

Annette Müller

Mentoring zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung als Möglichkeit individualisierter, additiver Lernförderung

Tatsache ist, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt und im Bereich der beruflichen Bildung noch immer nicht die gleichen Chancen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund haben. Um auf dieses Problem zielgruppengerecht und entsprechend dem erforderlichen Handlungsdruck zu reagieren, wurde in der Zeit von Juni 2010 bis Ende 2011 im Rahmen des von der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales aufgelegten Aktionsprogramms „Integration und Ausbildung“ ein Pilotprojekt durchgeführt, das den Aufbau eines Mentoring-Programms zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung als Möglichkeit individualisierter, additiver Lernförderung realisierte.¹ Durchgeführt wurde das Pilotprojekt von der Berliner Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“; die Umsetzung erfolgte in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin und mit Berliner Oberstufenzentren. Im Folgenden werden die zu diesem Vorhaben führenden Gründe, das Konzept und erste Ergebnisse dargestellt.

1 Einleitung

Deutschland ist ein Einwanderungsland: Der Anteil der Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte liegt aktuell bei ca. 20 Prozent. Die demografische Entwicklung weist auf eine kontinuierliche Zunahme der jüngeren Altersgruppe mit Migrationshintergrund: So hat ein Viertel der in Deutschland wohnenden Menschen im Alter von bis zu 25 Jahren einen Migrationshintergrund, und jedes dritte Kind unter sechs

1 An dieser Stelle möchten sich die Mitglieder der Projektgruppe herzlich bei allen bedanken, die dieses Projekt unterstützten. Besonderer Dank gilt den Mentorinnen und Mentoren, die das Mentoring engagiert und ehrenamtlich durchführten und Zeit für die Auswertung zur Verfügung stellten. Die Humboldt-Universität zu Berlin (Philosophische Fakultät II/Institut für Deutsche Literatur/Deutsch als Zweitsprache) ermöglichte den Kontakt zu den Studierenden und stand uns beratend zur Seite. Die Kooperationslehrkräfte der Oberstufenzentren, die den Kontakt zu den am Mentoring-Programm teilnehmenden Auszubildenden herstellten, unterstützten die Projektgruppe und die Mentorinnen und Mentoren darüber hinaus durch ihre Rückmeldungen und auswertenden Gespräche. Wir bedanken uns bei dem Zuwendungsgeber, der Berliner „Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales“/„Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen“, die dieses Mentoring-Programm im Rahmen des Aktionsprogramms „Integration und Ausbildung“ förderte.

Jahren, das in Deutschland lebt, ist nicht deutscher Herkunftssprache² (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2012, S. 9 f.).

Es ist absehbar, dass in Zukunft wesentliche berufliche und gesellschaftliche Positionen für Menschen mit Migrationshintergrund zur Verfügung stehen werden. Eine Übernahme dieser Funktionen kann jedoch nur dann erfolgen, wenn die dafür anvisierte Zielgruppe die erforderlichen bildungs- und ausbildungsbezogenen Voraussetzungen aufweist.

Tatsache ist, dass Kinder und Jugendliche nicht deutscher Herkunftssprache im deutschen Bildungssystem strukturell benachteiligt sind (GRANATO 2013). Mit Erscheinen der ersten PISA-Studie wurde deutlich, dass in Deutschland vor allem der sozioökonomische Status der Eltern die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen bestimmt und dass hier eine enge Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wie in fast keinem anderen der getesteten PISA-Länder besteht. In diesem Zusammenhang bezieht sich GEISSLER (2012, S. 12) auf den Begriff der Unterschichtung und stellt fest, dass „große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt sind: Neben den migrationspezifischen Problemen stoßen sie auf besonders starke schichtspezifische Barrieren.“

Um gegen die bestehende Form der Bildungsbenachteiligung anzugehen, erfolgten in den vergangenen zehn Jahren in verstärktem Maße bildungspolitische Anstrengungen. Im 9. Ausländerbericht (DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2012) werden erste Wirkungen zurückliegender Bildungsreformen im Bereich des allgemeinbildenden Schulsystems festgestellt: So ist z. B. ein Anstieg der Schulabsolventen nicht deutscher Herkunftssprache mit Hochschulberechtigung zu verzeichnen. Weiterhin ist es gelungen, den Anteil der Schüler/-innen nicht deutscher Herkunftssprache, die die Schule ohne Abschluss verlassen, zu reduzieren. Trotz der positiven Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulsystem sind im Bereich der beruflichen Bildung ähnliche Erfolge nicht festzustellen; entsprechend wird im 9. Ausländerbericht hervorgehoben, „dass eine Trendwende auf dem Ausbildungsmarkt für Jugendliche mit Migrationshintergrund noch nicht erreicht ist“ (DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2012, S. 199). Die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache auf dem Ausbildungsmarkt zeigt sich

2 Im Folgenden werden die Bezeichnungen „Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache“, „Auszubildende mit Migrationshintergrund“, „Auszubildende mit Zuwanderungsgeschichte“ etc. synonym verwendet. Das gemeinsame Merkmal dieser Bezeichnungen ist, dass die damit gemeinten Personen auf eine aktuelle oder auf eine Jahre bzw. Jahrzehnte zurückliegende zumeist familiäre Migration zurückblicken. Das entscheidende Kriterium im Kontext des hier beschriebenen Projekts ist die Tatsache, dass die betreffenden Personen in zwei- bzw. mehrsprachigen Zusammenhängen leben und Deutsch somit in den meisten Fällen ihre Zweitsprache ist.

deutlich darin, dass im Jahr 2012 die Ausbildungsbeteiligung der Berufslernenden mit Zuwanderungshintergrund mit 33,5 Prozent nur halb so hoch war wie die Ausbildungsbeteiligung muttersprachlicher Berufslernender mit 65,4 Prozent (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012, S. 36). Konsens besteht darin, dass in der Bundesrepublik mehr als bisher unternommen werden müsse, um die Ausbildungsbeteiligung von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte zu erhöhen und um ihren Ausbildungserfolg zu sichern. Zum einen verfügen Lernende mit Migrationshintergrund durch die unter den Bedingungen der Migration erworbene Zwei- und Mehrsprachigkeit und durch die Kenntnis unterschiedlicher kultureller Bezugssysteme über hohe interkulturelle Ressourcen, die in medizinischen, pädagogischen, administrativen und vielen anderen Bereichen der Gesellschaft dringend gebraucht werden (SETTELMAYER 2010). Zum anderen ist aus Gründen des demografischen Wandels eine zeitnahe Verbesserung der Ausbildungschancen von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte nachdrücklich erforderlich, um wertvolle Bildungspotenziale erfolgreich zum Einsatz zu bringen.

2 Situationsbeschreibung: Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache in der beruflichen Bildung

In dem Pilotprojekt „Mentoring zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden“, das in der Zeit von Juli 2010 bis Dezember 2011 im Rahmen des von der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales aufgelegten Aktionsprogramms „Integration und Ausbildung“ durchgeführt wurde, ging es um eine Verbesserung der Berufsbildungssituation von Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache im Lernort Schule. Im Folgenden soll zunächst ausgeführt werden, welche Gegebenheiten zu diesem Vorhaben führten. Dabei beziehen sich die nachstehenden Ausführungen auf Erfahrungen, die die Mitglieder der Projektgruppe als Dozentinnen und Dozenten der Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“ im ausbildungsbegleitenden Unterricht, als Teamerinnen und Teamer in Lehrerfortbildungsveranstaltungen und in damit verbundenen Hospitationen sowie in Gesprächen mit Lehrkräften sammelten:

Lernende mit Migrationshintergrund sind im Bereich der beruflichen Bildung stark unterrepräsentiert. Wenn es Jugendliche nicht deutscher Herkunftssprache nunmehr geschafft haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, so müssen sie im Lernort Schule häufig eine Vielzahl von Hürden überwinden. Als ein besonders gravierendes Lernhindernis im Rahmen der Berufsausbildung erweist sich für Lernende nicht deutscher Herkunftssprache der Umgang mit der deutschen Sprache.

