diesem Zusammenhang können ganz unterschiedliche Phänomene von Bedeutung sein: Es geht um „rein Sprachliches“, insbes. Grammatik und Lexik betreffend, aber auch um sprachliche Besonderheiten wie die Mehrsprachigkeit von Auszubildenden, ein gegenüber der vorherigen Generation geändertes, stark medienorientiertes Kommunikationsverhalten und nicht zuletzt um bestimmte Verhaltensweisen von Auszubildenden, die sie im Umgang mit (sprachlichen) Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten zeigen. Nicht immer sind dabei sprachliche von inhaltlich-fachlichen Verstehensschwierigkeiten zu unterscheiden. Bei den Schilderungen betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder handelt es sich natürlich nicht um linguistische Analysen und sprachwissenschaftlichen Diagnosen. Gleichwohl ergeben sie anschauliche Beschreibungen von Phänomenen, die im Ausbildungsalltag von Bedeutung sind. Interessanterweise korrespondieren verschiedene Darstellungen der befragten Praktikerinnen und Praktiker überdies durchaus mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und illustrieren diese.

#### **4.2.1 Eingeschränktes Sprachrepertoire: Dominanz von Umgangssprache**

Zu den Schwierigkeiten, die Ausbilderinnen und Ausbilder durchgehend beklagen, gehören erhebliche Ausdrucksschwächen ihrer Auszubildenden. Dies betrifft sowohl den schriftsprachlichen Bereich – angesprochen wird insbesondere das Lesen von Fachtexten und die eigene Darstellung von Sachverhalten im Berichtsheft – als auch die mündliche Kommunikation. Wie ein roter Faden zieht sich die Feststellung durch die Interviews, dass Auszubildende häufig nur über ein deutlich eingeschränktes Sprachrepertoire<sup>13</sup> verfügen und sich lediglich auf sehr einfache Weise auszudrücken vermögen. „Das Wichtigste ist“, so eine Förderlehrerin, „dass sie sich umgangssprachlich ausdrücken (...). Also die sagen immer gucken statt sehen (...), sie können keine langen Sätze bilden und lange Sätze auch nicht verstehen.“ Mit Blick auf die Berichtshefte schildert ein Ausbilder seine Erfahrung: „Es gibt oft Wiederholungen, vor allen Dingen: ‚Ich habe, ich habe, ich habe.‘ Die versuchen gar nicht mal, den Satz umzustellen oder zu überlegen: Was ich da schreibe, muss ein Dritter lesen, der damit gar nichts zu tun hat. Der muss das ja auch irgendwie nachvollziehen auf der Zeichnung. (..) Auch der Unterschied zwischen Groß- und Kleinschreibung. Also am liebsten wird alles klein oder alles groß geschrieben. Und dann immer noch mit tausend Fehlern. Also das erlebe ich jetzt durchweg.“

Die betreffenden Auszubildenden, so weitere Aussagen der Befragten, können fachliche Sachverhalte nicht immer verstehen, geschweige denn Inhalte und Argumentationen selbst mit der notwendigen Differenziertheit formulieren. Ein begrenzter Wortschatz, grammatikalische Schwächen und nicht zuletzt auch fehlende Kenntnisse des Fachvokabulars führen

---

<sup>13</sup> Der Begriff bezeichnet „unterschiedliche Sprachen, Dialekte, Register, Stile“, die einer Person zur Verfügung stehen und aus denen sie je nach kommunikativer Situation auswählt (vgl. WIESE 2012, S. 269).

Beobachtungen des Ausbildungspersonals zufolge zu Problemen, wenn es z.B. darum geht, die einzelnen Schritte zu erledigender Arbeitsaufgaben vorab mündlich darzustellen oder das dafür benötigte Werkzeug auszuwählen. Kundengespräche können nicht zufriedenstellend geführt werden und die innerbetriebliche Kommunikation ist erschwert.

Die Interviews enthalten zugleich eine Reihe von Beispielen dafür, wie Ausbilderinnen und Ausbilder sich bemühen, die Defizite aufzufangen, indem sie zu vermittelnde Fachinhalte möglichst anschaulich erläutern, ihre Auszubildenden zum Fragen zu ermutigen und einen eher stockenden Redefluss durch „kleinteiliges“ Nachfragen bei jeder Äußerung zu lockern suchen. Andere Unterstützungsformen sind Gespräche zur Korrektur von Wort- und Formulierungsfehlern, ausführliche Besprechungen der Einträge im Berichtsheft mit konkreten Aufträgen für deren Überarbeitung oder auch Rollenspiele zum Training standardisierter Handlungssituationen (Begrüßung von Kunden).

Alles dies ist aber nicht in allen Betrieben üblich und wenn, agiert das Ausbildungspersonal in der Regel unvorbereitet - ohne eine vorherige systematische Beschäftigung z.B. mit den Besonderheiten von Alltags- und Bildungssprache<sup>14</sup> und ohne spezielles Wissen um praktikable didaktischen Strategien, die Auszubildende dabei unterstützen könnten, die Kenntnisse zu erwerben, die notwendig sind, um in beruflichen Handlungssituationen die jeweils angemessene sprachliche Form zu wählen<sup>15</sup>. Kenntnisse und methodische Fähigkeiten, mittels derer Ausbilderinnen und Ausbilder förderbedürftige Auszubildende bei der Verbesserung ihrer Kommunikation im beruflichen Kontext unterstützen können, gehören daher selbstverständlich zu den grundlegenden Themen einer Fortbildung für das Ausbildungspersonal (vgl. z.B. passage 2014).

