

Monika Bethscheider

„Die können sich gar nicht ausdrücken...“

Perspektiven betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder auf sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden

Ergebnisse leitfadengestützter Interviews zu ausgewählten Aspekten der betrieblichen Ausbildung, durchgeführt im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung“ (Bundesinstitut für Berufsbildung/Friedrich Ebert Universität Erlangen-Nürnberg)

Diese Netzpublikation wurde bei Der Deutschen Bibliothek angemeldet und archiviert.
URN: urn:nbn:de: 0035-0556-3

- 1. Zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Auszubildenden (auch) im Betrieb**
- 2. Sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder**
 - 2.1. Eingeschränktes Sprachrepertoire:**
 - Umgangssprache als allein verfügbare Ausdrucksmöglichkeit**
 - 2.1.1 Mündliche Formulierungen**
 - 2.1.2 Schriftlicher Ausdruck**
 - 2.2 Deutsch als Zweitsprache**
 - 2.3 Mehrsprachigkeit und mehrfache Zugehörigkeit**
 - 2.4 Jugendsprache und Jugendkommunikation in den neuen Medien: Sprachförderung in der Ausbildung mit WhatsApp & Co?**
- 3. Verhalten von Auszubildenden im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten: Wahrnehmungen, Bewertungen und Reaktionen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder**
- 4. Abschließende Bemerkungen**
- 5. Literatur**

1. Zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Auszubildenden (auch) im Betrieb¹

Um betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder für sprachliche Aspekte der Ausbildung sensibilisieren und sie für ein auf die betriebliche Praxis bezogenes Qualifizierungsangebot interessieren zu können (vgl. Bethscheider/Kimmelmann 2012), ist der Einblick in ihre persönlichen Erfahrungen und ihre Perspektive auf sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden wichtig: Welche Situationen nehmen sie im Ausbildungsalltag immer wieder als problematisch wahr? Mit welchem Verhalten reagieren sie darauf? Welche Haltung nehmen sie mit Blick auf vorhandene Qualifizierungsangebote zur Sprachensensibilisierung ein, und welche Themen sollte deshalb ein Konzept aufgreifen, das mehr Betriebe für die Förderung der deutschen Sprachkenntnisse von Auszubildenden gewinnen will? Leitfadengestützte Interviews mit Ausbilderinnen und Ausbildern machen deutlich, wie eng Sprachförderung mit pädagogischen Aspekten der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz verbunden ist und dass dem Ausbildungspersonal dabei auch als sprachliches Vorbild eine wichtige Aufgabe zukommt.

Angesichts steigender sprachlicher Anforderungen in allen Berufsfeldern sowie der zunehmenden Probleme, genügend leistungsstarke Ausbildungsplatzbewerberinnen und –bewerber zu finden, die über die dafür notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügen, werden künftig immer mehr ausbildungsbereite Betriebe vor der Aufgabe stehen, sich für Jugendliche zu öffnen, die Schwierigkeiten mit dem Verständnis und dem aktiven Gebrauch der deutschen Sprache haben²: 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). Damit auch diese Jugendlichen eine berufliche Qualifizierung erhalten können, ist eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals für eine sprachlernförderliche Art der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz notwendig. Die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten können nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden: Manche Unternehmen engagieren sich schon jetzt, um Auszubildende mit sprachlichen Schwierigkeiten zu unterstützen. Dies geschieht jedoch häufig nicht methodenbewusst und systematisch, sondern eher in Abhängigkeit von persönlichen Haltungen, Erfahrungen und Bewertungen, d.h. im jeweiligen Einzelfall auf ganz unterschiedliche Weise (vgl. Bethscheider 2012). Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Befassung mit sprachlichen Aspekten der Ausbildung in aller Regel als nicht zu ihren Aufgaben gehörig betrachten – die wenigen bislang vorhandenen Fortbildungsangebote werden von „normale“ Firmen noch immer selten in Anspruch genommen.

¹ In besonderer Weise möchte ich an dieser Stelle Edith Böhm-Wittmann, Rita Leinecke, Alina Müller, Constanze Niederhaus und Karin Wullenweber vom IQ-Netzwerk sowie Elsa Schumacher von qualiboXX für ihre Diskussionsbereitschaft und ihre Anregungen danken.

² Laut PISA weist jeder vierte 15-jährige gravierende Defizite beim Lesen und Schreiben auf und gehört damit nach Einschätzung der Deutschen Unesco-Kommission zur Gruppe der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen (Schneider 2014:5). Neun Prozent der Auszubildenden zählen laut der leo.Level-One-Studie zu den funktionalen Analphabet/innen; weitere zehn Prozent der Auszubildenden weisen deutliche Defizite im Lesen und Schreiben auf (ebda:16).

Warum ist das so und vor allem: Auf welche Weise, mit welchen Themen sollten die Betriebe angesprochen werden, um mehr Ausbilderinnen und Ausbilder für sprachliche Aspekte der Ausbildung zu sensibilisieren und sie für eine Qualifizierung zu interessieren?

Das Bundesinstitut ist dieser Frage nachgegangen und hat in Interviews mit betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern³ speziell nach Erfahrungen und Haltungen gefragt, die ihre Fortbildungsbereitschaft beeinflussen. Dabei zeigte sich, dass viele die berufspädagogische Basisqualifikation nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) – sofern vorhanden – als ausreichende Grundlage für einen kompetenten Umgang mit den verschiedenen Anforderungen der Ausbildertätigkeit betrachten (vgl. auch Bahl 2012), während sie mit sprachlichen Aspekten der Ausbildung und einer entsprechenden Qualifizierung eher komplizierte, nicht unbedingt praxistaugliche Inhalte assoziieren, die zudem in den Verantwortungsbereich der Berufsschulen fallen (vgl. Bethscheider/Eberle/Kimmelman 2013). Die Befunde lassen erkennen, was wichtig ist, um bei Ausbilderinnen und Ausbildern mehr Interesse für das Thema wecken zu können: Es muss deutlich 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 sollte also an den alltäglichen Erfahrungen und Erfordernissen der betrieblichen Ausbildungspraxis ansetzen.

In den Interviews wurde deshalb ausdrücklich die Perspektive des Ausbildungspersonals zum Thema gemacht und nach der persönlichen Wahrnehmung von wiederkehrenden Situationen gefragt, in denen sprachliche Schwierigkeiten und/oder Besonderheiten von Auszubildenden, aber auch ihr Verhalten im Umgang damit die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz beeinträchtigen. Es ging also nicht um eine linguistische Analyse zur Ermittlung berufssprachliche Anforderungen und der dafür notwendigen Kompetenzen (vgl. dazu Radspieler 2014; Settlemeyer 2013), von Interesse war vielmehr die subjektive Sicht der einzelnen betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder auf ihre eigene Praxis. Dabei zeigte sich, dass die verschiedenen individuellen Erfahrungen sich zu fünf Aspekten bündeln lassen. Bei diesen geht es nur zum Teil um sprachliche Themen im Sinne der korrekten Anwendung des Regelsystems von Grammatik und Lexik (vgl. dazu Efing 2012). Es wird deutlich, dass darüber hinaus im betrieblichen Alltag auch die Mehrsprachigkeit von Auszubildenden von Bedeutung sein kann. Und nicht zuletzt geht es um ihre kommunikativen Fähigkeiten, hier im Sinne der Einsicht in eigene sprachliche Schwächen und das Vermögen, diese in Interaktionen mit dem Lehrpersonal auch zum Ausdruck zu bringen, damit Unterstützung möglich wird – jene Fähigkeit also, die Nodari (2002) als strategische Kompetenz bezeichnet. Gerade mit Blick auf den zuletzt genannten Aspekt wird

³ Es wurden 12 leitfadengestützte Interviews geführt, davon drei mit Förderlehrerinnen, eines mit der Personalverantwortlichen eines Konzerns sowie 8 mit Ausbilderinnen und Ausbildern (z.T. zugleich Inhaber/innen kleiner Betriebe) aus dem IHK-Bereich, dem Handwerk und der psychiatrischen Krankenpflege. Sie wurden durch telefonische Interviews zu ausgewählten Aspekten der Forschungsfrage und Ergebnisse aus einem anderen BIBB-Forschungsprojekt (Bethscheider/Settlemeyer/Hörsch 2011) ergänzt.

unübersehbar, dass eine sprachliche Förderung von Auszubildenden mit anspruchsvollen pädagogischen Anforderungen an die Betriebe verbunden ist. Und es zeigt sich, dass Ausbilderinnen und Ausbilder stets auch selbst sprachliche Vorbilder sind, im Positiven wie im Negativen.

2. Sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder

Bei den Erfahrungen mit Situationen, die betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder aus ihrem Alltag schildern und die mit Blick auf mögliche sprachliche Förderbedarfe ihrer Auszubildenden analysiert werden, können ganz unterschiedliche Phänomene von Interesse sein: Zum einen „rein Sprachliches“ (die Grammatik und den Wortschatz betreffend oder sprachliche Besonderheiten wie die Mehrsprachigkeit von Auszubildenden), zum andern auch ihr Verhalten im Umgang mit (sprachlichen) Verständnisschwierigkeiten. In der Praxis lassen sich sprachliche Aspekte nicht immer eindeutig von anderen Bedingungen des Lernens unterscheiden.