Im schulischen Teil der Ausbildung dominieren fachtheoretische Texte, die in einer verdichteten, komprimierten Sprache unter Einbeziehung der fachspezifischen

Terminologie verfasst sind und deren Entschlüsselung nicht nur Lernenden mit unsicheren zweitsprachlichen Kompetenzen Probleme bereitet (BUHLMANN/FEARNS 2000; OHM/KUHN/FUNK 2007, NIEDERHAUS 2011). Weiterhin werden von den Auszubildenden sichere Schreibfertigkeiten erwartet – beispielsweise, wenn es darum geht, Protokolle, Praktikumsberichte, Patientendokumentationen zu erstellen, Berichtshefte zu führen, Arbeitsvorgänge zu beschreiben, Informationen weiterzugeben etc. Überdies gilt, dass die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Bildung in den letzten Jahren immens gestiegen sind und angesichts einer immer komplexer werdenden Arbeitswelt weiter steigen werden (PÄTZOLD 2010; BETHSCHEIDER u. a. 2010; EFING 2012). Erfahrungen in der ausbildungsbegleitenden Lernförderung sowie Berichte von Auszubildenden und Lehrkräften weisen darauf hin, dass die im Laufe der Schulzeit entstandenen Sprachlücken der Auszubildenden mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung nachwirken. Sprachbezogene Lücken zeigen sich zumeist im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen.³ So haben sich viele zweitspracherwerbsbedingte Fehler im Bereich der Satzbildung, auf der Wortschatzebene und auch in Bezug auf die Fertigkeit, Texte kohärent aufzubauen, vielfach bereits eingeschliffen (MÜLLER 2003, S. 55 ff.). Aus Sprachproblemen der Auszubildenden entstehen oft fachliche Probleme, die nicht selten einen Ausbildungsabbruch nach sich ziehen.⁴ Das erstaunt oft, da Lernende nicht deutscher Herkunftssprache in der mündlichen Kommunikation und in Alltagsgesprächen oft ähnlich kompetent sind wie die muttersprachlichen Gleichaltrigen. Im Rahmen des schulischen Teils der Berufsausbildung wird zudem von den Auszubildenden erwartet, dass sie in starkem Maße selbstständig arbeiten. Die dafür notwendigen Lern- und Arbeitstechniken sind nach unseren Beobachtungen – sowohl bei Zweitsprachlern als auch bei Muttersprachlern – oftmals nicht im erforderlichen Maß eingeübt und abgesichert. Auch die Kommunikationsformen in der beruflichen Bildung gestalten sich für Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache vielfach als schwierig, denn sie zeichnen sich im Vergleich zu Klassen der Sekundarstufe I durch größere Anonymität aus. Der Berufsschulunterricht, der nur an zwei Tagen in der Woche stattfindet, macht es schwer, stabile Peergroups aufzubauen, und bietet bereits rein zeitlich wenig Möglichkeiten, vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrkräften und Sozialpädagogen auf-

3 Ein Modell zur Erklärung der besonderen Sprachschwierigkeiten von Lernenden mit Migrationshintergrund liegt mit dem Begriff „Bildungssprache“ vor (KIMMELMANN 2010, S. 9). Ein zentraler Bezugspunkt bildungssprachlicher Kompetenzen ist Schriftlichkeit und in seiner praktischen Umsetzung die sogenannte Textkompetenz. Diese ist das Ergebnis des schulischen Lernens in der allgemeinbildenden Schule und impliziert die Fertigkeit, Texte sinngerecht zu entschlüsseln und Texte adressatengerecht, textsortenbezogen und kohärent selbstständig zu verfassen. Textkompetenz wird bestimmt durch Methodenkompetenz, die sich z. B. in der sicheren Anwendung von Arbeitstechniken äußert.

4 Im Jahr 2010 betrug die Quote der aufgelösten Ausbildungsverträge 23 Prozent, wobei keine gesonderten Angaben über die Anzahl der aufgelösten Ausbildungsverträge von Auszubildenden mit Migrationshintergrund vorliegen (vgl. BIBB 2012, S. 166 ff.).

zubauen, zu denen man ggf. in konfliktbezogenen Situationen Kontakt aufnehmen könnte. Von Auszubildenden im ausbildungsbegleitenden Förderunterricht wird oft berichtet, dass das Klassenklima sehr stark von den Leistungsstärkeren und den Auszubildenden mit höherem Schulabschluss bestimmt wird, sodass man sich nicht traue, im Unterricht nachzufragen. Zudem können sich Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache selten in ihrem Herkunftsbereich auf Vorbilder in Bezug auf erfolgreiche Berufsverläufe beziehen.

Konsens besteht aufseiten aller Akteure der beruflichen Bildung darin, dass die Berufsschule und die bestehenden ausbildungsbegleitenden Angebote nicht allein in ausreichendem Maße die erforderliche spezifische Unterstützung für Berufslernende nicht deutscher Herkunftssprache bieten können. Was dringend gebraucht wird – wie Gespräche mit Auszubildenden, Lehrkräften und Ausbildern –, sind Formen stark individualisierter Begleit- und Fördersysteme. Hier setzt das Mentoring-Projekt an.

3 Das Mentoring-Konzept

Zum Mentoring-Prinzip

Das Mentoring-Prinzip leitet sich von der griechischen Mythologie ab: Mentor, der Freund des Odysseus, kümmerte sich während Odysseus' Abwesenheit um Telemach, dessen Sohn, und war für ihn Berater, Lehrer und Freund. In Bezug auf die aktuelle Relevanz des Mentoring-Gedankens führen NEUMANN und SCHNEIDER (2011, S. 220) aus: „Den Begriff Mentoring findet man heutzutage allerorten, weil das Prinzip beinahe universell einsetzbar ist: Der Ältere oder Erfahrenere nimmt sich eines oder mehrerer weniger Jüngerer, eines oder mehrerer weniger Erfahrener an und begleitet sie oder ihn ein Stück auf seinem Lebensweg.“

Ziel: Voneinander lernen

Das hier vorgestellte Mentoring-Programm richtet sich an Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache, die eine duale oder schulisch-berufliche Erstausbildung absolvieren. Bei den Mentorinnen und Mentoren handelt es sich um Lehramtsstudierende der Humboldt-Universität zu Berlin. Das Vorhaben verfolgt einen doppelten Zweck: Die Mentees – also die Auszubildenden – werden von Mentorinnen und Mentoren in ihrem ausbildungsbezogenen Lernprozess begleitet und durch sprachbezogenen Stützunterricht gefördert. Die Mentorinnen und Mentoren – also die Lehramtsstudierenden – erhalten Einblick in die schulischen und außerschulischen Belange junger Berufslernender nicht deutscher Herkunftssprache und erweitern in konkreten Situationen ihre sprachpädagogische Kompetenz.