## 4.2.2 Deutsch als Zweitsprache

Häufig ist Deutsch nicht die erste Sprache, die Auszubildende in Deutschland erlernen. Im Vermittlungsjahr 2011/2012 zum Beispiel stammte knapp ein Drittel der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber aus einer Familie mit Zuwanderungsgeschichte. Als Muttersprache hatten 68% von ihnen Deutsch gelernt, und zwar größtenteils gemeinsam mit der Sprache des elterlichen Herkunftslandes (63%), seltener als einzige Sprache (6%). Knapp ein Drittel (32%) von ihnen erwarben die deutsche Sprache nicht von Kindheit an, sondern erst später (BIBB 2014, S. 78 f.). „Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache“ sind also eine sehr heterogene Gruppe – unter welchen Bedingungen die deutsche Sprache erworben und wie sicher sie beherrscht wird, ob ein differenziertes Sprachwissen und ein Sprachbewusstsein in zwei Sprachen vorliegt (Bilingualismus) oder Schwierigkeiten bestehen, die eine

---

<sup>14</sup> Alltags- oder Umgangssprache wird quasi „von allein“ in persönlichen Interaktionen erlernt und verwendet und durch Gestik und Mimik unterstützt; sie muss nicht korrekt sein, um verstanden zu werden, unvollständige Sätze, grammatikalische Fehler oder ein Dialekt sind kein Problem. Anders Bildungssprache, die im Zuge der Erarbeitung von Wissen, seiner Darstellung in der Fachliteratur und der Vermittlung an Lernende entstanden ist. Sie zeichnet sich aus durch einen präzisen Wortgebrauch, eine komplexe Grammatik und normierte Fachbegriffe, die eine hohe Informationsdichte gewährleisten sollen; ihr Sinn lässt sich daher mit alltagssprachlichem Wissen allein nicht erschließen (s.dazu SALEM 2010).

<sup>15</sup> Vgl. dazu als ein aktuell vorgelegtes Angebot für Fachkräfte die Bremer Handreichungen zum berufsbezogenen Deutsch, hier speziell „Umgang mit Fach- und Bildungssprache“:  
[http://www.prozesskette-bremen.de/wp-content/uploads/04\\_web\\_iq-handout-fachwortschatz.pdf](http://www.prozesskette-bremen.de/wp-content/uploads/04_web_iq-handout-fachwortschatz.pdf)

Förderung angeraten sein lassen, muss sich jeweils im konkreten Einzelfall erweisen (vgl. dazu AHRENHOLZ 2010).

Betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder nehmen bei Jugendlichen mit sprachlichem Förderbedarf keine grundlegenden Unterschiede im Hinblick darauf wahr, ob diese das Deutsche als Mutter- oder als Zweitsprache erlernt haben – dieses Ergebnis der Interviews steht durchaus im Einklang mit Analysen zur Wirksamkeit von Sprachförderung (vgl. dazu MERCATOR 2013). Am ehesten augenfällig sind ihnen naheliegende Unterschiede, die z.B. den aktiv und passiv verfügbaren Wortschatz betreffen, die Kenntnis von Redewendungen sowie die Wahl des Artikels. Nicht selten liegt wiederkehrenden Fehlern auch – so die Einschätzung einer selbst mehrsprachigen Befragten – eine unzulässige Übertragung grammatikalischer Regeln von anderen Sprachen auf die deutsche zugrunde.

Ein eingeschränkter Wortschatz, Unsicherheiten im Sprachgefühl und damit einhergehende Formulierungs- oder Verstehensprobleme haben in mündlichen Kommunikationssituationen mitunter Missverständnisse zur Folge. Diese können nicht nur zu fachlichen Fehlern bei der Umsetzung von Arbeitsaufträgen führen, sondern auch zu persönlichen Konflikten, die die betrieblichen Abläufe stören. Letzteres ist z.B. dann der Fall, wenn Auszubildende sich durch irrtümlich als abwertend verstandene Bemerkungen beleidigt fühlen. Der Umgang des Ausbildungspersonals mit solcherart Schwierigkeiten ist höchst unterschiedlich, das Spektrum reicht von großem persönlichem Engagement zur möglichst zeitnahen Aufklärung von Missverständnissen oder regelmäßige schriftliche Verständniskontrollen bei bestimmten Arbeitsaufträgen bis hin zu Betrieben, die trotz wiederholt aufgetretener Konflikte keinerlei Maßnahmen treffen, um eine Verbindlichkeit von Absprachen z.B. durch Verschriftlichung herzustellen. Persönliche Spannungen, soziale Probleme oder kulturelle Differenzen, die sich hinter vermeintlich sprachlichen Schwierigkeiten oder Missverständnissen verbergen können, werden dann nicht offen thematisiert<sup>16</sup>.