2.1 *Eingeschränktes Sprachrepertoire: Umgangssprache als allein verfügbare Ausdrucksmöglichkeit von Auszubildenden*

Zu den Schwierigkeiten, die Ausbilderinnen und Ausbilder wiederkehrend beklagen, gehören erhebliche Schwächen im Hinblick auf ihre Ausdrucksfähigkeit: Dies betrifft sowohl den Bereich der schriftlichen Äußerungen – d.h. das Lesen von fachspezifischen Texten und eigene schriftliche Formulierungen, insbesondere im Berichtsheft – wie auch die mündliche Kommunikation. Wie ein roter Faden zieht sich die Feststellung durch die Interviews, dass Auszubildende häufig nur über ein deutlich eingeschränktes Sprachrepertoire⁴ verfügen und sich nur auf sehr einfache Weise auszudrücken vermögen, so dass sie fachliche Sachverhalte nicht immer verstehen, geschweige denn selbst angemessen formulieren können.

Damit nachvollziehbar wird, um was es genau bei diesen mündlichen Ausdrucksschwierigkeiten und beim Schreiben oder Verstehen schriftlicher Texte geht, ist die Unterscheidung zwischen Alltags- bzw. Umgangssprache und Bildungssprache wichtig, denn die Sprache, in der im (Aus-) Bildungskontext und im eher formalen Rahmen beruflicher Zusammenhänge kommuniziert wird, unterscheidet sich wesentlich von der des persönlichen, privaten Umgangs miteinander. Zu Schwierigkeiten führt dieser Unterschied, wenn Jugendliche nicht die Möglichkeit haben, je nach Situation die angemessene sprachliche Form zu wählen. Eben dies ist offenbar allzu häufig der Fall.

⁴ 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)

Kasten

Die Sprache, in der wir miteinander kommunizieren, ist in der Freizeit und im persönlichen Bereich eine andere als im eher formalen Rahmen des Fachlernens und des beruflichen Handelns. Im Zuge der Erarbeitung von Wissen, seiner Darstellung in der Fachliteratur und seiner Vermittlung an Lernende ist eine spezielle Sprache entstanden, die vor allem im Bildungskontext verwendet wird – z.B. in Lernaufgaben, Lehrwerken und Unterrichtsmaterial. Bildungssprache zeichnet sich aus durch einen präzisen Wortgebrauch (Fachvokabular) und eine komplexe Grammatik. Normierte Fachbegriffe („Dreisatz“, „rechtwinklig“), umfängliche Attribute („der sich daraus ergebende Schluss“, „die nach oben offene Richterskala“) oder zusammengesetzte Substantive („Winkelmesser“, „Datenerfassungsgerät“) sollen eine hohe Informationsdichte gewährleisten. Ihr Sinn lässt sich aber mit alltagssprachlichem Wissen allein nicht erschließen⁵. Umgangssprache muss dagegen nicht formal korrekt sein, um verstanden zu werden - unvollständige Sätze, falsche Artikel oder auch ein ausgeprägter Dialekt sind kein Problem. Sie wird quasi „von allein“ in persönlichen Interaktionen erlernt und verwendet, und sie wird durch Mimik und Gestik unterstützt. Umgangssprache allein reicht aber nicht aus, um komplexe Texte verstehen, fachliche Inhalte mit der notwendigen Differenziertheit ausdrücken und im Bildungskontext erfolgreich sein zu können (vgl. Gogolin (2009); Leisen (2011)).

2.1.1 Mündliche Formulierungen

Betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder machen immer wieder die Erfahrung, dass ihre Auszubildenden sich nur wenig differenziert, in einfachen und unvollständigen Sätzen, mit grammatikalischen Fehlern und unpräzise Wortgebrauch zu äußern vermögen. Ihre Art, fachliche Sachverhalte wiederzugeben und zu benennen, beschreiben sie als der Sache oft nicht angemessen: Der Wortschatz der jungen Leute sei oft deutlich spürbar begrenzt, die Auszubildenden könnten nur kurze Antworten geben und nicht immer vollständige Sätze formulieren⁶. Auch wichtige Fachbegriffe sind ihnen offenbar häufig nicht bekannt.

Kasten

„Das Wichtigste ist, dass sie sich umgangssprachlich ausdrücken, wenn nicht sogar jugendsprachlich. Also die sagen immer gucken statt sehen oder sie kennen Höflichkeitskonventionen nicht, sie können keine langen Sätze bilden und lange Sätze auch nicht verstehen. Die Vergangenheitsform (...) - also zum Beispiel ‚ich sang ein Lied‘ - das können sie selber nicht verwenden. Verstehen können sie es vielleicht noch. Es ist nicht so, dass man sie gar nicht verstehen kann, aber das ist halt alles auf einem sehr einfachen Niveau.“ (Förderlehrerin)

Infolge dieser sprachlichen Beschränkungen fällt den betroffenen Auszubildenden ein differenziertes Argumentieren schwer und es entstehen Probleme, wenn sie z.B. die einzelnen Schritte einer Arbeitsaufgabe mündlich erläutern wollen, bevor sie sie praktisch ausführen. Schwierig wird es unter Umständen auch dann, wenn sie das Werkzeug

⁵ Beispielhaft dafür sei hier der Begriff „inkrafttreten“ genannt - aus den Worten „Kraft“ und „treten“ lässt sich der Sinn nicht erschließen; dasselbe gilt für „in Erwägung ziehen“.

⁶ Nach Schneider (2014:12) gelten diese und weitere Auffälligkeiten wie besonders leises Sprechen, kurze und unvollständige Sätze, einen eingeschränkten Wortschatz sowie ein passives Gesprächsverhalten als „typische Merkmale“ von funktionalem Analphabetismus

benennen sollen, das sie für die Erledigung eines bestimmten Auftrags benötigen, und notwendige Kundenkontakte können sich heikel gestalten: Auszubildende, die nur Umgangssprachlich kommunizieren können, trauen sich kaum zu, etwa ein Verkaufsgespräch erfolgreich zu führen. Sie werden dies auch nicht in überzeugender Weise tun können, wenn ihnen die im jeweiligen Zusammenhang gängigen Fachbegriffe nicht bekannt sind.

Schon jetzt gibt es Ausbilderinnen und Ausbilder, die ihre Auszubildenden bei sprachlichen Schwierigkeiten zu unterstützen suchen. Wird deutlich, dass die Jugendlichen etwas mitteilen wollen, dabei aber mit Formulierungsschwierigkeiten zu kämpfen haben, versuchen diese Ausbilderinnen und Ausbilder immer wieder, ihnen „Brücken zu bauen“ und den Redefluss z.B. durch kleinteiliges Nachfragen zu unterstützen. Andere schildern, dass sie sich um eine besonders anschauliche Erläuterung des zu ermittelnden Fachinhalts bemühen und im Gespräch mit ihren Auszubildenden auch unaufgefordert deren Wort- oder Formulierungsfehler korrigieren. Um ihnen zu mehr Sicherheit zu verhelfen, simulieren manche Ausbilder/innen eigens Kundengespräche, andere nehmen sie bei sprachlichen Schwierigkeiten zunächst einmal nur zu gezielt ausgewählten Kunden mit, um die Angst vor dem ersten Kontakt abzubauen.

Wer sich in welcher Situation auf welche sprachlichen Unsicherheiten einzustellen bemüht, mit wieviel Aufwand und auf welche Weise dies geschieht, ist je nach betrieblichen Rahmenbedingungen und persönlichen Voraussetzungen unterschiedlich – stets hängt die Art des Eingreifens von der Person des Ausbilders bzw. der Ausbilderin, ihren Vorerfahrungen, Bewertungen, ihrer Risikobereitschaft und ihrem Zutrauen ab. So verbieten z.B. manche Betriebe ihren Azubis komplett jeden telefonischen Kontakt mit Kunden, um Fehler und mögliche Irritationen der Kundschaft zu vermeiden. Andere halten gerade ihre sprachlich schwächeren Azubis gezielt dazu an, mit Kunden zu telefonieren und setzen sich bei Bedarf auch mal dazu, um ggf. unterstützend eingreifen zu können.

Kasten

Ein Ausbilder, Kfz-Mechatroniker, berichtet, dass sein Auszubildender russischer Herkunft noch Schwierigkeiten mit dem aktiven Gebrauch der deutschen Sprache hat: Fachliche Erklärungen und Anweisungen versteht er in der Regel gut, es fällt ihm aber schwer, seine eigenen Gedanken aktiv zu formulieren. Er drückt sich darum am liebsten vor Telefonaten, möchte stattdessen andere Azubis ans Telefon gehen lassen. Da greift der Ausbilder ein: Er fordert von Juri, dass auch er telefoniert, zumindest mit Stammkunden. Bei diesen Telefonaten bleibt der Ausbilder dabei und greift bei Fehlern auch korrigierend ein, wenn es ihm notwendig erscheint. Gerne hätte er erreicht, dass Juri überdies zum Üben auch Fachtexte laut vorliest. Das wollte Juri jedoch nicht; sein Ausbilder vermutet, dass er es als öffentliche Vorführung seiner Fehler, d.h. als beschämend empfinden würde. Der Ausbilder respektiert diese Entscheidung und übt hier keinerlei Druck aus.