Der erprobte Ansatz unterscheidet sich von anderen im Berufsbildungsbereich durchgeführten Mentoring-Ansätzen.⁵ So sind die Mentorinnen und Mentoren nicht – wie in den anderen Mentoring-Projekten üblich – erfahrene Berufstätige, sondern als Lehramtsstudierende selbst Lernende, die auf ein Berufsziel hinarbeiten, also sich ebenfalls im Prozess einer Berufsausbildung befinden. Entsprechend gestaltet sich das Mentoring als ein dialogischer Prozess mit dem Ziel, dass Mentorinnen und Mentoren auf der einen Seite und Mentees auf der anderen voneinander lernen und durch den Austausch in den Lerntandems wechselseitig bedingte Erfahrungen sammeln und entsprechende Fertigkeiten auf- bzw. ausbauen, die ihrem weiteren ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Fortkommen förderlich sind.⁶

Mentoring als Form individualisierter Förderung

Die Rolle der Mentorin/des Mentors wird definiert als Prozess- und Lernberaterin bzw. -berater in fachlicher, motivationaler und emotionaler Hinsicht. In diesem Sinne sieht das Vorhaben den Aufbau einer Förderbeziehung zwischen einer/einem Berufslernenden nicht deutscher Herkunftssprache und einer/einem Lehramtsstudierenden für den Zeitraum eines Schuljahres vor. In seiner 1:1-Konstellation versteht sich das Mentoring als Lernbeziehung, in der es in diesem Projekt um hoch individualisierte Förderung der Mentees im Kontext maßgeschneiderter, passgenauer und lernerzentrierter Angebote geht.

Fokussiertes Mentoring

Mentoring-Projekte lassen sich in fokussierte und unfokussierte Begleitung unterscheiden. Das durchgeführte Projekt realisiert eine Form des fokussierten Mentorings mit dem Schwerpunkt „Sprachförderung“. Mit diesem Projekt wird erstmalig in Deutschland ein Mentoring mit diesem Fokus in der Tandemzusammensetzung

5 Siehe dazu beispielsweise das Projekt VerA (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen; <http://www.jobstarter.de/de/1760.php> [Stand: 04.11.2013]).

6 Dabei fungieren die Mentorinnen und Mentoren gemäß ihrer pädagogischen Ausbildung als Spezialisten für die Gestaltung von Lernprozessen. Die Mentees dagegen weisen durch ihre zwei- bzw. mehrsprachige Lebenssituation und durch ihre Kenntnis unterschiedlicher kultureller Bezugssysteme spezifische Erfahrungen auf, über die die zumeist muttersprachlich-deutsch sozialisierten Lehramtsstudierenden oft wenig Kenntnis haben. Eine von der Autorin dieser Ausführungen durchgeführte interne Befragung von Lehramtsstudierenden der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Moduls „Deutsch als Zweitsprache in der Berufsschule“ ergab, dass die befragten Lehramtsstudierenden in Schule und Freizeit wenig Kontakt zu Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund hatten bzw. haben. Ausgehend von den Ausführungen in Punkt 1 ist anzunehmen, dass künftige Lehrkräfte zu der Berufsgruppe zählen, die in ihrem Berufsalltag auf jeden Fall Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben werden.

zwischen Lehramtsstudierenden als Mentorinnen und Mentoren und Berufslernenden als Mentees durchgeführt.

Zu den Mentorinnen und Mentoren

Zur Auswahl der Lehramtsstudierenden als Mentorinnen und Mentoren mit dem Aufgabengebiet „Sprachförderung“ führte die seit dem Wintersemester 2007/2008 in Berlin gültige Regelung in der Lehrerausbildung, die Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen im Bachelor- und Masterstudium verpflichtet, jeweils zwei Veranstaltungen zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) zu absolvieren (LÜTKE 2010). Hier setzt das Mentoring-Konzept mit dem Fokus „Sprachförderung“ im Bereich der Lehrerausbildung an und ermöglicht Studierenden, das im Studium erworbene zweitsprachdidaktische Wissen in der stark individuell ausgerichteten Förderbeziehung zur/zum Mentee konkret anzuwenden und praktische Erfahrungen in fächerübergreifender Sprachförderung zu sammeln.

Die Ansprache der Mentorinnen und Mentoren erfolgt an der Universität im Rahmen der Pflichtveranstaltungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Somit ist sichergestellt, dass sich die Mentorinnen und Mentoren mit Fragen der Didaktik des DaZ befassen haben.

Zu den Mentees

Die Mentees werden von den Lehrkräften vorgeschlagen. Voraussetzung ist, dass die Mentees motiviert, leistungsbereit und zuverlässig sind. Zudem sollte gesichert sein, dass die Mentees an dem Programm freiwillig teilnehmen. Dies wird in einem Bewerbungs- bzw. Motivationsgespräch von der Projektkoordination geklärt. Durch individuelle Begleitung und sprachbewusste Lernförderung soll das Mentorenprogramm dazu beitragen, dass die Mentees bestehende Ausbildungshürden besser bewältigen und ihre Potenziale gestärkt bzw. weiterentwickelt werden.

Die Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren

Grundlage der Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren ist zunächst, dass die/der Lehramtsstudierende der/dem Mentee „Zeit schenkt“ und für sie/ihn Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner in Fragen der Ausbildung und damit zusammenhängender Bereiche ist. Des Weiteren fungiert die/der Studierende als Lernberaterin bzw. -berater, die/der bereit ist, mit der/dem Auszubildenden berufsfachliche Inhalte aus dem schulischen Ausbildungsbereich zu besprechen und zu bearbeiten. Eine weitergehende Begleitung und Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren erfolgt im Begleit-

programm. Vorgesehen ist, dass die Projektkoordination und die Mentorinnen bzw. Mentoren einmal monatlich in Austausch über den Verlauf des jeweiligen Mentorats treten. Die Mentorinnen und Mentoren führen ein Tagebuch und ein Lernjournal.

Der Kontakt zu den Berufsschulen über Verbindungslehrerpersonen

Schulen, die an dem Mentoren-Programm teilnehmen, benennen eine Kontaktlehrperson. Diese macht das Programm im Kollegium bekannt und ist Ansprechpartner für die Programmkoordination sowie für die Mentorinnen bzw. Mentoren und die Mentees. Des Weiteren sind Austauschgespräche zwischen den Lehrkräften, den Mentorinnen und Mentoren und den Mentees vorgesehen, die von der Projektkoordination moderiert werden. Für die Lehrkräfte kann sich durch diese Austauschgespräche Einblick in die besonderen Lernhindernisse und -ressourcen der Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache ergeben. Dadurch kann – als Nebenprodukt des Mentorings – auch im schulischen Rahmen die Aufmerksamkeit für die Belange der Lernenden mit Migrationshintergrund geschärft werden.

Zum Kontakt zwischen Mentee und Mentor/-in

Der Kontakt zwischen Mentee und Mentor/-in verläuft über persönliche Begegnungen und/oder Telefonate und/oder E-Mail-Austausch. Einige Tandems besuchen darüber hinaus gemeinsam kulturelle Veranstaltungen, unternehmen Ausflüge und weitere Aktivitäten. Es gibt Mentoren-Tandems, die sofort „funktionieren“, und solche, die Zeit brauchen und sich erst aneinander gewöhnen müssen. Ein sorgfältiges Matching ist von zentraler Bedeutung und kann verhindern, dass Tandems gebildet werden, in denen Mentor/-in und Mentee nicht zusammenpassen. Grundsätzlich gilt, dass eine Tandembeziehung auf Vertrauen und Verbindlichkeit basiert.

Der zeitliche Umfang des Mentorings

Wenn es möglich ist, sollten die Mentorinnen und Mentoren eineinhalb Stunden pro Woche oder ca. sechs Stunden pro Monat für die Mentorentätigkeit einplanen. Der zeitliche Umfang des Mentorings hängt jedoch im Einzelnen von der individuellen Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee ab. In der Vorplanung des Konzeptes wurde befürchtet, dass die Mentorinnen und Mentoren das Mentoring während der Semesterferien unterbrechen (müssen). Diese Befürchtung hat sich nicht bestätigt – ganz im Gegenteil: Es war zu beobachten, dass die Mentorinnen und Mentoren in der Zeit der Semesterferien ihren Mentees aufgrund größerer zeitlicher Flexibilität noch intensivere Förderung anbieten konnten.