Von Bedeutung ist mit Blick auf die Sprachförderung von Auszubildenden aber auch das Sprechverhalten derjenigen, die berufliche Handlungskompetenz vermitteln wollen: Ausbilderinnen und Ausbilder sind sich nicht immer bewusst, dass sie selbst ebenfalls eine Wirkung erzeugen - gerade dann, wenn Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache nicht selbstverständlich alle Feinheiten verstehen und deshalb auch die Bedeutung einzelner Begriffe nicht immer einzuschätzen vermögen. Im Zweifelsfall werden sie die Ausdruckweise übernehmen, die ihnen im betrieblichen Alltag vorgemacht wird. Ein sehr legerer Umgangston unter Kolleg/-innen z.B. wird mitunter manchen Auszubildenden die Kontaktaufnahme erleichtern und Redehemmungen reduzieren können – für die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen, die die Zweitsprache Deutsch nicht sicher beherrschen, kann er aber zusätzliche Probleme erzeugen. Exemplarisch dafür sei hier die „semantische Falle“ erwähnt, in die ein äthiopischer Auszubildender tappte, als er das Wort „verarschen“ in der Prüfungsvorbereitung gebrauchte und erst im Förderunterricht über dessen Bedeutung aufgeklärt wurde. Auch ein ausgeprägter Dialekt ihres Ausbildungspersonals kann Auszubildenden, die im Sprachkurs zuvor Hochdeutsch gelernt haben, das Verständnis nachhaltig erschweren.

---

<sup>16</sup> Beispielhaft dafür sei hier der wiederholte Konflikt zwischen einer Ausbilderin und ihrer Auszubildenden um kurzfristige Freistunden genannt, der stets als „Missverständnis“ angesprochen und nicht auf dem Wege einer schriftlichen Regelung zu lösen gesucht wurde.

### 4.2.3 Mehrsprachigkeit und mehrfache Zugehörigkeit

Mehrsprachigkeit bezeichnet hier<sup>17</sup> die im familiären Kontext erworbene Fähigkeit von Auszubildenden, sich im Alltag nicht nur in der deutschen, sondern auch in mindestens einer weiteren Sprache zu verständigen. Bei der folgenden Betrachtung geht es allein um diese zusätzliche kommunikative Kompetenz und ihre Implikationen für die Interaktion am Arbeitsplatz, ganz unabhängig davon, wie sicher die Betroffenen ihre jeweiligen Sprachen im Einzelfall beherrschen.

Betriebe schätzen es im Allgemeinen sehr, wenn ihre Auszubildenden neben der deutschen auch andere Sprachen im Schriftverkehr und/oder beim persönlichen Kundenkontakt einsetzen können. Dies gilt nicht allein in unmittelbar berufsbezogenen Zusammenhängen, etwa bei Groß- und Außenhandelskaufleuten, die mit ausländischen Geschäftspartnern zusammenarbeiten. Mehrsprachigkeit wird auch gerne als zusätzlicher persönlicher Service angeboten, z.B. wenn Kunden die deutsche Sprache nicht sicher beherrschen oder – etwa im Small-Talk beim Friseurbesuch – gerade erworbene Fremdsprachenkenntnisse praktisch anwenden wollen (vgl. BETHSCHEIDER/SETTELMAYER/HÖRSCH 2011). Der kleine Salon ist dann unter Umständen „so ein Übersetzungsbüro für irgendwelche Sachen.“ Anders stellt sich die Situation dar, wenn Auszubildende aus persönlichem Interesse oder einem spontanen Impuls heraus in einer Sprache kommunizieren wollen, die ihr Umfeld nicht versteht. Es gibt Betriebe, die ihrer Belegschaft einen Raum zur Verfügung stellen, in dem auch von anderen als der deutschen Sprache ungezwungen Gebrauch gemacht werden kann (dabei handelt es sich z.B. um die Teeküche oder einen Aufenthaltsraum). Grundsätzlich aber verteidigen durchweg alle befragten Ausbilderinnen und Ausbilder die Exklusivität des Deutschen mit großem Nachdruck und unterbinden ausdrücklich den Einsatz anderer Sprachen als Deutsch. Das Monolingualitätspostulat (vgl. GOGOLIN 2008) gilt selbstverständlich auch für mehrsprachige Ausbilderinnen und Ausbilder, die daher ihre zusätzlichen Sprachkenntnisse nur in Ausnahmefällen und am ehesten zur schnellen Klärung von Begriffen einsetzen.

Begründet wird diese Haltung mit dem Wunsch nach Kundenbindung: Deutsch zu sprechen gilt als eine Frage der Höflichkeit gegenüber einer deutschsprachigen Kundschaft, die nicht vom Verständnis der Kommunikation ausgeschlossen und dadurch irritiert oder gar verärgert werden soll. Deutliches Unbehagen spricht aus den Äußerungen aber auch gegenüber Situationen im Kollegenkreis, wenn ein Teil der Anwesenden vom Verständnis spontaner Scherze oder Kommentare ausgeschlossen wird. Das Interesse an einer gemeinsamen, für alle verbindlichen Sprache, das darin zum Ausdruck kommt, ist unmittelbar nachvollziehbar. Allerdings stellt sich die Frage, warum dies eine Verbannung aller anderen Sprachen aus dem betrieblichen Alltag nach sich ziehen soll. Den betreffenden Auszubildenden wird so deutlich gemacht, dass ihre Familiensprache, die ebenso zu ihnen gehört wie die deutsche, an ihrem Arbeitsplatz per se unerwünscht und mit negativen Assoziationen (Beleidigung, Übervorteilung) behaftet ist. Wer sie gebraucht, verlässt unweigerlich den sicheren Boden selbstverständlicher Zugehörigkeit, die Auszubildende sich sowohl in der Beziehung untereinander als auch im Verhältnis zu ihren „Ausbildungspersonen“ (GEBHARDT u.a. 2014:14) wünschen.