Es liegen schon positive Praxisbeispiele vor, an die für ein Fortbildungskonzept angeknüpft werden kann. Auch aus anderen Bildungskontexten – dies betrifft insbesondere den schulischen Bereich – gibt es eine Fülle an praktischen Hinweisen dazu, wie Lernerinnen und

Lerner bei der mündlichen Kommunikation, der Erweiterung ihres Wortschatzes und der Entwicklung von Fähigkeiten zum Umgang mit Bildungssprache unterstützt werden können. Ein notwendiger nächster Schritt ist es deshalb, diejenigen auszuwählen, die auch im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung genutzt oder dafür aufbereitet werden können, so dass auch an Ort und Stelle - und nicht allein im Berufsschul- und/oder im Förderunterricht - eine gezielte Förderung möglich ist.

2.1.2 Schriftlicher Ausdruck

Bei der schriftlichen Kommunikation geht es um den Umgang mit Fachtexten, d.h. um das Lesen und Verstehen von Arbeitsanleitungen, Protokollen oder technischen Instruktionen, mit denen Auszubildende häufiger Schwierigkeiten haben und dem sie sich gerne zu entziehen suchen. Zudem berichten Ausbilderinnen und Ausbilder von anhaltenden Problemen ihrer Azubis bei der Erstellung eigener Texte, hauptsächlich in Form der Berichtshefte bzw. Ausbildungsnachweise. Sie nehmen dabei im schriftlichen Ausdruck dieselben Beschränkungen des Wortschatzes und der Grammatik wahr, die ihnen auch im mündlichen Bereich auffallen; Rechtschreibfehler kommen hinzu.

Kasten

„Die zwei, die ich jetzt hier habe, die haben schriftliche Ausdrucksprobleme. Es gibt oft Wiederholungen, vor allem 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. (...) „Was auch katastrophal ist, das ist die Rechtschreibung. 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.“ (Ausbilder, Schmiedemeister)

Diese Beobachtung eines Ausbilders entspricht dem Ergebnis von Analysen der Universität Bremen und des Instituts der Deutschen Wirtschaft, die an schriftlicher Arbeiten von Jugendlichen durchgeführt wurden und bei denen sich zeigte, „dass es beim korrekten Gebrauch der Zeichensetzung und Rechtschreibung, Wortwahl und Grammatik enorme Schwierigkeiten gibt“ (vgl. dazu Schneider 2014:11).

Die betriebliche Ausbildung ist zweifellos kein Ort, an dem Deutschunterricht erteilt und z.B. eine komplexe Grammatik erklärt und geübt werden kann. Einige Ausbilderinnen und Ausbilder haben gleichwohl Wege gefunden, zur Auseinandersetzung mit Schriftsprache anzuregen. Sie bemühen sich unter erheblichem Aufwand an Zeit und Aufmerksamkeit, gemeinsam mit ihren Auszubildenden die notwendigen Korrekturen im Berichtsheft vornehmen – zum Teil geschieht dies sogar während der Arbeitszeit. Auch um grundsätzlich mehr Selbstverständlichkeit im Umgang mit Fachtexten bei den jungen Leuten zu erreichen, haben sich die Betriebe bereits einiges einfallen lassen. So erstellen manche z.B. selbst schriftliche Handouts zu Sicherheitsvorschriften oder Bedienungsanleitungen für technische Geräte, die für alle Beschäftigten zugänglich in einem Ordner angelegt, ggf. laut vorgelesen

und bei absehbaren Verständnisschwierigkeiten auch gemeinsam mit dem Ausbilder bzw. der Ausbilderin besprochen werden.

Wenn man genau hinschaut, bietet die betriebliche Ausbildung immer wieder wertvolle Gelegenheiten, Sprach- und Fachlernen miteinander zu verbinden. Die persönliche (Zweier-) Beziehung zwischen Ausbilder/in und einzelnen Auszubildenden lässt sich – anders als die Lernsituation in einem Klassenverband mit zahlreichen anderen Schülerinnen und Schülern – z.B. für Absprachen zu konkreten Zielvereinbarungen nutzen.

Kasten

„Wichtig ist, dass Ausbilderinnen und Ausbilder ihre Auszubildenden zum Sprechen animieren, indem sie sich für sie interessieren. Wenn es um dieses Berichtsheft geht: Dass sie nicht einfach sagen: ‚Gib es mir ab, ich korrigiere es. Hier schreib es noch einmal, es wimmelt ja vor Fehlern‘. Man kann es ja auch gemeinsam anders durchgehen und diese Formulierungen zum Anlass nehmen, schreiben zu üben oder noch einmal Sachen zu erklären. Warum ist jetzt diese Endung richtig oder nicht? Man kann dem Azubi erklären: ‚Ich lege Wert darauf, dass bestimmte Fachwörter richtig geschrieben werden, die könnte ich dir jetzt mitgeben. Bis zur nächsten Woche übst du das richtig schreiben.‘ Das Berichtsheft enthält ja oft entweder nur Stichworte oder einen Wochenbericht. Und diese Wochenberichte kann man zum Anlass nehmen, noch einmal einfache Sätze einzuüben oder zu sagen: ‚Okay, auf deinem gegenwärtigen Sprachniveau schreibst du mir die Wochenberichte, machst einfache Hauptsätze, ein halbes Jahr lang, und dann gehen wir weiter. Dann verbindest du die Sätze.‘ (...) Also da wird auf jeden Fall eine Menge gehen, weil Ausbilder haben ja auch wirklich viele Anlässe, mit den Azubis zu kommunizieren.“ (Förderlehrerin)

Natürlich sind sowohl die konkreten Möglichkeiten als auch die Bereitschaft, sich mit sprachlichen Anforderungen der Ausbildung auseinanderzusetzen, je nach den Rahmenbedingungen des Einzelfalls unterschiedlich: Die Zeit, die für Fördermaßnahmen zur Verfügung steht, differiert von Betrieb zu Betrieb, die mit dem jeweiligen Beruf verbundenen sprachlichen Anforderungen sind verschieden, und dasselbe gilt für die Persönlichkeit der einzelnen Ausbilderinnen und Ausbilder, ihre Erwartungen an die (sprachliche) Leistung von Auszubildenden wie auch die jeweils eigenen (sprach-) didaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten. Damit die Sache realistisch angegangen werden kann, muss zunächst möglichst fein ausgelotet werden, welche „Förderbasics“ sozusagen als Handwerkszeug in möglichst vielen Betrieben genutzt werden können - und wo es um zusätzliche Kenntnisse geht, die weder von allen Lehrenden vermittelt noch von allen Lernenden verstanden werden müssen. Die oben dargestellten Beispiele zeigen, dass in den Betrieben trotz ihrer Aufgabenfülle und der auch zeitlich sehr engen Rahmenbedingungen ihres Arbeitens schon jetzt Einiges getan wird, woran angeknüpft werden kann, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse so aufbereitet werden, dass sie unmittelbar in der Praxis anwendbar sind (vgl. dazu auch Radspieler 2012).

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, und 32% von ihnen erwarben die deutsche Sprache nicht von Kindheit an, sondern erst später (siehe Kasten). Besonders häufig trifft dies auf Jugendliche osteuropäischer Herkunft zu (50%), die größtenteils (70%) nicht in Deutschland geboren wurden. Eine andere Gruppe, die das Deutsche in aller Regel als Zweitsprache erlernt, sind Flüchtlinge, die dann als „Quereinsteiger“ in eine berufliche Qualifizierung münden.

Kasten

„Im Vermittlungsjahr 2011/2012 hatten nach der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2012 ein Viertel der Bewerberinnen und Bewerber (25%) einen Migrationshintergrund. Als Muttersprache hatten 68% von ihnen Deutsch gelernt, und zwar größtenteils gemeinsam mit der Sprache ihres Herkunftslandes (63%), seltener als einzige Sprache (6%). Knapp ein Drittel (32%) hatte Deutsch nicht von Kindheit an, sondern erst später erlernt.“ (BIBB-Datenreport 2014 – Vorversion, April 2014, S. 78 f.)

Schon diese Eckdaten machen deutlich, dass es um eine äußerst heterogene Gruppe geht, wenn von „Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache“ die Rede ist. Allein die Tatsache, dass Deutsch als zweite Sprache erlernt wurde, erlaubt keinerlei Rückschlüsse darüber, unter welchen Bedingungen sie erworben wurde und wie sicher sie beherrscht wird. Ob ein differenziertes Sprachwissen und ein Sprachbewusstsein in zwei Sprachen vorliegt (Bilingualismus) oder ob Probleme bestehen, die eine Förderung (auch) im Rahmen der betrieblichen Ausbildung sinnvoll und notwendig machen, muss sich stets im konkreten Einzelfall erweisen.

In der Regel erwerben Kinder als erste Sprache die Sprache ihrer Eltern. Sofern nicht nur eine, sondern noch eine weitere Sprache in der Familie gesprochen wird - z.B. weil die Eltern unterschiedliche Muttersprachen⁷ sprechen -, können Kinder diese gleichzeitig ebenfalls erlernen. In den Fällen, in denen die deutsche Sprache nicht die Familiensprache ist, sondern die als „Umgebungssprache“ sukzessiv gelernte Zweitsprache, bedarf es förderlicher Einflüsse wie eines häufigen Kontakts mit Muttersprachlern, frühzeitiger Förderung und eines guten Inputs in Kindergarten und/oder Schule, um erfolgreich zu sein. Sind diese lernförderlichen Rahmenbedingungen des Zweitsprachenerwerbs nicht vorhanden, muss mit Schwierigkeiten gerechnet werden.