Begleitprogramm

Zum Mentoren-Projekt gehört ein Rahmenprogramm, das sich an Mentorinnen und Mentoren, an Mentees und an die Lehrkräfte der Partnerschulen richtet. Das Begleitprogramm für Mentees bietet bei Bedarf individuelle Lernberatung und kurzfristig organisierten, punktuellen Förderunterricht zusätzlich zum Mentoring im Rahmen des sogenannten Lernbüros, das von der Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“ organisiert wird. In den zurückliegenden Projektabschnitten zeigte sich, dass gelegentlich in Prüfungsphasen der Mentees hoher Unterstützungsbedarf besteht, dem die Mentoren vielfach aus zeitlichen Gründen nicht entsprechen können. Hier setzt das Lernbüro mit kurzfristigen Fördermaßnahmen an. Das Rahmenprogramm für Mentorinnen und Mentoren sieht deren Begleitung, Unterstützung und eine mentorsbezogene Qualifizierung⁷ unter sprachdidaktischen und förderpädagogischen Gesichtspunkten vor. Diese erfolgt in Workshops im monatlich stattfindenden Jour fixe im Rahmen von Einzelberatung, Supervision bzw. angeleiteter kollegialer Beratung. Zudem werden für Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees gemeinsame künstlerisch-kreative Veranstaltungen unter interkulturellen Gesichtspunkten angeboten.

Rolle der Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren

Die Projektkoordination fungiert als Schnittstelle zwischen den Oberstufenzentren und der Hochschule. Sie akquiriert potenzielle Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees, stellt die Lerntandems zusammen, begleitet, berät und unterstützt diese didaktisch, methodisch und in pädagogischen Fragen. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren organisieren und moderieren das Begleitprogramm und gestalten die damit verbundene Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren entsprechend der Aufgabe der individuellen Lernförderung. Sie dokumentieren und verbreiten die Arbeitsergebnisse, erstellen passgenaue Fortbildungsmaterialien und nehmen die interne Evaluation vor.

7 Ausgangspunkt der mentorsbegleitenden Qualifizierung zum Thema „Sprachförderung“ und „Förderpädagogik“ waren die Ausführungen von LEISEN (2010) und die fünf Studienbriefe „Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung“ (MESLEK EVI – BERUFSFÖRDERUNG 2005). Diese Studienbriefe wurden 2005 von einer Projektgruppe der Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“ im Rahmen des Programms „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) erstellt und sind einsehbar unter www.meslek-evi.de/veroeff.html. Zudem führten zwei Projektkoordinatorinnen im Rahmen der obligatorischen Deutsch-als-Zweitsprache-Module im Bereich der Lehrerbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin die Lehrveranstaltung zur Thematik „Deutsch als Zweitsprache in der Berufsschule“ durch, sodass in Bezug auf die Qualifizierung eine inhaltliche Verbindung zwischen der Hochschule und der außerhalb der Hochschule angesiedelten Projektgruppe bestand.

Zertifizierung der Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren

Die Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren wird vom Projektträger und von der Hochschule gemeinsam zertifiziert. Die Mentorinnen und Mentoren erhalten eine geringe Aufwandsentschädigung.

4 Wirksamkeit des Mentoring-Projekts: erste Ergebnisse

4.1 Quantitative Beschreibung

In dem Pilotprojekt wurden in der Zeit von Oktober 2010 (Beginn des Wintersemesters 2010/11) bis Ende Juni 2011 (Ende des Schuljahres 2010/11) 16 Lerntandems gebildet. Von den 16 Mentees aus sechs unterschiedlichen Oberstufenzentren absolvierten sieben eine kaufmännische Ausbildung, sechs machten eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, drei wurden im Berufsbereich Bekleidung und Mode ausgebildet, und eine Mentee durchlief eine Ausbildung zur Floristin. Das Alter der Mentees lag zwischen 17 und 24 Jahren. Es war zu verzeichnen, dass im familiären Bereich der Mentees insgesamt zehn unterschiedliche Herkunftssprachen gesprochen wurden (Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Polnisch, Ungarisch, Urdu, Vietnamesisch, Französisch, Albanisch, Lingala/Kiswahili). Bei den Mentees handelte es sich um zwölf weibliche und vier männliche Auszubildende.

Von den 16 Mentorinnen und Mentoren durchliefen vier Lehramtsstudierende eine Ausbildung zur Berufsschullehrerin bzw. zum Berufsschullehrer (drei Mentoren absolvierten ein Studium im Bereich Wirtschaftspädagogik, eine Mentorin studierte Land- und Gartenbauwissenschaft). Von den zwölf Lehramtsstudierenden, die ein Studium mit dem Abschlussziel für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen absolvierten, verfügten sechs über eine abgeschlossene Berufsausbildung und über langjährige Berufserfahrungen. Bei den Mentorinnen und Mentoren handelte es sich um 13 weibliche und drei männliche Lehramtsstudierende.

4.2 Zur internen Evaluation des Projekts

Das Pilotprojekt wurde projektextern und projektintern ausgewertet. Die externe Auswertung führte eine auswärtige Evaluationsgruppe im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales in der Zeit von November 2010 bis zum Herbst 2011 durch. Die Untersuchungsergebnisse der externen Evaluation wurden nicht veröffentlicht, aber der Projektgruppe mündlich mitgeteilt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse der internen Evaluation. An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass sich die Ergebnisse der externen

und der internen Evaluation in Bezug auf die Wirksamkeit des hier vorgestellten Mentoring-Ansatzes weitgehend decken.

Die interne Evaluation orientierte sich an der Zielsetzung des Projekts. So wurde angestrebt, dass Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees voneinander lernen und es beiden Seiten gelingt, ihre Kompetenz in Bezug auf die jeweiligen Anforderungen ihres künftigen Berufsfeldes zu erweitern. In diesem Sinne wurde ein erfolgreiches Mentoring aufseiten der Mentees in folgender Wirkungsweise gesehen:

- Die Mentees erreichen ihr anvisiertes Leistungsnahziel (Klausur, Prüfung, Praxis-einsatz, erfolgreicher Abschluss des Ausbildungsjahres, Kammerprüfung etc.).
- Die Mentees erkennen, dass Ausbildungsklappen mithilfe anderer gemeinsam lösbar sind.
- Die Mentees werden sich ihrer eigenen Kompetenzen und Ressourcen bewusst und arbeiten daran.
- Die Mentees trauen sich mehr zu und fassen in diesem Zusammenhang Bildungsaufstieg als eine Chance und realistische Möglichkeit ins Auge.
- Die Mentees gehen bewusster mit schwierigen ausbildungsbezogenen Kommunikationssituationen um.