---

<sup>17</sup> Es geht also nicht um im schulischen Kontext erworbene Fremdsprachenkenntnisse, sondern um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.

Mehrsprachigkeit und mehrfache Zugehörigkeit<sup>18</sup> sind heute in vielen Betrieben eine Normalität, so dass Ausbilderinnen und Ausbilder vor der Aufgabe stehen, beiden Anliegen Respekt zu zollen: dem Wunsch nach einer gemeinsam verbindlichen Sprache wie auch dem danach, mehrfache Bindungen sprachlich ausdrücken zu können. Eine Fortbildung wird daher zum einen Reflektionsangebote für mögliche Fragen, Befürchtungen und Vorgehensweisen machen müssen, die im Zusammenhang mit der sprachlichen Äußerung von Mehrfachzugehörigkeit relevant sein können. Zum andern sollte sie die Mehrsprachigkeit von Auszubildenden als ein Potenzial zum Thema machen, das Betriebe nicht nur bei Bedarf gern nutzen können, sondern auch anzuerkennen und ggf. zu fördern bereit sind (vgl. SETTELMAYER 2011).

Als „Schauplatz des Konflikts“ (SENNET 2000: 197) kann der Betrieb dann Zugehörigkeit in dem Sinne ermöglichen, „als die Beteiligten es lernen, einander zuzuhören und aufeinander einzugehen“, obwohl oder gerade weil sie ihre Differenzen deutlich empfinden, klar benennen und damit verbundene Konflikte gemeinschaftlich verarbeiten (ebd., 198).

#### 4.2.4 Jugendsprache und Jugendkommunikation in den neuen Medien

Bei der Frage nach Ausbildungssituationen, die sie mit Blick auf die Kommunikation ihrer Auszubildenden in der deutschen Sprache als schwierig empfinden, treffen einige Ausbilder/-innen Die-Wir-Unterscheidungen auch im Hinblick auf einen generationsspezifischen Sprachgebrauch sowie im Zusammenhang mit dem Mediennutzungsverhalten der jungen Generation.

Die Interviews enthalten verschiedene Äußerungen, die sich auf Gebrauch von Jugendsprache<sup>19</sup> beziehen. Dabei geht es um einen von der Standardsprache abweichenden Wortschatz, um Metaphern und Abkürzungen („KA“ oder „LOL“), die Ausbilderinnen und Ausbilder zum Teil nicht kennen und mit deutlichem Befremden zur Kenntnis nehmen („Wir sprechen in ganzen Sätzen, und die sprechen in Kürzeln.“) Dieser Effekt ist weder neu noch spektakulär, er entspricht der Funktion von Jugendsprache als wirkungsvolles Instrument zur Abgrenzung der jungen Generation gegenüber der älteren (vgl. dazu bereits SASSE 1998). Diejenigen Ausbilder/-innen, die sie zum Thema machen, tun dies mit entsprechend großer Gelassenheit.

Anders verhält es sich mit ihrem Blick auf die Nutzung der digitalen Kommunikationsmedien durch die Auszubildenden, die in einigen Interviews ebenfalls als ein „Signal der Unterscheidung“ angesprochen und mit entsprechenden Zuschreibungen verbunden wird. Dies betrifft z.B. jene Fälle, in denen Ausbilder die Kommunikationsgewohnheiten der heute jungen Generation mit den aus ihrer eigenen Biografie vertrauten vergleichen, wobei sie das „Andere“ offenbar geringschätzen. „Wir haben uns nicht am Computer getroffen, sondern wir haben uns getroffen und miteinander gesprochen. Und heute hat man 200 Freunde auf Facebook, aber man ist froh, wenn man vielleicht einen Freund im realen Leben hat.“

---

<sup>18</sup> Zu persönlichen Erfahrungen und Perspektiven auf Mehrfachzugehörigkeit in Deutschland vgl. BOTA/PHAM/TOPCU (2012).

<sup>19</sup> Die Diskussion um eine sprachwissenschaftlich eindeutigen Definition von Jugendsprache in Abgrenzung zu anderen Sprachvarietäten geht einher mit der Tatsache, dass „jeder Muttersprachler bestimmte sprachliche Phänomene ohne Zögern als jugendsprachlich einstufen“ wird. Zu den damit verbundenen Arbeitsfeldern der Jugendsprachforschung vgl. GERDES (2013, S. 9).