Kasten

„Der Begriff ‚Zweitsprache‘ meint in der Biografie des Einzelnen die zweite Sprache, also die Sprache, die das Kind nach der ‚Muttersprache‘ oder Erstsprache lernt; es ist also nichts Zweitrangiges oder Zweitklassiges gemeint, wie man denken könnte, ja, nicht selten wird die Zweitsprache die dominante Sprache. Im vorliegenden Verständnis des Begriffs wird in einer bestimmten Forschungstradition von

⁷ Der in Deutschland geläufige Begriff „Muttersprache“ blendet andere persönliche und gesellschaftliche Einflüsse auf die kindliche Sprachentwicklung aus. In der einschlägigen Diskussion wird daher synonym auch der Begriff „Erstsprache“ verwendet.

„Zweitsprachenerwerb‘ gesprochen, auch wenn Deutsch als dritte oder gar vierte Sprache erworben wurde.“ (Ahrenholz 2010)

Ausbilderinnen und Ausbilder sind keine Sprachwissenschaftler und natürlich analysieren sie die Schwierigkeiten, die ihnen bei ihren Azubis auffallen, nicht nach sprachwissenschaftlichen Kriterien. Gleichwohl machen sie Beobachtungen, die mit Blick auf mögliche Strategien zur Sprachförderung interessant sind. In diesen Zusammenhang gehört, dass ihnen keine wesentlichen Unterschiede im Hinblick darauf auffallen, ob förderbedürftige Jugendliche die deutsche Sprache als Erstsprache oder als Zweitsprache erlernt haben. Die Schwierigkeiten scheinen einander zu gleichen (vgl. dazu auch Bildungsdirektion 2013). Unterschiede zeigen sich offenbar vor allem bei Fehlern, die mit der Wahl des Artikels oder der unzulässigen Übertragung grammatikalischer Regeln von einer anderen Sprache auf die deutsche zusammenhängen.

Kasten

„Türkisch kann ich deswegen beurteilen, weil ich ja selber einen türkischen Hintergrund habe. Es gibt Anwendungsfehler, die aus dem Übersetzen im Kopf kommen. Es gibt keine Artikel im Türkischen, der Satzbau funktioniert anders und Personalpronomina, das gibt es einfach alles nicht. Und das machen alle gleich falsch.“ (Pädagogische Koordinatorin)

Auszubildende mit deutscher Muttersprache haben eher ein „Gefühl“ für diese Sprache, das ihnen z.B. das Verständnis von Komposita (zusammengesetzte Worte wie Tischdecke, Wartezimmer, Altpapier) erleichtert, als Azubis mit Deutsch als Zweitsprache. Bei letzteren kann es deshalb eher zu Missverständnissen kommen, die aus Schwierigkeiten beim Verständnis einzelner Worte entstehen – etwa wenn man sich schnell etwas zuruft. Dasselbe gilt für Redewendungen, die von Zweitsprachler/innen u.U. nicht korrekt angewendet werden⁸. Missverständnisse, die daraus entstehen können, bergen nicht nur die Gefahr von fachlichen Fehlern, sondern sie können auch zu Konflikten führen, weil sich z.B. jemand beleidigt fühlt. Es erfordert dann nicht nur Zeit, sondern auch ein besonderes persönliches Engagement und Geschick, um als Ausbilderin/Ausbilder sofort eingreifen und entstehenden Spannungen umgehend entgegenwirken zu können.

Ausbilderinnen und Ausbilder sind sprachliche Vorbilder

Ausbilderinnen und Ausbildern ist nicht immer bewusst, dass auch sie selbst mit ihrem Sprachverhalten eine Wirkung erzeugen – gerade dann, wenn ihre Auszubildenden das Deutsche als Zweitsprache erlernt haben und nicht alle Feinheiten verstehen. Sie vermögen

⁸ So sagt z.B. eine Auszubildende angesichts eines Missgeschicks: „Das ist nicht mein Problem“ und wird entsprechend als arrogant wahrgenommen. Später stellt sich heraus, dass sie meinte: „Das ist nicht meine Schuld“ – ein Irrtum, der verdeutlicht, wie aufmerksam Ausbilder/innen mit ihren Auszubildenden im Kontakt sein müssen um Missverständnisse vermeiden zu können.

dann die Bedeutung von Begriffen nicht immer genau einzuschätzen und werden im Zweifelsfall die Ausdrucksweise übernehmen, der ihnen im Betrieb vorgemacht wird. Das gilt auch für Formulierungen, die im betrieblichen Alltag und im vertrauten Kollegenkreis selbstverständlich sein mögen, für die Entwicklung korrekter Deutschkenntnisse und die Kommunikation in eher formellen Zusammenhängen – z.B. mit Kunden oder in der Prüfung - aber kontraproduktiv sind.

Ein ausgeprägter Dialekt kann beispielsweise dazu führen, dass Azubis, die im Sprachkurs zuvor Hochdeutsch gelernt haben, die Anweisungen ihrer Ausbilder nicht verstehen. Und ein allzu legerer Umgangston mag den Umgang miteinander vordergründig erleichtern - mit Blick auf die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen, die die deutsche Zweitsprache noch nicht sicher beherrschen, schafft er aber unter Umständen zusätzliche Probleme.

Exemplarisch dafür steht hier die „semantische Falle“, in die ein äthiopischer Auszubildender tappte, der das Wort „verarschen“ in der Prüfungsvorbereitung gebrauchte und erst im Förderunterricht über dessen Bedeutung aufgeklärt wurde.

Kasten

„Ich sah das Entsetzen in seinen Augen stehen (...) Dann sagt er: ‚Ja, aber alle sagen das, mein Chef sagt das, meine Kollegen sagen das, alle sagen verarschen. Hey Alter, willst du mich verarschen?‘ (...) Und er hat das also sehr gut verstanden, die Semantik des Wortes, aber er kannte halt nicht diese Herkunft und spezielle Bedeutung. (...) Also wir könnten Bücher darüber schreiben, welche Missverständnisse es da gibt. (...) Vieles aus der Alltagspraxis ist ein viel größeres Problem als z.B. die Zusammensetzung von Adjektiven. (...) Auch unter Fachlehrern“. (Förderlehrerin).

2.3 Mehrsprachigkeit und mehrfache Zugehörigkeit

Im vorherigen Abschnitt ging es um Auszubildende, die die deutsche Sprache als zweite Sprache erlernen. Im folgenden Abschnitt wird die Perspektive geändert: Im Fokus stehen jetzt nicht deutsche Sprachkenntnisse, sondern andere Sprachen, die Auszubildende zusätzlich sprechen. In vielen Betrieben ist es heute eine Selbstverständlichkeit, dass ein Teil der Belegschaft nicht allein die deutsche Sprache spricht, sondern mehrsprachig ist.

Mehrsprachigkeit bezeichnet die Tatsache, dass eine Person in der Lage ist, im Alltag mehrere Sprachen einzusetzen und bei Bedarf von einer Sprache in eine andere umzuschalten – zunächst unabhängig davon, wie „gut“ (d.h. wie korrekt, wie wortgewandt und wie situationsangemessen) die Betreffenden sie beherrschen. Interessant ist vor allem die Frage: Wer spricht wann wem gegenüber welche Sprache und zu welchem Zweck bzw. mit welcher Wirkung? Die damit verbundenen Bewertungen sind kontextabhängig und durchaus widersprüchlich: Mehrsprachigkeit wird begrüßt, weil sie die Möglichkeit eröffnet, mit mehr Menschen zu kommunizieren als dies bei einsprachigen Personen der Fall ist. Sie kann aber auch als ausschließend wahrgenommen und mit tiefem Misstrauen belegt werden.

Kasten

Der Erwerb mehrerer Sprachen kann ganz unterschiedlich verlaufen - ein Mensch kann mehrere Sprachen gleichzeitig erlernen (wenn zum Beispiel beide Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen) oder auch nacheinander, wenn ein Kind nach seiner Familiensprache noch eine oder mehrere weitere Sprachen dazulernt. Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Art und Weise, wie Sprachen erworben werden: Dies kann ungesteuert erfolgen, im Rahmen der Alltagskommunikation, oder gesteuert, durch organisierten Unterricht. Eine weitere Unterscheidung betrifft die Qualität der jeweiligen Sprachkompetenz: Bei symmetrischer Mehrsprachigkeit beherrscht eine Person die Sprachen gleich gut, bei der asymmetrischen Mehrsprachigkeit ist die Sprachbeherrschung von unterschiedlicher Qualität (vgl. Ahrenholz 2010).