Aufseiten der Mentorinnen und Mentoren wurde ein erfolgreiches Mentoring in folgender Wirkungsweise gesehen:

- Die Mentorinnen und Mentoren erhalten Einblick in die spezifischen Lernbedingungen einer/eines Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache.⁸
- Die Mentorinnen und Mentoren erproben die im Studium und in der mentoratsbegleitenden Qualifizierung erworbenen zweitsprachdidaktischen Arbeitsweisen zur sprachsensiblen Lernförderung im Bereich der beruflichen Bildung.⁹
- Die Mentorinnen und Mentoren werten ihre sprach- und förderpädagogischen Erfahrungen zur individuellen Lernbegleitung aus.¹⁰
- Die Mentorinnen und Mentoren reflektieren die im Rahmen des Mentorings gesammelten interkulturellen Kommunikationssituationen.¹¹

8 Vgl. dazu SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE; 2009). Dort wird in den Empfehlungen unter Punkt 2.2 hervorgehoben: „Um die spezifischen Risikopotenziale der Jugendlichen und jungen Erwachsenen [...] zu erfassen, ist eine grundlegende Erforschung [...] u. a. durch Biografie- und Verlaufsforschungen notwendig, dies auch deshalb, um pädagogische Perspektiven für die spezifische Förderung Benachteiligter zu gewinnen, was für die Professionalisierung des Personals unerlässlich ist“ (DGfE; 2009, S.7).

9 Siehe dazu Fußnote 7.

10 Als Austauschforum diente der monatlich stattfindende Jour fixe.

11 Als Sitzung zur kollektiven Reflexion diente ebenfalls der monatlich stattfindende Jour fixe.

4.3 Verfahren zur Eruiierung der Wirksamkeit des Mentoring-Ansatzes

Die interne Auswertung zur Wirksamkeit des Mentorings basierte auf halb offenen Interviews und Gesprächen mit Mentees, Mentorinnen bzw. Mentoren und Lehrkräften. Ebenfalls einbezogen wurden die Ergebnisse eines Gruppengesprächs mit den Mentorinnen und Mentoren sowie auswertende Gespräche im Rahmen des Jour fixe (eine Auflistung der durchgeführten Interviews und Gespräche findet sich auf S. 156). Darüber hinaus wurde die Zensurenentwicklung der Mentees beobachtet. Die Themenbereiche der Interviews orientierten sich an den skizzierten Prämissen zur vorgesehenen Wirkungsweise des Mentorings (siehe dazu Punkt 4.2). Die Auswertung erfolgte nach qualitativen Gesichtspunkten.

Ausgangspunkt der internen Auswertung waren die sogenannten Motivationsgespräche, die mit den künftigen Mentorinnen bzw. Mentoren und den Mentees im Herbst 2010 geführt wurden. Diese Motivationsgespräche waren gleichzeitig eine Grundlage des Matchingprozesses. In den Interviews ging es darum, zu ermitteln, aus welchen Gründen sich die Auszubildenden und Lehramtsstudierenden für das Mentoring-Programm interessierten und was sie sich von einer Teilnahme daran versprachen. In Bezug auf die Mentees war dabei von besonderer Bedeutung, wie die Auszubildenden ihre schul- bzw. ausbildungsbezogenen Leistungen einschätzten, welche Noten sie aufwiesen und in welchen Bereichen sie eine Förderung als notwendig erachteten. Die Motivationsgespräche wurden anhand eines Interviewleitfadens geführt, der gleichzeitig genügend Raum für die Berücksichtigung weiterer relevanter Themen ließ. Die Gespräche wurden protokolliert.

a) Erhebungen zur Kompetenzentwicklung der Mentees

Auswertungen zur Kompetenzentwicklung der Mentees bezogen sich sowohl auf deren Selbsteinschätzung als auch auf die Fremdeinschätzung durch die Mentorinnen und Mentoren. In einigen Fällen war es möglich, die Einschätzung der Lehrpersonen einzubeziehen (Voraussetzung dafür war das Einverständnis der Mentees, dass die Projektkoordination Kontakt zu den Lehrkräften aufnimmt). Interessant war in Bezug auf die Einschätzung seitens der Lehrkräfte, inwieweit sich das Leistungsbild der Mentee bzw. des Mentees im Vergleich zu einer/einem Auszubildenden aus der Klasse mit ähnlichem Leistungsniveau aus Sicht der Lehrkräfte gestaltete.

Die Interviews mit den Mentees hinsichtlich der Selbsteinschätzung ihres Lernprozesses erfolgten in den Abschlussgesprächen in der Zeit von Juni bis September 2011. In dieser Zeit wurden auch die Mentorinnen und Mentoren zur Lernentwicklung der Mentees befragt. Da das Schuljahr 2010/2011 Ende Juni 2011 abschloss, war es möglich, die persönlich bewertete Leistungsentwicklung der Mentees sowie

die Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren zu den Zeugnisnoten und Prüfungsergebnissen in Bezug zu setzen.

b) Erhebungen zur Kompetenzentwicklung der Mentorinnen und Mentoren

Evaluationen zur Wirksamkeit des Mentorings auf die Kompetenzentwicklung der Mentorinnen und Mentoren bezogen sich auf Analysen des monatlich stattfindenden Jour fixe sowie auf Auswertungen des Halbzeittreffens und des Abschlussgesprächs. Des Weiteren wurden Hospitationen in die Analyse miteinbezogen.

Der Jour fixe fungierte als Reflexions- und Qualifizierungssitzung und erfasste in Anlehnung an den von ALTRICHTER und POSCH (2007) für die Lehrerbildung konzipierten Ansatz der Aktionsforschung zentrale Prozesse des Mentorings aus der Sicht der Mentorinnen und Mentoren. So dienten die hier geführten Gespräche der Bewusstmachung des eigenen pädagogischen Handelns mit dem Ziel der Bestätigung der eigenen Handlungsweisen bzw. der Erarbeitung von Handlungsalternativen. Dazu erfolgte ein Austausch über die im Mentoring gesammelten Erfahrungen. Die damit verbundenen Gruppenreflexionen standen in Korrespondenz zu den im Jour fixe und im Studium vorgestellten Theorieansätzen.

In dem sogenannten Halbzeittreffen ging es in Form einer Gruppenauswertung um eine erste Bilanz der Mentorinnen und Mentoren in Bezug auf den eigenen Lernprozess, um die Einschätzung der Lernentwicklung der Mentees und um die Rolle der Sprachförderung sowie um mögliche Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Organisation des Mentorings.

Hospitationen in den Lerntandems konnten nicht im gewünschten Maße durchgeführt werden, da die meisten Mentorate zum Zeitpunkt der Erhebungen noch damit befasst waren, sich aufeinander einzustellen. Zu befürchten war, dass Hospitationen in diesem Prozess hätten störend wirken können und zudem nicht immer gewünscht waren. Es konnten dennoch in fünf Lerntandems Hospitationen durchgeführt werden.

Die Ergebnisse der externen und internen Evaluation decken sich weitgehend: Einstimmigkeit bestand darin, dass sowohl die Mentees als auch die Mentorinnen und Mentoren in Bezug auf ihre ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Kompetenzen von dem Mentoring-Programm profitierten.