Aus einigen Äußerungen spricht überdies die Befürchtung, dass die Kommunikationsgewohnheiten ihrer Auszubildenden zu einem Verlust an beruflicher Handlungskompetenz führen. „Die (...) haben ihr Handy dabei [und machen] dann dies, dann jenes (...). Heute Morgen noch die Frau H. Auf einmal sprang die auf und lief zur Toilette. Ich nehme an, die hat das Handy in der Hosentasche und das hat vibriert und dann schnell weg. (...) Ich habe bei den jungen Leuten vielfach den Eindruck, die behalten überhaupt nichts oder recht wenig.“ Ein Ausbilder aus der psychiatrischen Krankenpflege bemängelt, dass das Interesse am Lesen stark abgenommen habe und die junge Generation für eine Beschäftigung mit Fachtexten kaum mehr zu motivieren sei. Dass seine Schüler/-innen mitunter im Lehrbuch mimisch dargestellte Grundgefühle wie Angst, Wut oder Freude nicht zu deuten vermögen, interpretiert er als Ausdruck eines Verlusts an Empathiefähigkeit, verursacht dadurch, „dass sich immer mehr mit Facebook und SMS und ‚keine Ahnung‘ mitgeteilt wird (...). Smiley-Button nach einem Witz oder so, das ist ja schön und gut, aber im Gespräch habe ich immer das Gefühl, dass den Schülern teilweise die Fähigkeit abhanden kommt zu erkennen, was passiert denn mimisch? Also was passiert nonverbal?“

Entgegen dieser Einschätzung besagen Forschungsergebnisse, dass das gedruckte Wort ungeachtet des Bedeutungszuwachses der elektronischen Medien weiterhin einen festen Platz in der Medienwelt der Jugendlichen einnimmt. In diesem Zusammenhang muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich das Leseverhalten junger Menschen in Abhängigkeit vom Bildungsgrad deutlich unterscheidet (JIM 2013, S. 19 f.). Die Frage, ob bzw. unter welchen Bedingungen und in welcher Weise sich die Mediennutzung von Jugendlichen auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz auswirkt, kann hier nicht beantwortet werden<sup>20</sup>. Von Interesse sind in der vorliegenden Analyse aber auch vor allem die Zuschreibungen, die Ausbilder/-innen gegenüber Auszubildenden mit Blick auf deren Kommunikationsverhalten vornehmen. Die Themen, um die es dabei geht, sollten in ein Qualifizierungskonzept aufgenommen werden, denn Ausbilderinnen und Ausbilder stehen - ganz unabhängig von ihrer individuellen Bewertung der neuen Kommunikationstechnologien - vor der Aufgabe, zu entscheiden, an welcher Stelle und auf welche Weise die Medienaffinität ihrer Auszubildenden bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz aufzugreifen und zu nutzen ist. Angebote wie z.B. das online-Berichtsheft (vgl. KÖHLER/NEUMANN 2013; [www.online-ausbildungsnachweis.de/portal/index.php?id=21](http://www.online-ausbildungsnachweis.de/portal/index.php?id=21)) oder ein elektronisches Lerntagebuch ([www.qualiboxx.de/wws/schulisches-und-betriebliches-im-lerntagebuch.php](http://www.qualiboxx.de/wws/schulisches-und-betriebliches-im-lerntagebuch.php)) stehen dafür zur Verfügung, und auch speziell zur Förderung deutscher Sprachkenntnisse liegen verschiedene, z.T. spielerisch angelegte Tools vor ([www.qualiboxx.de](http://www.qualiboxx.de)). Eine praxisnahe Fortbildung wird darauf abzielen, Ausbilder/-innen bei der Ermittlung entsprechender Bedarfe ihrer Auszubildenden und der Auswahl von für den Einzelfall geeigneten Angeboten unterstützen.

Möglicherweise sind Befürchtungen wie die, die in den o.g. Zitaten zum Ausdruck kommen, bisweilen auch Ausdruck der Verunsicherung in einer Ausbildergeneration, die angesichts der rasanten Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in einem wichtigen Kontext kaum mehr Wissensvorsprünge gegenüber ihren Auszubildenden geltend machen kann. Ein Fortbildungsangebot schafft die Möglichkeit, auch dies zu reflektieren, indem eigene Bewertungen und Zuschreibungen im Diskurs explizit gemacht und überprüft werden können.

---

<sup>20</sup> Diese Frage stellt sich gerade im Hinblick auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.

### **4.3 Verhaltensmuster von Auszubildenden bei Schwierigkeiten: Wahrnehmungen, Bewertungen und Reaktionen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder**

Wenn Auszubildende sich für die Arbeit motiviert zeigen und ihre Umgangsformen im Großen und Ganzen den betrieblichen Erwartungen entsprechen, können sie davon ausgehen, dass das Ausbildungspersonal bei Verständnisschwierigkeiten mit Nachsicht reagiert. Zu ernststen Belastungen kommt es dann, wenn sprachliche und fachliche Schwächen sich mit Verhaltensweisen verbinden, die ihre Ausbilderinnen und Ausbilder als Ausdruck fehlender Ausbildungsreife wahrnehmen. Dabei geht es um Defizite, die sich auf den Bereich personaler Kompetenzen beziehen (DQR 2011). Vor allem zwei Aspekte werden in diesem Zusammenhang immer wieder angesprochen.