Viele Betriebe schätzen es sehr, wenn ihre Auszubildenden auch andere Sprachen als die deutsche im Schriftverkehr oder im persönlichen Kontakt einsetzen können. Das gilt nicht nur in unmittelbar zum Beruf gehörenden Zusammenhängen, als Bestandteil interkultureller Kompetenz etwa bei Groß- und Einzelhandelskaufleuten, die mit Geschäftspartnern im Ausland zusammenarbeiten. Mehrsprachigkeit wird auch dann gern genutzt, wenn Kundinnen oder Kunden sie als zusätzlichen persönlichen Service in Anspruch nehmen möchten - z.B. weil sie die deutsche Sprache nicht sicher beherrschen, weil sie – etwa im Small-Talk bei einem Friseurbesuch - gerne ihre eigene Erstsprache sprechen oder sich freuen, gerade erworbene Fremdsprachenkenntnisse praktisch anwenden zu können (vgl. Bethscheider/Settelmeyer 2011). Medizinische Fachangestellte dolmetschen ärztliche Diagnosen, Azubis im Friseursalon übersetzen Mietverträge – der individuelle Einsatz verfügbarer Sprachkenntnisse ist ausdrücklich erwünscht und es sind ihm kaum Grenzen gesetzt, sofern dies den Wünschen der Kundschaft entgegenkommt und den betrieblichen Interessen entspricht: Mehrsprachigkeit wird dann kontrolliert eingesetzt.

Kasten

„Also ich sage immer, wir können unseren Kunden alle Sprachen [lacht] zur Verfügung stellen. Wir haben also Spanierinnen, wir haben Griechen, wir haben alles. Also das ist auch ein Vorteil. Zu uns können alle Kunden kommen. (...) Bei uns kommen unheimlich oft die Kunden und wollen etwas übersetzt haben. Da haben wir auch alle Sprachen da. Also wir sind da manchmal so ein Übersetzungsbüro für irgendwelche Sachen.“ (Personalverantwortliche in Friseurbetrieb)

Anders stellt sich die Situation dar, wenn Auszubildende aus rein persönlichem Interesse andere Sprachen einsetzen und untereinander z.B. in Spanisch, Türkisch oder Russisch kommunizieren wollen mit der Folge, dass die meisten anderen Betriebsangehörigen sie nicht verstehen. Der spontane Gebrauch dieser zusätzlichen Sprachen ist in deutschen Unternehmen auf unterschiedliche Weise geregelt. Bisweilen gibt es ausdrückliche Vereinbarungen, die für alle verbindlich festlegen, dass z.B. im nichtöffentlichen Bereich (Küche, Hinterzimmer) auch andere Sprachen als die deutsche gesprochen werden dürfen. Andere Sprachen können aber auch grundsätzlich unerwünscht sein. Ein Grund dafür ist, dass Deutsch zu sprechen durchweg als eine Frage der Höflichkeit gilt gegenüber einer deutschsprachigen Kundschaft, die nicht vom Verständnis der Kommunikation

ausgeschlossen und dadurch irritiert oder verärgert werden soll. Es gab kaum eine Ausbilderin bzw. einen Ausbilder, der diesen Gedanken nicht geäußert hätte:

Kasten

Wenn z.B. Auszubildende und Mitarbeiter/innen im Friseurbetrieb italienisch sprechen und „dann anfangen zu lachen, dann möchte der Kunde nebenan auch mal wissen, warum. Warum lachen die denn jetzt? Ist es etwas Lustiges oder reden die über mich oder was weiß ich. Deswegen meine ich, im Laden muss Deutsch gesprochen werden, ja? Wenn ich jetzt einen rein türkischen Laden habe oder einen rein italienischen Laden, nur Italiener, dann kann man auch nur Italienisch reden, klar, aber in einem deutschen Laden, wo ich deutsche Kunden habe: Deutsch. Ganz klar, ganz klipp und klar. Weil, so baut sich auch keine [angenehme] Atmosphäre auf – man fühlt sich fremd in einem Laden, der eigentlich auf deutschem Territorium ist. (...) Das verunsichert. Und da geht ein Kunde normalerweise nie wieder hin.“ (Friseurmeister)

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass diese Verunsicherung durch Situationen, in denen Personen die Sprache ihrer Umgebung nicht verstehen und deshalb von der Kommunikation ausgeschlossen sind, keineswegs allein mit Blick auf die Kundschaft besteht. Ausbilderinnen und Ausbilder äußern daneben auch die Befürchtung, dass über sie selbst oder die Kolleginnen und Kollegen abfällig gesprochen werden könnte, wenn die Kommunikation unter Azubis nicht in deutscher Sprache erfolgt. Aus einigen Aussagen spricht ein deutliches Unbehagen gegenüber diesen Situationen und ein ausgeprägtes Misstrauen gegenüber denjenigen, durch sie z.B. von spontanen Witzen, Kommentaren und kurzen Bemerkungen ausschließen.

Ausbilderinnen und Ausbilder, die selbst mehrsprachig sind, wissen um dieses Unbehagen und stellen sich darauf ein, indem sie ihrerseits den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Beisein von deutschen Kolleginnen und Kollegen bzw. Auszubildenden vermeiden und den Eindruck einer besonderen Beziehung nach Möglichkeit gar nicht entstehen lassen: Sie sind bevorzugte Ansprechpartner von Azubis derselben Herkunftssprache, besonders wenn diese das Deutsche nicht sicher beherrschen. Dabei kann ein breites Spektrum an Themen angesprochen werden, das von fachlichen Erklärungen und Hilfen über allgemeine Informationen wie Freizeit- und Urlaubsregelungen bis hin zur Beratung über konsularische Angelegenheiten reicht. Um jeder Befürchtung vorzubeugen, dass es um üble Nachreden oder Übervorteilungen gehen könnte, halten sie sich mit Äußerungen in anderen Sprachen stets zurück, wenn Personen in der Nähe sind, die sie nicht verstehen. Ihre zusätzlichen Sprachkenntnisse bringen sie nur in Ausnahmefällen zur Anwendung und vor allem dann, wenn es um eine schnelle Klärung von Begriffen geht.

Kasten

„Ich weiß ja, wie die so ticken, sage ich jetzt mal. Auch vom Elternhaus her. Also klar unterstütze ich die auch. (...) Also bei uns wird ja Deutsch gesprochen (...) Und wenn ich das Gefühl habe, jetzt musst du Türkisch mit ihm sprechen, damit er irgendwie darauf kommt oder so, dann mache ich das auch. Aber dann ganz kurz, nur ein Einschub und dann wieder auf Deutsch. (...) Wir müssen da vorsichtig sein, weil es gibt ja auch andere Nationalitäten (...), dass wir die auch respektieren und neben denen halt auch Deutsch sprechen. Nicht dass das irgendwie falsch verstanden wird, also dass die denken, aha, der

redet irgendwie über mich oder es gibt irgendwas zu verheimlichen (...). Dass die nicht auf solche Gedanken kommen. (...) Also (...) wenn jemand irgendwas hat, der kommt dann zu mir ins Büro, direkt zu mir, und wir klären das halt da eins zu eins. (...) Sonst fragen sich etwa die italienischen Teilnehmer: ‚War das jetzt eine Information, die ich nicht hören darf, nicht hören soll?‘ Ja, die werden natürlich ein bisschen misstrauisch und die werden natürlich direkt automatisch denken: Ich glaube, der hat jetzt irgendwie noch einen Vorteil gegenüber mir jetzt. Und das, das darf nicht sein.“ (Anleiter Jugendfördermaßnahme EQJ)

Es steht außer Frage, dass in den Betrieben die deutsche Sprache die für alle Beschäftigten gemeinsame und verbindliche Sprache ist, sofern nicht berufliche Anforderungen andere Prioritäten nahelegen. Niemand möchte bei der Arbeit von der allgemeinen Kommunikation ausgeschlossen sein. Problematisch wird es aber, wenn dieses Bedürfnis auf eine Verbannung aller anderen Sprachen aus dem betrieblichen Alltag hinausläuft, weil man ihnen jeden Spielraum verweigert. Mit einem grundsätzlichen Verbot des spontanen Gebrauchs anderer Sprachen wird den betreffenden Auszubildenden deutlich gemacht, dass die Sprache, die sie in der Familie sprechen und die ebenso zu ihnen gehört wie die deutsche, an ihrem Arbeitsplatz per se nichts zu suchen hat. Mehr noch: Wer sie gebraucht, setzt sich dem Verdacht aus, etwas Übles im Schilde zu führen. Er verlässt damit unweigerlich den Boden der selbstverständlichen Zugehörigkeit und sozialen Einbindung, die Auszubildende sich sowohl in der Beziehung zu anderen Azubis als auch im Verhältnis zu ihren „Ausbildungspersonen“ (Gebhardt u.a. 2014, S. 14) wünschen.

Das Misstrauen, das aus den Äußerungen vieler Ausbilderinnen und Ausbilder klingt, ist allerdings keine quasi zwangsläufige Reaktion auf den spontanen Einsatz von Mehrsprachigkeit bei Azubis. Es gibt auch die Möglichkeit, entspannt und souverän mit Situationen umzugehen, in denen sie nicht jede Bemerkung verstehen.