Tabelle 1: Auflistung der durchgeführten Interviews und Gespräche

Art der Befragung	Bezugnahme auf Mentorinnen und Mentoren	Bezugnahme auf Mentees	Art der Dokumentation
<p>Ausgangsgespräch: Motivationsgespräch zu Beginn des Mentorings</p> <p>Themenbereiche:</p> <p>Zeitpunkt der Durchführung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Erstellung eines Interessenprofils</p> <p>Herbst 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Motivation b) Leistungsstand c) Förderbedarfe</p> <p>Herbst 2010</p>	Leitfaden ausführliches Protokoll
<p>Abschlussgespräch: Auswertungsgespräch</p> <p>Themenbereiche:</p> <p>Zeitpunkt der Durchführung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Selbsteinschätzung zur Wirksamkeit des Mentorings auf eigene Kompetenzentwicklung b) Einschätzung zur Wirksamkeit des Mentorings auf die Kompetenzentwicklung der/ des Mentees</p> <p>Juni bis September 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Selbsteinschätzung zur Wirkungsweise des Mentorings auf Kompetenzentwicklung</p> <p>Juni bis September 2011</p>	Leitfaden ausführliches Protokoll
<p>Jour fixe</p> <p>Themenbereiche:</p> <p>Zeitpunkt</p>	<p>freiwillig</p> <p>a) Erfahrungsaustausch b) Auswertung der Erfahrungen c) Mentorenqualifikation zum Thema „Sprachförderung“ und Förderpädagogik</p> <p>monatlich</p>	-----	Dokumentation

Halbzeittreffen: Gruppeninterview (erste Auswertung) Themenbereiche: Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Teilnehmenden: 13 a) Reflexion über eigenen Lernzuwachs b) Einschätzungen zur Lernentwicklung der Mentees c) Erste Einschätzung in Bezug auf Bereich „Sprachförderung“ April 2011		Leitfaden/Dokumentation
Austauschgespräche mit Lehrpersonen (Voraussetzung: Einwilligung seitens des Mentees) Themenbereiche: Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Gespräche • freiwillig a) Einschätzung der Lernentwicklung der Mentees Frühjahr 2011	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig 	Leitfaden Protokoll
Hospitation in den Lerntandems Themenbereiche: Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig • Anzahl der Hospitationen: 4 a) Beobachtungen in Bezug die verwendeten Arbeitstechniken zur Sprachförderung Frühjahr 2011	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig • Anzahl der Hospitationen: 4 a) Einschätzung der Wirkungsweise der angewandten Arbeitstechniken Frühjahr 2011	teilnehmende Beobachtung ohne Leitfaden Protokoll

4.4 Erste Ergebnisse aufseiten der Mentees

Erfreulich ist, dass im Untersuchungszeitraum alle Mentees ihr Ausbildungsziel erfolgreich erreichten. An dieser Stelle teilen wir die von NEUMANN/SCHNEIDER (2011, S. 224) vertretene Ansicht, wenn sie feststellen: „Andererseits entfaltet Mentoring seine Wirkung häufig vor allem im Bereich der subjektiven Selbstwahrnehmung, so dass fraglich ist, inwieweit sich dies auch in messbar besseren Schulnoten niederschlägt.“ Im Kontext dieses Mentoring-Projekts stellen wir jedoch die These auf, dass eine fachliche Leistungsverbesserung der Probandinnen und Probanden angesichts des Fokus „Sprachförderung“ implizit auf eine Verbesserung der sprachlichen Leistungen hindeuten kann. Dazu zwei Beispiele:

Beispiel 1:

Eine Mentee türkischer Herkunftssprache trat die Prüfung im kaufmännischen Bereich zum dritten Mal an und schien geringe Chancen zu haben, sie zu bestehen. Sie war in ihrem Lernverhalten blockiert und hatte eine pessimistische Lernhaltung aufgebaut, die sie z. B. daran hinderte, Fragen genau zu lesen. Der Mentorin, einer jungen Lehramtsstudierenden türkischer Herkunft, fiel auf, dass die Mentee offensichtlich davon ausging, dass man Lesetexte bzw. Fragen ad hoc verstehen müsse.¹² Die Mentorin vermittelte der Mentee, dass auch sie als Lehramtsstudierende und als geschulte Leserin Texte beim ersten Durchlesen nicht immer sofort verstehe und dass auch sie bei unbekanntem Wörtern zum Lexikon greife. So wurde die Mentee ermutigt, Texte und Prüfungsfragen, die sie nicht sofort verstand, noch ein zweites oder drittes Mal durchzulesen, und wurde darüber hinaus von der Mentorin angeleitet, Texte und schwierige Fragen systematisch aufzuschlüsseln. Anzunehmen ist auch, dass die Mentorin, die selber Lernklippen bewältigt hatte und nun erfolgreich ein Studium absolvierte, darüber hinaus für die Mentee auch anspornend und vorbildlich wirkte. Die Mentee absolvierte den dritten Prüfungsversuch erfolgreich.

Beispiel 2:

Ein Auszubildender, der den Abschluss als Bekleidungsnaher anstrebte und eine Kammerprüfung zu absolvieren hatte, wies große Schwierigkeiten im Verstehen textbasierter Mathematikaufgaben auf. Anwendungsbezogene Aufgaben dieser Art sind ein zentraler Bestandteil der beruflichen Kompetenz des Modeschneiders und der Kammerprüfungen. Die Projektkoordination hatte Gelegenheit, in diesem Lern tandem zu hospitieren. Der Mentorin gelang es, die fachlichen Schwierigkeiten auf der einen Seite und die sprachlichen auf der anderen Seite zu diagnostizieren und entsprechende sprachlich und fachlich abgestimmte Fördermaßnahmen anzuschließen. Im weiteren Förderprozess ging die Mentorin sehr kleinschrittig vor. So las sie mit dem Auszubildenden gemeinsam die Textaufgabe durch. Dann bat sie den Lernenden, das wiederzugeben, was er verstanden hatte. Mit dieser Methode ermittelte sie zunächst sprachbezogene Verständnishindernisse (z. B. Verstehensprobleme auf der Ebene des Wortschatzes), die möglicherweise den weiteren Lösungsweg beeinträchtigten. In diesem Zusammenhang verwies die

12 Diese Auffassung ist im ausbildungsbegleitenden Unterricht mit Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache ebenfalls häufig zu beobachten und lässt sich m. E. folgendermaßen erklären: Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Zweitsprachler aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Codierungsprozesse eine langsamere Lese- und auch Schreibgeschwindigkeit aufweisen als Muttersprachler. Nach meinen Beobachtungen entwickeln Lernende nicht deutscher Herkunftssprache – ausgehend von der Tatsache, dass sie mehr Zeit für die Bewältigung von Lese- und Schreibaufgaben benötigen – oft die Haltung, dass für sie Lesen ein hermetisch verschlossener Prozess sei. Dies kann in der Folge zu einer verfestigten resignativen Lernhaltung führen.

Mentorin auf Lesetechniken (z. B. zentrale Textstellen zu unterstreichen, Überflüssiges zu streichen, Sprache in Symbole zu überführen, sprachliche Kausalitäten zu erkennen, Verben einzukreisen etc.). Nachdem das Textverstehen abgesichert war, erfolgte der rechnerische Teil der Aufgabe. Der Mentorin gelang es immer wieder, den Mentee in eine aktive Rolle zu bringen. Dazu äußerte die Mentorin: „Ich versuche den Lernenden in eine Situation zu bringen, in der er selber zu einem Verständnis gelangt und selber Gedanken entwickelt.“ Der Lernende legte die Abschlussprüfung erfolgreich ab. Die Mentorin meinte dazu: „Ich war selber erstaunt, wie gut es lief.“

Zur Frage, wie die Mentees die Wirksamkeit des Mentorings auf ihren Lernprozess beurteilen, wurden Abschlussinterviews geführt. Diese deuteten auf folgende Veränderungen hin:

- **Leistungssteigerungen** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - ihre Leistungen und Noten verbessern konnten,
 - bewusster mit Sprache umgehen.
- **Motivationszunahmen** mit der Folge, dass die Mentees
 - mit größerer Freude die Ausbildung absolvieren und in sich in dem Oberstufenzentrum wohler fühlen,
 - sich insofern sicherer und entlasteter als früher fühlen, als sie wissen, dass sie eine Ansprechpartnerin bzw. einen Ansprechpartner haben, die/der sie unterstützt und berät,
 - zufriedener mit sich selbst sind.
- **Stärkung des Selbstbewusstseins** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - sich mehr zutrauen,
 - sich häufiger am Unterricht beteiligen.
- **Veränderung des Lernverhaltens** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - ihre Ausbildungsanforderungen besser strukturieren und ihre Zeit gezielter planen,
 - mehr Orientierung haben,
 - Arbeitstechniken anwenden, die ihnen die Mentorin bzw. der Mentor gezeigt hat (z. B. Karteikarten als Lernhilfe benutzen).
- **Aufbau bzw. Entwicklung einer realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - ihre eigenen Lernfortschritte sehen und würdigen und dadurch eine positive Lernhaltung aufbauen,
 - gelassener mit Korrekturen und Fehlern umgehen und diese als Ausgangspunkt des Lernens sehen und nicht als Zementierung ihrer sprachlichen Unzulänglichkeit.