Zum einen kritisieren die Befragten ein fehlendes Problembewusstsein: Schwierigkeiten entstehen bisweilen offenbar nicht aufgrund der fachlichen Fehler selbst, sondern weil Auszubildende ihre Verständnisprobleme und Irrtümer nach Auffassung der Ausbilder/-innen bagatellisieren. Dabei kann es zum Beispiel um eine die Verwechslung grundlegender Fachtermini („Werbungskosten“ oder „Werbekosten“; „Maklergebühr“ oder „Malergebühr“) in offiziellen Schriftstücken gehen, aber auch um einfache Rechtschreibfehler, deren Bedeutung von Auszubildenden verharmlost und deren Korrektur unter Umständen zurückgewiesen wird. Bei Kritik, so beschreibt ein Ausbilder seinen Eindruck, meinten die Jugendlichen, man wolle ihnen „an das Fell, an die Substanz.“

Immer wieder wird in den Interviews zudem beklagt, dass Auszubildende bei fachlichen Unklarheiten keine Fragen stellen, selbst wenn ihre Ausbilder/-innen – so deren in den Interviews geschilderte Selbstwahrnehmung – sie nachdrücklich dazu auffordern und freundlich ermutigen. Verschiedene Beispiele illustrieren Situationen, in denen Auszubildende ihre Unsicherheiten und Probleme nicht angehen, sondern sich derer gar nicht bewusst sind, sie zu verbergen oder zu ignorieren suchen, etwa indem sie Telefongespräche und persönliche Kundenkontakte vermeiden. „Ich sage dem irgendwas, zum Beispiel er soll etwas an seinem Werkstück machen (...) und dann gucken die dich an und die nicken und gehen dann raus und du guckst im Büro durch die Scheibe und siehst den Jungen an der Werkbank stehen und dann – der weiß überhaupt nicht, was er jetzt da machen soll. Der hat kein Wort von dem verstanden, was du gesagt hast. Warum auch immer, sage ich jetzt mal, ob das jetzt auch sprachlich oder [aus anderen Gründen ist], lasse ich mal dahin gestellt.“

Auch Ausbilder/-innen, die sich selbst als sehr engagiert beschreiben, weil sie ihre Auszubildenden immer wieder ansprechen und ihrerseits stets von neuem nach möglichen Verständnislücken fragen, reagieren auf diese Erfahrung mit deutlicher Frustration. Nicht selten kommt es zu Schuldzuweisungen, wenn die erhoffte Resonanz auf ihre Anstrengungen ausbleibt: „Ja, wenn ich irgendwas nicht verstehe und auch nicht nachfrage ... Ja gut, entweder bin ich ja wirklich dumm, dass ich das gar nicht verstehe. Aber ansonsten, wenn ich nicht nachfrage, [ist das] aus Desinteresse oder sonst irgendwas, so nach dem Motto: Hauptsache, der lässt mich wieder in Ruhe und fragt mich nicht noch was, so ungefähr“. Bisweilen bemühen sich Ausbilder auf äußerst intensive Weise, mit ihren Auszubildenden auch privat in Kontakt zu kommen. Werden ihre gut gemeinten Angebote von den Betroffenen aber nicht



angenommen, so kann dies als Zurückweisung empfunden und mit Vorwürfen belegt werden<sup>21</sup>. In der Folge entstehen neue Konflikte und Belastungen für die Ausbildung.

Es liegen wissenschaftliche Arbeiten vor, die die Lebenssituation heutiger Auszubildender und ihr Verhalten in den Kontext gesellschaftlicher Veränderungen und Versäumnisse stellen und tragfähige Konzepte für die Qualifizierung schwacher<sup>22</sup> Jugendlicher zu entwickeln suchen (vgl. z.B. CLEMENT 2012; GEBHARDT U.A. 2012). Praxisorientierte Handreichungen (BMBF 2013; DIHK/ZWH 2014) enthalten anschauliche Hinweise für Ausbilderinnen und Ausbilder, die nach Gründen für Probleme wie die fehlende Motivation von Auszubildenden fragen und geben ausbildenden Fachkräften eine Vielzahl praktischer Anregungen. Gleichwohl gibt es weder allgemein gültige Erklärungen für jeden Einzelfall noch Rezepte für den Umgang mit individuellen Lernproblemen und spezifischen Konfliktsituationen. Umso wichtiger ist es, ein Fortbildungsangebot für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder zu entwickeln, das im Kontext der Sprachensensibilisierung auch pädagogische Aspekte behandelt und es ermöglicht, im Diskurs mit anderen die eigene Wahrnehmung schwieriger Situationen zu reflektieren. Dabei sind sowohl das Verhalten der Auszubildenden einzubeziehen als auch die persönlichen Reaktionen und Wertungen des Ausbildungspersonals.

## 5 Fazit und Empfehlungen

Die Interviews zeigen, dass die Kommunikation in der deutschen Sprache nicht allein bezogen auf die Dimension natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit als „Signal der Unterscheidung“ wirkt. „Die“- „Wir“- Unterscheidungen werden im Ausbildungskontext auch entlang unterschiedlicher Kommunikationsgewohnheiten von Ausbildern und Auszubildenden getroffen. Deren Bedeutung ist aber den Implikationen einer Verweigerung oder Anerkennung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in keiner Weise vergleichbar. Denn Zuschreibungen, die im Zusammenhang mit Aspekten des Konstrukts „Migrationshintergrund“ vorgenommen werden, haben für die so Definierten weitreichende Konsequenzen, weil sie gesellschaftliche Ausschlusspraktiken begründen. Der wesentlich schwierigere Zugang zu betrieblicher Ausbildung, den Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund selbst unter ansonsten gleichen Voraussetzungen haben, sind dafür nur ein Beispiel (BEICHT 2011:17).