Kasten

„Türkisch wird schon mal gesprochen, aber meistens eher so, wenn die sich mal zwischen Tür und Angel sehen. (...) Dann kommen die mal rein, ja, hallo, blabla, reden kurz auf Türkisch, wie geht’s dir und so. Aber ansonsten sprechen die hier eigentlich alle fast immer Deutsch. Also es ist jetzt nicht so, dass man das Gefühl hat, die lästern jetzt über jemanden, sondern es ist eigentlich nur so ein kurzer Informationsaustausch oder eine kurze Begrüßung. (...) Ich denke mal, wenn die lästern wollten über mich, dann werden sie schon eine Gelegenheit dazu finden, auch auf Deutsch [lacht].“ (pädagogische Mitarbeiterin)

Auch wenn selbstverständlich ist, dass alle Auszubildenden im Betrieb grundsätzlich die deutsche als die gemeinsame Sprache sprechen und es nicht sein kann, dass sich Gruppen bilden, die untereinander Dinge verhandeln, ohne die anderen daran teilnehmen zu lassen, entstehen im beruflichen Alltag doch immer wieder auch Situationen, in denen sich ein Kommentar, ein Zuruf, eine witzige Bemerkung ergibt, die spontan in einer anderen Sprache geäußert werden. Damit sich dadurch niemand ausgeschlossen fühlen muss, sind klare Absprachen notwendig, die alle einhalten: Nicht jeder Satz wird übersetzt werden, aber

Wichtiges wird mitgeteilt, Nachfragen sind möglich. Es geht somit um ein Vertrauen im Umgang miteinander, das Einsatz von beiden Seiten erfordert.

Mehrsprachigkeit als Ausdruck mehrfacher Zugehörigkeit

Der Gebrauch anderer Sprachen, schon sprachliche Besonderheiten wie etwa Namen, ein Akzent oder Fehler, die in der deutschen Sprache gemacht werden, verweisen auf die Zugehörigkeit einer Person zu noch (mindestens) einem anderen Land als Deutschland, einer anderen Kultur, der sie sich verbunden fühlt und in der sie sich bewegen kann – aufgrund von eigenen Lebenserfahrungen dort, und/oder durch verwandtschaftliche Beziehungen und Besuchsreisen. Dieser Teil ihrer Biografie gehört zu den betreffenden Auszubildenden genauso wie der Teil, der in Deutschland angesiedelt ist und sich hier zugehörig fühlt. Eine Bindung sprachlich nicht ausdrücken zu können, sondern zurücknehmen zu müssen, macht sie „anders“: Selbstverständlich können mehrsprachige Jugendliche die Ausbildung im Betrieb absolvieren und haben dabei die gleichen Rechte wie alle anderen Azubis. Aber es ist bislang oft noch nicht möglich, die ganze Biografie in die Ausbildung einzubringen. Die Zugehörigkeit zum Betrieb wird dann um den Preis der Verleugnung eines Teils der (sprachlichen) Identität erkaufte - oder hörbare Mehrsprachigkeit bezahlt mit der Erfahrung prekärer Zugehörigkeit (Mecheril 2003), weil man irgendwie „anders“ ist als die anderen.

Damit beides respektiert werden kann - der Wunsch nach einer gemeinsamen Sprache für alle, die dem Betrieb angehören ebenso wie der mögliche Wunsch mehrfache Bindungen und Zugehörigkeiten sprachlich ausdrücken zu können, ohne sich dadurch per se verdächtig zu machen - muss das Phänomen der Mehrsprachigkeit mit allen Fragen und Mutmaßungen die „Tabuzone“ verlassen. Es braucht eine soziale Resonanz und auch räumlich einen Platz in der Firma. Mehrsprachigkeit als eine Normalität in deutschen Betrieben anzuerkennen ist zugleich Voraussetzung und Ziel eines Prozesses, in dem die Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Zugehörigkeiten abgebaut wird.

Wichtig ist auch, dass die Mehrsprachigkeit von Auszubildenden nicht nur bei Bedarf im betrieblichen Interesse genutzt, sondern auch ausdrücklich als zusätzliche Kompetenz anerkannt und, sofern die Betroffenen das wünschen, gefördert wird (vgl. Settlemeyer 2011). Darüber hinaus dürfte es sich lohnen, einmal die Befürchtungen genauer zu betrachten, die im konkreten Einzelfall, d.h. in Bezug auf bestimmte Personen oder Themen mit der Mehrsprachigkeit von Kolleginnen und Kollegen im Betrieb verbunden sind. Oder auch der Frage nachzugehen, was genau notwendig ist, damit eine schnell hingeworfene Bemerkung weniger heftige emotionale Reaktionen bei denjenigen auslöst, die sie nicht verstehen.

Neben diesen ernsthaften Schritten, zu denen das Aushandeln gemeinsamer Regeln für den Gebrauch anderer Sprachen ebenso gehört wie die Bereitstellung notwendiger Räume, kann es auch einen eher spielerischer Umgang mit Mehrsprachigkeit in Situationen geben, wenn dies für die Beteiligten passt.

Kasten

„Der Enzo ist Italiener und wir sprechen Deutsch oder manchmal auch Italienisch. Manchmal spreche ich mit Rizgar auch ein bisschen Türkisch [lacht], oder besser gesagt Syrisch. (...) Ich meine, wenn man mit ihm zusammen arbeitet, lernt man da ein paar Wörter auf Syrisch oder auf Türkisch.“ (Friseurmeister)

2.4 Jugendsprache und Jugendkommunikation in den neuen Medien – Sprachförderung in der Ausbildung mit WhatsApp & Co.?

Wenn es um sprachliche Förderbedarfe junger Leute geht, stehen häufig die deutsche Rechtschreibung und Grammatik im Vordergrund sowie das Lernen in Deutsch als Zweitsprache; bisweilen werden auch Fragen der Mehrsprachigkeit angesprochen. Im Folgenden wird der Fokus erweitert um ein jugendspezifisches Kommunikationsverhalten. Dabei geht es um eine bestimmte Art, sich sprachlich auszudrücken und um eine Mediennutzung, die – diese Auffassung wird von einigen Ausbildern geäußert - Lehr-/Lernprozesse negativ beeinflusst. Mit Blick auf sprachliche Kompetenzen kann die Mediennutzung als Problem wahrgenommen, u.U. aber auch zur Sprachförderung im Rahmen der betrieblichen Ausbildung genutzt werden.

Zu den Herausforderungen, mit denen Fachvorgesetzte im betrieblichen Alltag immer wieder zu tun haben, gehört der Gebrauch von Jugendsprache: Auszubildende benutzen Begriffe, Abkürzungen, englische Formulierungen oder einen besonderen Jargon, den Ausbilderinnen und Ausbilder für den Betrieb oft nicht passend finden; unter Umständen verstehen sie auch viele Ausdrücke und Ausdrucksformen gar nicht.

Kasten

„Die verständigen sich ja teilweise anders als wir [Ältere] hier auf der Arbeit. Wir sprechen vornehmlich in ganzen Sätzen, und die sprechen in Kürzeln. Oder dieses, ich sag mal, Denglisch, dieses Deutsch – Englisch, da gibt es Worte, da sage ich: ‚Was ist das?‘ Da kann ich mir nichts drunter vorstellen, weil ich mich ja auf einer anderen Basis mit Leuten verständige.“ (Schmiedemeister)

Dieser Effekt von Jugendsprache: der Aufbau von Distanz, ist nicht neu und durchaus beabsichtigt, geht es doch um eine möglichst unverkennbare Abgrenzung der jungen Generation von der Erwachsenenwelt. Jugendsprachliche Ausdrucksformen provozieren bisweilen die ältere Generation, aber das allein scheint in den Betrieben nicht zu ernsthaften Problemen zu führen. Eindeutige Positionierungen seitens der Ausbilderinnen und Ausbilder („Also ‚eeyh‘ geht hier gar nicht“) und klare Absprachen dazu, welche Art von Sprache in welchen Räumen und welchen Situationen möglich ist, sind ein Umgang mit Jugendsprache, den im Prinzip alle Beteiligten akzeptieren dürften:

Kasten

„Die Jungs sprechen da auf der Straße meistens irgendwie so eine Slang-Sprache (...). Dieses ‚ja, boah eyh‘ und so weiter und so fort. Das stelle ich dann sofort ab, ja? Das gibt es nicht. Also man spricht mit normalen Sätzen, aber nicht diese abgehackten wie ‚boah eyh‘ oder was weiß ich, so etwas gibt es nicht. Und da achte ich schon drauf. Aber wenn die sich jetzt untereinander unterhalten, dann interessiert mich das nicht. Dann können die sich gerne unterhalten, wie sie wollen, ja. Aber vorne im Laden, wenn sie irgendwas zu sagen haben, dann in Deutsch. Richtig Deutsch. Nicht boah eyh oder so etwas.“ (Friseurmeister)

Anders liegen die Dinge mit Blick auf die Nutzung der digitalen Kommunikationsmedien. In Deutschland besitzen inzwischen rund 72% aller Zwölf- bis Neunzehnjährigen ein eigenes Smartphone. Dabei ist vor allem die permanente Möglichkeit zum Zugriff auf das Internet bei Jugendlichen sehr beliebt: Rund 70% aller Handybesitzerinnen und –besitzer dieser Altersgruppe haben auf ihrem Handy „WhatsApp“ installiert und können damit jederzeit nicht nur Text- und Sprachnachrichten versenden, sondern auch Fotos. Gerade diese Bildorientierung mit der Möglichkeit, Schriftsprache durch optische Darstellungsformen zu ersetzen, macht sie für junge Leute besonders attraktiv.