Mit Blick auf eine Fortbildung zur „Sprachensensibilisierung“ und Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung ist es angesichts der festgestellten Vorbehalte betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder von großer Bedeutung, dass entsprechende Qualifizierungsangebote an Situationen ansetzen, die die Zielgruppe aus eigener Erfahrung kennt und selbst als schwierig und verbesserungsbedürftig empfindet. Auch muss deutlich werden: Ausgangspunkt und Ziel aller Überlegungen zu einer Sprachförderung im Rahmen der betrieblichen Ausbildung ist die Berufspraxis. Dies bedeutet, dass „die Sprache dienenden Charakter“ er-

---

<sup>21</sup> Dafür steht das Beispiel einer Auszubildenden, die z.B. Geschenke, Essenseinladungen und die Teilnahme an familiären Aktivitäten ihrer Ausbilderin nicht angenommen hat.

<sup>22</sup> „Der Terminus *schwache Jugendliche* meint beides: Zum einen die Schwäche der *Eigenleistung*, das momentane oder dauerhafte Unvermögen, sich eine beruflich sichere Position und tragfähige Zukunftsperspektiven zu erarbeiten. Zum anderen die *Schwächung* durch eine Gesellschaft, in der soziale Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeiten dazu beitragen, dass Menschen ausgegrenzt und benachteiligt werden.“ (Clement 2012, S. 13)

hält; es geht bei betrieblicher Sprachförderung nicht um eine Vermittlung komplexer Grammatik und Lexik wie im Deutschunterricht, sondern um die sprachlichen und personalen Kompetenzen, die für die Kommunikation zur Lösung von Arbeitsaufgaben notwendig sind (vgl. PASSAGE 2014, S. 9).

Mit Sprachförderung wird die schon jetzt anspruchsvolle Tätigkeit betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder um ein Tätigkeitsfeld erweitert, das ihnen nicht ohne entsprechende Vorbereitung abverlangt werden kann. Neben sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten (Deutsch als Zweitsprache, Alltags- und Bildungssprache, Reflektion des eigenen Sprechverhaltens) benötigen sie auch didaktische und pädagogische Kompetenzen, um angemessen auf individuelle Lernschwierigkeiten und Vermeidungsstrategien von Auszubildenden reagieren zu können. Notwendig ist auch eine Bereitschaft und Fähigkeit des Ausbildungspersonals, sich mit „unerwünschten Gefühlen“ wie der eigenen Enttäuschung über das Verhalten von Auszubildenden oder eigene Verhaltensunsicherheiten auseinanderzusetzen und dabei gewohnte Bewertungsmuster und scheinbar selbstverständliche Reaktionsweisen zu überprüfen.

## **6 Zielerreichung**

- Der vom BIBB zu verantwortende Projektteil ist abgeschlossen. Der Bericht liegt vor.
- Bethscheider, Monika: Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung, bwp 2/2012
- BETHSCHEIDER, Monika/ EBERLE, Martina/ KIMMELMANN, Nicole (2013): Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. In: bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, hrsg. v. EFING, C., 1-16. Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/bethscheider\\_etal\\_ft18-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/bethscheider_etal_ft18-ht2013.pdf)
- Ergebnisse der vom BIBB erstellten leitfadengestützten Interviews wurden im Internet veröffentlicht  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so\\_45100\\_interviews\\_zu\\_ausgewaehlten\\_aspekten\\_der\\_betrieblichen\\_ausbildung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so_45100_interviews_zu_ausgewaehlten_aspekten_der_betrieblichen_ausbildung.pdf)
- Ein BIBB Report ist derzeit in Arbeit.

## **7 Ausblick und Transfer**

Es wurden Einstellungen des Ausbildungspersonals im Hinblick auf eine Qualifizierung zur Sprachförderung im Rahmen der betrieblichen Ausbildung ermittelt und thematische Eckpunkte eines Fortbildungskonzeptes identifiziert, das den Betrieb unmittelbar als sprachlichen Lernort anspricht und damit sprachwissenschaftliche Arbeiten um einen praxisorientierten Ansatz ergänzt.

## 8 Anhang/Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, Bernt: Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2010, S. 19 – 29

AMT FÜR MULTIKULTURELLE ANGELEGENHEITEN DER STADT FRANKFURT/MAIN (AMKA) (Hrsg.): Sprachensensibilisierung in der beruflichen Bildung. Eine Dokumentation von drei Fortbildungsmodulen, erarbeitet von Barbara Sommer, Frankfurt/M. 2011

BAHL, Anke; BLÖTZ, Ulrich; LACHMANN, Bernd; SCHWERIN, Christine: Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht, Bonn 2012

BEICHT, Ursula: Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringe Erfolgsaussichten. BIBB Report Ausgabe 16/2011

BETHSCHEIDER, Monika; SETTELMAYER, Anke; HÖRSCH, Karola: Handlungskompetenz und Migrationshintergrund. BIBB-Forschungsprojekt/Abschlussbericht, Bonn 2011