Die Generation der heute unter 30-Jährigen, die mit den digitalen Medien aufwächst, handhabt die Technik mit großer Selbstverständlichkeit und quasi intuitiver Sicherheit – auch im Betrieb. Bei Ausbilderinnen und Ausbilderinnen löst dies bisweilen Irritationen und Skepsis aus. Das deutliche Befremden, das einige von ihnen äußern, bezieht sich nicht nur auf den finanziellen Aufwand, den die jungen Leute trotz einer meist geringen Ausbildungsvergütung treiben (können), um technisch up to date zu bleiben („Immer alles auf dem neuesten Stand, die besten Handys – wie geht das?“). Manche vertreten darüber hinaus die Einschätzung, dass die intensive Nutzung digitaler Medien auch zu einem Abnehmen des Interesses an Printmedien beiträgt, so dass die jungen Leute für eine Beschäftigung mit Fachliteratur kaum mehr zu motivieren seien. Andere beklagen zudem einen Verlust sozialer Kompetenzen, die für eine gelingende berufliche Praxis unverzichtbar sind. So berichtet ein Ausbilder aus der psychiatrischen Krankenpflege, dass seine Schülerinnen und Schüler heute kaum mehr zu motivieren seien, komplexere Texte zu lesen und ein Teil von ihnen auch Schwierigkeiten habe, im Kontakt mit Patienten deren Gestik und Mimik zu interpretieren.

Kasten

„...generell denke ich schon, dass es schwieriger wird, sich sprachlich mitzuteilen, weil die Sprache sich verändert. Auf mich wirkt es immer so ein bisschen verarmt, ich weiß nicht, ob es wirklich nur mit dem Lesen zusammenhängt. Ich finde auch, dass soziale Interaktion sich verändert und ich glaube, dass soziale Netzwerke dafür verantwortlich sind. Also diese Facebook-Kommunikation trägt nicht dazu bei, dass man sich eins zu eins gut unterhält. Vor allen Dingen auch sozial kommuniziert (...), dass man sein Gegenüber wahrnimmt, empathisch. Dass man da geschult wird. Ich denke, das muss man auch ein Stück weit erlernen, zu kommunizieren. Ich glaube, dass die Generationen, die jetzt nachfolgen, dass das eher ein Trend ist, der sich weiter bestärken wird. Dass die Sprache verarmt, dass weniger gelesen wird, dass sich immer mehr mit Facebook und SMS und ‚keine Ahnung‘ mitgeteilt wird. Und dass das eigentliche Miteinander ein bisschen darunter leidet. Das ist so mein ganz persönlicher Eindruck. Ich

denke, dass sich gerade im Kommunikationssektor etwas verändert und nicht zum Guten verändert, das muss man schon sagen (...). 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 abhandenkommt zu erkennen, was passiert denn mimisch? Also was passiert nonverbal?“(Ausbilder, psychiatrische Pflege)

So eindrücklich und kritisch bewerten natürlich nicht alle die Mediennutzung ihrer Auszubildenden, und nicht alle erwarten derart negative Folgen für den Erwerb beruflicher und sozialer Kompetenzen. Gleichwohl ist eine fehlende Lesebereitschaft der jungen Leute mit negativen Auswirkungen auf ihre Lese- und Rechtschreibfähigkeiten ein Thema, das im Zusammenhang mit schwierigen Ausbildungssituationen immer wieder angesprochen wird. Treffen die Skeptiker damit den Nagel auf den Kopf? Oder geht es hier um Befürchtungen, die - zumindest in dieser Schärfe - der empirischen Grundlage entbehren und in denen sich vielleicht auch noch etwas ganz anderes ausdrückt: eine gewisse eigene Fremdheit gegenüber den neuen Medien und ihrer routinierten Handhabung durch die junge Generation? Bislang liegen keine entwicklungspsychologischen Studien vor, die konkrete Aufschlüsse über Wirkungen der intensiven Nutzung neuer Kommunikationsmedien auf die Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten insbesondere bei jungen Menschen geben würden. In sprachwissenschaftlichen Untersuchungen geht es vor allem um die Art des Schreibens in der elektronisch vermittelten Alltagskommunikation (E-Mail, SMS) und die Möglichkeiten einer neuen Kreativität im Umgang mit Zeichen. Bei dieser speziellen Betrachtung bleibt bislang aber eine Frage außen vor, die für die Ausbildung von großer Bedeutung ist: Wie wirkt sich der intensive Gebrauch digitaler Medien auf den Erwerb schriftsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten speziell bei jungen Menschen aus, die ohnehin über eingeschränkte sprachliche Möglichkeiten verfügen?

Kasten

Die regelmäßige Nutzung von Büchern ist im Zeitraum von 2011 (44%) auf 2012 (42%) etwas gesunken, doch bei der Betrachtung eines längeren Zeitraums bewegt sich der Anteil der regelmäßigen Leser seit Erhebung der JIM Studie in einer Größenordnung von etwa zwei Fünfteln. Deutliche Unterschiede zeigen sich in Abhängigkeit vom Bildungsgrad der Jugendlichen. Während fast jeder Zweite am Gymnasium regelmäßig Bücher liest, ist es an der Realschule nur jeder Dritte und an der Hauptschule (oder bei Jugendlichen mit vergleichbarem Abschluss) jeder Vierte. 18 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen lesen nie ein Buch. Bei den Nichtlesern sind die Unterschiede in Bezug auf den Bildungsgrad eklatant: 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit formal niedrigerer Bildung greifen in der Freizeit nie zu einem Buch. Hier zeigt sich gegenüber 2012 eine deutliche Steigerung um 10 Prozentpunkte. Bei den Gymnasiasten hat nur jeder Zehnte keinerlei Interesse an Büchern. (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2013)

Empirisch gesichert ist bislang offenbar allein die Tatsache, dass auch das gedruckte Wort weiterhin einen festen Platz in der Medienwelt der Jugendlichen einnimmt - ungeachtet der Tatsache, dass das elektronische Medienangebot in den letzten Jahren stetig zugenommen hat. In diesem Zusammenhang muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich das Leseverhalten junger Menschen in Abhängigkeit von ihrem Bildungsgrad deutlich

unterscheidet (siehe obigen Kasten). Das dürfte auch bei der Auseinandersetzung mit Texten in der Ausbildung spürbar werden, ist Lesen doch eine wichtige Schlüsselkompetenz, die als Voraussetzung für den Zugang zu Bildung und Wissen gilt – nicht nur, aber auch für eine kompetente Nutzung z.B. von Smartphones.

Für heutige Auszubildende sind die neuen Medien wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Kommunikation und Informationsbeschaffung, daran wird sich vermutlich in Zukunft kaum etwas ändern. Von daher lohnt sich die Frage, ob diese Entwicklung sich in der Ausbildung nutzen lässt. Eröffnet sie neue Zugänge speziell zur Sprachförderung im Betrieb, die andere Lernangebote ergänzen können? Welche Möglichkeiten tun sich auf, welche Grenzen müssen respektiert werden? Es gibt Möglichkeiten, die Affinität junger Leute zu digitalen Medien im Rahmen der Ausbildung und gezielt mit Blick auf die Förderung deutscher Sprachkenntnisse zu nutzen. Beispiele dafür sind z.B. ein auf Basis von Web 2.0-Technologien entwickelter Online-Ausbildungsnachweis zur Dokumentation des individuellen Lernfortschritts (<https://www.online-ausbildungsnachweis.de/portal/index.php?id=14>) oder Angebote von qualiboXX, einem öffentlich geförderten Internetportal mit geschlossenem Plattformbereich für pädagogische Fachkräfte, Lehrerinnen/Lehrer, Ausbilderinnen/Ausbilder, in denen der Spaß an bildhafter Gestaltung auf spielerische Weise genutzt und damit Sprachförderung betrieben und wird (www.qualiboxx.de).

3. Zum Verhalten von Auszubildenden im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten: Wahrnehmungen und Bewertungen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder

Auszubildende, die ein Interesse an ihrer Arbeit zeigen und deren Umgangsformen im Großen und Ganzen mit den Erwartungen ihres Betriebes kompatibel sind, können offenbar ein Entgegenkommen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder erwarten, wenn ihnen sprachliche oder andere Schwierigkeiten das Verständnis erschweren. Ein Praktikant aus Finnland zum Beispiel oder ein noch nicht lange in Deutschland lebender, engagierter junger Flüchtling aus Äthiopien mögen die besondere persönliche Unterstützung ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder benötigen, damit sie mit den betrieblichen Anforderungen zurecht kommen. Aber sie sind auch eine Quelle besonderer Erfolgserlebnisse, wenn sie Hilfsangebote annehmen und schnell sichtbare Fortschritte beim Lernen machen.

Ganz anders stellt sich die Situation dar, wenn sprachliche Schwierigkeiten sich mit persönlichen Haltungen und Verhaltensweisen von Auszubildenden verbinden, die die Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten zusätzlich und nachhaltig erschweren. Steine des Anstoßes, die in den Interviews wiederkehrend auftauchen, sind vor allem das fehlende Problembewusstsein von Auszubildenden und eine Tendenz zur Vermeidung kritischer Situationen.

Immer wieder berichten Ausbilderinnen und Ausbilder, dass Auszubildende auch ernsthafte Fehler, die sie gemacht haben, bagatellisieren und sich nicht mit Korrekturen befassen wollen. Das betrifft z.B. Rechtschreibfehler, aber auch Irrtümer und Verwechslungen beim Gebrauch von Fachbegriffen, die für die berufliche Handlungsfähigkeit folgenreich sein können. Wenn in solchen Situationen korrigierend eingegriffen wird, so ihre Wahrnehmung, meinten die Jugendlichen, man wolle ihnen „an die Substanz“. Die Konflikte, die dann entstehen, können durchaus die Beendigung von Ausbildungsverhältnissen einleiten.