BETHSCHEIDER, Monika; EBERLE, Manuela; KIMMELMANN, Nicole: Förderung sprachlicher-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Essener Hochschultage für berufliche Bildung, online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/bethscheider\\_etal\\_ft18-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/bethscheider_etal_ft18-ht2013.pdf)

BETHSCHEIDER, Monika; KIMMELMANN, Nicole: Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Konzept und Antrag auf Mittel zur Durchführung eines Entwicklungsprojektes mit Forschungsanteilen, Bonn 2013

BETHSCHEIDER, Monika: „Die können sich gar nicht ausdrücken“. Perspektiven betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder auf sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden, Bonn 2014  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so\\_45100\\_interviews\\_zu\\_ausgewaehlten\\_aspekten\\_der\\_betrieblichen\\_ausbildung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/so_45100_interviews_zu_ausgewaehlten_aspekten_der_betrieblichen_ausbildung.pdf)

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

BOTA, Alice; PHAM, Khue; Topcu, ÖZLEM: Wir neuen Deutschen. Warum das Land Menschen wir uns braucht, aber nicht immer will, Bonn 2012

BRATER, Michael: Zum Funktionswandel des betrieblichen Ausbildungspersonals, in: Denkdock-mal.de, Ausgabe 3/2011

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE: Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung, Nürnberg 2010

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG/HAUPTAUSSCHUSS (2015): Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2015 der Bundesregierung. Anhang zur Pressemitteilung Nr. 16/2015 vom 15.04.2015

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Ausbildungsabbrüche vermeiden- neue Ansätze und Lösungsstrategien. Bd. 6 der Reihe Berufsbildungsforschung, Bonn, Berlin 2009

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Handbuch für ausbildende Fachkräfte. Bonn 2013

CLEMENT, Ute: Ehrbare Berufe für coole Jungs. Wie Ausbildung für schwache Jugendliche gelingen kann. Weinheim/Basel 2012

DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (DQR), verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011

DIHK- GESELLSCHAFT FÜR BERUFLICHE BILDUNG/ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK (HRSG.): Ausbilderhandbuch für das Verbundprojekt „Unterstützung von Ausbildungspersonal im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs 2010-2014, Bonn 2014

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (Hrsg.): Ausbildung 2014. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, online: <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage>

EFING, Christian: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: BWP 2/2012, S. 6-9

GEBHARDT, Anja (u.a.): Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen und Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung, in: bwp@, Ausgabe 26/2014

GERICKE, Naomi; KRUPP, Thomas; TROLTSCH, Klaus: Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. In: BIBB-Report Nr .10/2009

GERDES, Joachim: Arbeitsfelder der Jugendspracheforschung, Frankfurt/M. 2013

IMHOF, Christian: Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: BOMMES, Michael; KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/New York 2008, S. 113-158

GOGOLIN, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/ New York 2008

KÖHLER, Thomas; NEUMANN, Jörg (Hrsg.): Das online-Berichtsheft. Stärkung der Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung durch Web 2.0, Bielefeld 2013

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST: Jugend, Information, (Multi-)Media. JIM-Studie 2013. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger, Stuttgart <http://www.mpfs.de/?d=613> (30.03.2015)

MACHOLD, Claudia; MECHERIL, Paul: Jugendliche in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen zu einer Unterscheidungspraxis. In: BERUFSBILDUNG, 64. Jg. 123 (2010), S. 2 f

MECHERIL, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. Münster 2003

NODARI, Claudio: Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nr. 18/2002, S. 9-14

PASSAGE GMBH / IQ FACHSTELLE BERUFSBEZOGENES DEUTSCH (HRSG.) (2014): Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele Hamburg

RADSPIELER, Andrea: Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus der Subjektperspektive über Critical Incidents. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26/2014; 1-18

SALEM, Tanja: Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“, in: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, Bonn 2010, S. 8-19

SASSE, Ingrid: Spracheinstellungen und -bewertungen von Jugendlichen, in: SLOBINSKI, P./HEINS, N.-C. (Hrsg.): Jugendliche und „Ihre“ Sprache, Opladen/Wiesbaden 1998, S. 208-233

SEIFRIED, Jürgen; BAUMGARTNER, Alexander: Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen, in: Ulmer, Philip; Weiß, Reinhold; Zöller, Arnulf: Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung, Bonn 2012, S. 219-235

SCHNEIDER, Manuela: Ausbildungsorientierte Alphabetisierung. Jugendliche mit Sprachdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern. Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 60, Bielefeld 2014

SETTELMAYER, Anke: Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz? In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Der Beitrag der Berufsbildung. Bielefeld erscheint 2011, S. 145-162

SETTELMAYER, Anke; TSCHÖPE, Tanja; WIDERA, Christine; SCHNEIDER, Kirsten; SCHMITZ, Santina: Sprachlich-kommunikative Anforderungen und berufliche Ausbildung. Zwischenbericht, Bonn 2013

UHLY, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. BIBB – Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 157 , Bonn

WIESE, Heike: Kietzdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München 2012

HÖFER, RENATE/KRAUS, WOLFGANG (2005): Die Konstruktion von Zugehörigkeit. Individuelle Strategien, organisatorische Antworten. Referat gehalten auf der Klausur des SFB 536 in Kochel am 16./17. Dezember 2005

[http://www.ipp-muenchen.de/texte/kraus\\_kochel.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/kraus_kochel.pdf)