Kasten

„Wir hatten jetzt zum Beispiel einen, der hat der Frau H. hier laufend Widerworte gegeben“. Als seine Rechtschreibung von der Fachkraft korrigiert wurde, sei er „pampig geworden, „so schlimm ist das doch nicht. (...) Ich habe dem drei Mal gesagt, gucken Sie sich das Wort noch mal an. Das ist doch falsch geschrieben. (...) Ich sage immer, ich verkaufe mehr oder weniger bedrucktes Papier, (...) und dann wird der ganze Betrieb als liederlich eingestuft“ (Steuerberaterin).

Mit Blick auf Fehler ihrer Auszubildenden kritisieren Ausbilderinnen und Ausbilder zudem, dass ein Teil von ihnen auch mögliche Verständnisschwierigkeiten nicht äußert – dies selbst dann, wenn sie – so die Selbstwahrnehmung des Lehrpersonals – mit freundlichem Nachdruck aufgefordert und ermutigt werden, Fragen zu stellen. Es gibt offenbar eine Reihe von Situationen, in denen Auszubildende ihre Unsicherheit nicht ansprechen, weil sie sich derer nicht bewusst sind oder sie zu verbergen suchen: Sie entfernen sich lieber schnell, wenn sie den gerade erhaltenen Arbeitsauftrag nicht verstanden haben, vermeiden sprachlich fordernde Situationen wie z.B. Telefongespräche und suchen sich auch einem persönlichen Kundenkontakt nach Möglichkeit zu entziehen.

Kasten

„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 jetzt auch sprachlich oder [aus anderen Gründen], lasse ich mal dahin gestellt.“ (Ausbilder Teilezurichter).

Wir wissen nicht, in welchen Situationen allein oder vor allem sprachliche Schwächen von Auszubildenden den Ausschlag für Verständnisprobleme geben. Vermutlich spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle, wenn Auszubildende die eigene Auseinandersetzung mit ihren Lernschwierigkeiten und die Kommunikation darüber zu vermeiden suchen. Die Wirkung ist doppelt fatal: Ohne einen Dialog mit dem Ausbilder bzw. der Ausbilderin wird das Lernen erschwert. Und wer als Ausbilderin oder Ausbilder wiederholt derartige Erfahrungen macht und weder eigene Einflussmöglichkeiten sieht noch die Aussicht auf eine Änderung der Situation, ist verständlicherweise irgendwann unzufrieden.

Enttäuscht äußern sich nicht zuletzt diejenigen, die sich sehr um ihre Auszubildenden bemühen, sie immer wieder ansprechen, sie zum Fragen auffordern und ihrerseits häufiger nachhaken, um Verständnisprobleme wo immer möglich auszuschließen. Wenn der Erfolg ausbleibt und sie keinen zufriedenstellenden Zugang zu den Jugendlichen finden, suchen sie selbst nach Erklärungen für deren Verhalten. Dabei kommt es nicht selten zu Schuldzuweisungen: Wer nicht fragt, gilt als unmotiviert oder dumm.

Kasten

„Ich weiß nicht, ob die das [ihr sprachliches Problem] einschätzen können. Ja, wenn ich irgendwas nicht verstehe und auch nicht nachfrage... Ja gut, entweder bin ich ja wirklich so dumm, dass ich das gar nicht verstehe. Aber ansonsten, wenn ich nicht nachfrage, aus welchen Gründen [auch immer]. Ob aus Desinteresse oder sonst irgendwas, so nach dem Motto: Hauptsache, der lässt mich wieder in Ruhe und fragt mich nicht noch was, so ungefähr.“ (Ausbilder Teilezurichter)

Wer sich besonders stark persönlich engagiert, um Auszubildende beim Deutsch- und Fachlernen zu unterstützen, hat unter Umständen auch besondere Erwartungen an deren Lern- und Sozialverhalten. Umso tiefer kann die Enttäuschung sein, wenn sichtbare Erfolge ausbleiben. In dieser schwierigen Situation sind Ausbilderinnen und Ausbilder häufig auf sich allein gestellt, weil im Betrieb kein kollegialer Austausch über derart „Nichtfachliches“ stattfindet. Damit sind die Möglichkeiten, Gründe für das Verhalten von Auszubildenden herauszufinden, die jenseits von Schuldzuweisungen (Dummheit und Desinteresse) liegen, und auf dieser Grundlage nach einer individuell geeigneten Ansprache zu suchen, von vornherein begrenzt. Eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erwartungen, Bewertungsmaßstäben und Reaktionen und damit neue Einsichten sind Ausbilderinnen und Ausbildern schwer möglich, wenn sie ihrerseits kein kritisches und konstruktives feed-back erhalten.

Notwendige Handlungsempfehlungen (vgl. z.B. Gebhardt u.a. 2014, S. 12 ff.) können hier begründete Grundsätze etwa für die Steigerung von Motivation und Selbstwirksamkeit von Auszubildenden formulieren⁹ – beides unverzichtbare Voraussetzungen dafür, dass diese Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Rezepte für die individuelle Lösung von Lernproblemen und Konfliktsituationen, die allen Beteiligten schnelle Erleichterung versprechen, gibt es jedoch nicht. Umso wichtiger ist es, dass betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder im Rahmen einer Qualifizierung ein überzeugendes Angebot dafür erhalten, ihre Wahrnehmung kritischer Situationen zu reflektieren und dabei sowohl das Verhalten ihrer Auszubildenden einzubeziehen als auch eigene Reaktionen, Gefühle und Bewertungsmuster.

⁹ Zur Steigerung der Motivation sind dies etwa die Übertragung tatsächlich wichtiger Aufgaben; das Aufzeigen des Gesamtzusammenhangs, in dem die eigene Arbeit steht; konstruktive und informierende Feedbacks sowie eine schrittweise und dosierte Gewährung von Autonomie, die auch als Belohnung eingesetzt wird (ebda., S. 14).

4. Abschließende Bemerkungen

Die Interviews machen deutlich, wie eng die Förderung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten von Auszubildenden mit pädagogischen Anforderungen an das Ausbildungspersonal verbunden und wie wichtig es ist, das Vermeidungsverhalten, das oft mit sprachlichen Schwächen einhergeht, aufzulösen, um zum Lernen motivieren zu können. Um „ganz normale“ Betriebe für das Thema zu sensibilisieren und für ein Fortbildungsangebot zu interessieren, sollten alltägliche Erfahrungen aufgegriffen und Sprachförderansätze, die für Schule und Weiterbildung entwickelt wurden, auf ihre Transferierbarkeit in den betrieblichen Kontext hin geprüft werden.

5. Literatur

AHRENHOLZ, Bernt (2010): Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund., Berlin

BAHL, Anke u.a. (2012): Die Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn

BETHSCHEIDER, Monika/HÖRSCH, Karola/SETTELMEYER, Anke (2011): Handlungskompetenz und Migrationshintergrund. Abschlussbericht, Bonn

BETHSCHEIDER, Monika (2012): Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 41, H. 2, S. 22-23

BETHSCHEIDER, Monika/KIMMELMANN, Nicole (2012): Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung, unv. Manuskript (Projektantrag), Bonn/Nürnberg

BETHSCHEIDER, Monika /EBERLE, Martina/KIMMELMANN, Nicole (2013): Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Essener Hochschultage für berufliche Bildung, online: www.bwpat.de/ht2013

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2014) : Datenreport zum Berufsbildungsbericht, Bonn

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK): Ausbildung 2014. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, Berlin/Brüssel 2014

EFING, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 41, H. 2, S. 6-9

GEBHARDT, Anja u.a. (2014): Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen von Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung. Online:
www.bwpat.de/ausgabe26/gebhardt_etal_bwpat26.pdf

GOGOLIN, Ingrid (2009): Über (sprachliche) Bildung zum Beruf, in: KIMMELMANN, Nicole (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Aachen, S. 54-65

LEISEN, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. Beitrag auf der Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultur am 26./27.10.2011 im Bildungszentrum Kloster Banz

MECHERIL, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit, Münster

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.): JIM-Studie 2013, Stuttgart 2013)

NODARI, Claudio (2002): Was heißt eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz, SIBP Schriftenreihe Nr. 18, S. 9-14

RADSPIELER, Andrea (2012): Formulierung von sprachsensiblen Aufgaben in der Berufsbildung. Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2012 -1, online:
www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/

RADSPIELER, Andrea (2014): Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus der Subjektperspektive über Critical Incidents, online:
www.bwpat.de/ausgabe26/radspieler_bwpat26.pdf

SCHNEIDER, Manuela (2014): Ausbildungsorientierte Alphabetisierung. Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten am Übergang Schule – Beruf fördern. Leitfaden für die Bildungspraxis, Bad. 60, Bielefeld

SETTELMEYER, Anke u.a. (2013): Sprachlich-kommunikative Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung. Projektbeschreibung, Bonn 2013;
https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22304.pdf

SETTELMEYER, Anke (2011): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als Perspektive auf die Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: *bwpat* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws19/settelmeyer_ws19-ht2011.pdf (26-09-2011).

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