- **Erweiterung ihrer kulturellen Erfahrungen** beispielsweise dadurch, dass sie
 - mit der Mentorin bzw. dem Mentor gemeinsam kulturelle Veranstaltungen besuchten,
 - die Mentorin bzw. den Mentor zu Hause besuchten.
- **Steigerung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit** beispielsweise dadurch, dass
 - sie herausfordernde berufsbezogene Situationen besser bewältigen können als früher.

Dazu einige Zitate der Mentees zur Wirkung des Mentorings auf ihre Kompetenzentwicklung:

Anmerkungen zur Leistungsveränderung

- „Das Wichtigste ist, dass die Mentorin mir sagt, was richtig und was falsch ist. Ich habe früher oft lange darüber nachgedacht, was richtig oder falsch ist, und wusste es nie genau.
- Sie erklärt mir alles so lange, bis ich es verstehe, und ich traue mich, nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstehe.
- Ich weiß oft gar nicht, warum der Fehler ein Fehler ist. Meine Mentorin erklärt es mir, und dann habe ich es auch verstanden.
- Meine Eltern können mir bei den Aufgaben nicht helfen. Ich bin die Einzige von meinen Geschwistern, die eine Ausbildung macht.

Anmerkungen zum Lernverhalten

- Ich bin ordentlicher geworden.

Anmerkungen zum Ich-Konzept

- Früher hatte ich das Gefühl, dass ich nicht so gut in diese Schule passe, da meine Leistungen nicht gut waren. Heute ist das anders.
- Ich bin selbstbewusster geworden.

Anmerkungen zur Motivation

- Das Lernen macht mir jetzt mehr Spaß.

Anmerkungen zur Konfliktfähigkeit

- Die Konflikte, die ich im letzten Praktikum hatte, verstehe ich besser, da ich mit meiner Mentorin darüber gesprochen habe. Ich würde es jetzt auch anders machen ...“

Die Auswertungsgespräche mit den Mentees zeigten, dass in den Lerntandems ein breiter Sprachförderansatz zum Tragen kommt und dass dies auch sinnvoll ist. So lassen sich sprachliches Lernen und Sprachförderung in der berufsbezogenen Förderung nicht als isolierte Aufgabe sehen; vielmehr ist Sprache in das gesamte Lern- und Arbeitssetting des Auszubildenden integriert. Das bedeutet, dass neben der Erweiterung sprachlicher Register externe Einflussfaktoren des Spracherwerbs wie die Beherrschung von Arbeitstechniken, Motivation, Konzentration, Ausdauer, Selbstbewusstsein, persönlichkeitsbezogene Merkmale wie Sprechangst, Feldabhängigkeit oder Lösungsorientiertheit im Förderprozess von Relevanz sind. Die Auswertungsgespräche mit den Mentees machten darüber hinaus die zentrale Rolle der Sprache als Medium des Lernens deutlich: Wenn Sprache im rezeptiven und im produktiven Gebrauch nicht entsprechend den erforderlichen bildungssprachlichen Ansprüchen¹³ angemessen verwendet werden kann, dann beeinträchtigt dies – so die Berichte der Mentees – den gesamten Lern- und Ausbildungsprozess.

Als zentraler sprachfördernder Faktor erweist sich für die Mentees das Feedback seitens der Mentorinnen und Mentoren. In diesem Zusammenhang wurde von den Mentees erwähnt, dass sie sich selten auf schulische und außerschulische Unterstützungsleistungen oder auf soziale Netzwerke beziehen können, wenn es um sprachliche Fragen geht – beispielsweise um die Durchsicht eines Praktikumsberichts. Ebenso wichtig war es für die Mentees, dass die Mentorinnen bzw. Mentoren ihnen zeigen, „wie man etwas macht“. Dazu führten viele Mentees an, dass sie viel dadurch gelernt hätten, dass sie mit der Mentorin oder mit dem Mentor gemeinsam einen Sachverhalt formulierten.¹⁴ So bestehe dadurch die Möglichkeit, den Wortschatz zu klären und zu erweitern, den Satzbau zu verbessern und Fachliches und Sprachliches zu verbinden.

Nicht zuletzt wurde in den Gesprächen mit den Mentees deutlich, dass Sprachförderung mit den Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache Beziehungsförderung ist und die Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee ein wesentlicher Punkt ist, der den Erfolg des Mentorings mit dem Fokus Sprachförderung bestimmt.

4.5 Erste Ergebnisse aufseiten der Mentorinnen und Mentoren

In den Motivationsgesprächen zu Beginn des Mentorings hoben die Mentorinnen und Mentoren einhellig hervor, dass sie gerne das an der Hochschule erworbene Wissen

13 Zum Begriff „Bildungssprache“ siehe Fußnote 4.

14 Bei der hier angewandten Arbeitsweise handelt es sich um die Methode des generativen Schreibens (siehe dazu BELKE, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Hohengehren 1999, S. 231 ff.) bzw. um die im ausbildungsbegleitenden Unterricht erprobte Arbeitstechnik des Schreibens nach Mustertexten (siehe dazu: MÜLLER 2003, S. 111).

anwenden möchten und sich vom Mentoring größeren Praxisbezug versprechen. In dem Halbzeittreffen, das nach ca. fünfmonatigem Mentoring stattfand, verwies eine Kartenabfrage zu den Fragen „Was habe ich im Mentoring gelernt? Was war gut für mich?“ auf Kompetenzveränderungen der Mentorinnen und Mentoren in Hinblick auf:

- fachliche und methodisch-didaktische Fragen,
- emotional-soziale Haltungen,
- pädagogisches Handlungswissen,
- interkulturelle Themen,
- Selbsterfahrung/Selbstreflexion.

Dazu einige Zitate der Mentorinnen und Mentoren zur Wirkung des Mentorings auf ihre Kompetenzentwicklung:

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **fachliche und methodisch-didaktische Themen** schließen lassen:

- Einen Sachverhalt unterschiedlich zu erklären
- Einschätzung des Leistungsstandes
- Bewusstsein für die sprachliche Entlastung von Texten/Aufgaben
- Auffrischen des eigenen Fachwissens
- Praktische Anwendung von methodischer Theorie
- Wiederholung des eigenen Wissensbestandes
- Verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten anwenden (z. B. einen Text immer wieder unter verschiedenen Gesichtspunkten bearbeiten)
- Auswahl des richtigen Ansatzes
- Dem Mentee zu erklären, warum etwas gemacht wird
- Den Blick über den Tellerrand zu richten ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **emotional-soziale Haltungen** schließen lassen:

- Einfühlen in Lehrersituation – starkes Verantwortungsbewusstsein
- Aufbau einer persönlichen Beziehung
- Es ist schön, meine Erfahrungen weiterzugeben
- Ansprechpartner für alle möglichen Sorgen zu sein
- Lernen und Lehren benötigt viel Geduld. Ich werde geduldiger
- Zuhören zu üben und zu lernen
- Die Motivation meines Mentees motiviert mich
- Mentor einfach nur als Zuhörer wichtig
- Zentral: Die Kommunikation allgemein
- Erkenntnis: Mentoring ist eine Form von Aufmerksamkeit ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **praktisches Handlungswissen** schließen lassen:
 - Feedback über das eigene lehrende Können oder Verhalten zu erhalten
 - Es ist gut, im Kontakt zu merken, wie bestimmte Lehrstrategien bei der/dem Mentee ankommen und was sie bewirken
 - Arbeitsabläufe klar planen und transparent machen
 - Die intensive Arbeit mit meiner/meinem Mentee ist eine große Herausforderung
 - Lösungen anzubieten – Wege aufzuzeigen
 - Wiederholung des Erklärten
 - Ich habe mein Lehrverhalten der/dem Mentee gegenüber öfter mal geändert, um sie/ihn aktiver werden zu lassen → war für sie gut, aber auch für mich
 - Zu erkennen, dass es viele Lücken zu schließen gibt. Ich weiß nicht, welche die wichtigste ist ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **interkulturelle Fragen** schließen lassen:
 - Gut für mich: interkultureller Austausch, da ich in diesem Bereich wenig Kontakte habe
 - Die Kenntnis der Geschichte meiner Mentee bzw. meines Mentees, die tragisch ist. Es ist nicht immer leicht, dies abzuschütteln
 - Abbau von Vorurteilen
 - Kulturelle Begegnung als Form von Aufmerksamkeit ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **Selbsterfahrung/Selbstreflexion** schließen lassen:
 - Abbau von Unsicherheiten – Stärkung von Selbstbewusstsein
 - Gut für mich: die Praxis
 - Ich habe mich mit kommunikativen Problemen auseinandergesetzt
 - Zuverlässigkeit ist für mich ein wichtiges Thema geworden
 - Ich weiß noch zu wenig über Zeitmanagement
 - Ich habe gelernt, pünktlicher zu sein ...

Zu der Frage, wie die Mentorinnen und Mentoren die sprachliche Kompetenz der Auszubildenden im Mentoring konkret unterstützten, führten die Lehramtsstudierenden an, dass sich Sprachförderung im Mentoring als ganzheitlich ausgerichtetes Vorgehen erwies, das an dem Geflecht der gesamten kognitiven, sozialen und kulturellen Situation des Lernenden anknüpfe. Ganzheitliche Sprachförderung im Umgang mit Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache basiere auf Wissen über

den Zweitspracherwerb¹⁵ und impliziere Methodenvielfalt – also eine Bandbreite von Arbeitstechniken und Lernformen¹⁶ –, die passgenau auf die individuellen Lernbedürfnisse und Lern dispositionen der Mentees abzustimmen seien. Die Mentorinnen und Mentoren wiesen darauf hin, dass es wichtig sei, gemeinsam mit den Mentees zu „surfen“, d. h. an ihren Lernbedürfnissen anzusetzen und ihnen nichts „überzustülpen“. Konsens bestand bei den Mentorinnen und Mentoren darin, dass kleinschrittiges Vorgehen ein zentrales Prinzip der Sprachförderung im Mentoring sei, zu dem offensichtlich im Unterricht der Berufsschule kaum Möglichkeit bestehe. Darüber hinaus erweise sich Klarheit und Strukturiertheit in Bezug auf das sprachpädagogische Vorgehen als lernfördernd. Die Studierenden hoben hervor, dass ihnen theoretisches Wissen über die Spezifik des Zweitspracherwerbs und zur Sprachdiagnostik geholfen habe, die Sprachkompetenzen der Lernenden einzuschätzen. In der konkreten Sprachförderung – also dem „Wie“ der Sprachförderung – könne jedoch die Theorie oft nur als Impuls dienen, denn der Sprachpädagoge müsse die Methoden ausprobieren und eigene Erfahrungen sammeln. Wichtig in Bezug auf die Erprobung unterschiedlicher Methoden war für die Mentorinnen und Mentoren der Austausch im Jour fixe. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die Mentorinnen und Mentoren, die den Jour fixe regelmäßig besuchten, höhere Zufriedenheit in ihrer Rolle als Mentor/-in aufwiesen als diejenigen, die nur unregelmäßig daran teilnahmen.

In den Abschlussinterviews gaben die Mentorinnen und Mentoren übereinstimmend an, dass sie mehr Einblick in die Situation von Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache gewonnen haben.

In diesem Zusammenhang führte eine Mentorin an, dass sie in der interkulturellen Kommunikation in Bezug auf Sprache „Selbstverständliches infrage“ stelle. So habe sie erfahren, wie schwer es für Zweitsprachler sei, Fachbegriffe, aber auch deutsche Redewendungen kontextgerecht zu verstehen und richtig zu interpretieren. Deshalb sichere sie das Verstehen nun durch gezielte Rückfragen ab.

Die Mentorinnen und Mentoren, die die angehenden Erzieherinnen und Erzieher nicht deutscher Herkunftssprache in der Ausbildung begleiteten, berichteten, dass ihnen durch das Mentoring bewusst geworden sei, dass viele pädagogische Texte von Aspekten der deutschen Geschichte – beispielsweise in Bezug auf die Entwicklung der deutschen Familienstrukturen – bestimmt seien. Dieses historische und kulturelle Hintergrundwissen sei vielfach bei Lernenden mit Migrationshintergrund

15 Dieses Wissen bezieht sich auf die an der Hochschule im Rahmen der Lehrerbildung vermittelten obligatorischen Deutsch-als-Zweitsprache-Module. Dazu z. B.: KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2007; AHRENHOLZ/OOMEN-WELKE 2008; AHRENHOLZ 2010.

16 Dazu die Ausführungen von KAMINSKI/MÜLLER 2005, die eine Grundlage der mentoratsbegleitenden Qualifizierung waren.

nicht vorhanden, und die Erläuterung dessen sei oftmals mit längeren Gesprächen und mit Erzählungen aus der eigenen Biografie verbunden.

Von allen Mentorinnen und Mentoren wurde angeführt, dass insbesondere die Förderung der schriftsprachlichen Fertigkeiten der Mentees sehr schwierig sei und viel Zeit in Anspruch nehme. Auch seien Lernerfolge in diesem Bereich oft erst nach langer Zeit sichtbar. So müssen die Lernenden – und vor allen Dingen die Bildungsinländer mit kontinuierlichem Schulbesuch in Deutschland – oftmals falsch verwendete Strukturen wieder verlernen und neue Strukturen aufbauen. Auch wurde bedauert, dass an vielen Berufsschulen in Berlin die Zensur gesenkt würde, wenn Lernende nicht deutscher Herkunftssprache in Klausuren Sprachfehler begingen. Dieses Verfahren habe nicht nur die Motivation der Mentees, sondern auch die der Mentorinnen und Mentoren beeinträchtigt, da trotz sichtbarer Leistungsverbesserung der Mentees die gewünschte Zensur aufgrund von sprachlichen Problemen immer noch nicht erzielt würde.¹⁷

Interessant ist, dass für die Mentorinnen und Mentoren – ebenso wie für die Mentees – der Beziehungsaspekt zwischen Mentor/-in und Mentee von großer Bedeutung ist. So fungieren die Mentorinnen und Mentoren offensichtlich als „Brückenbauer“, vergleichbar mit der von ARNOLD (2012, S. 47) dargelegten Ermöglichungsdidaktik im Sinne einer „Neubestimmung des lernenden Subjekts, dessen Kompetenzentwicklung ohne eine Stärkung seiner ‚Ich-Kräfte‘ nicht gelingen kann“. Damit scheint sich Mentoring beispielsweise von Nachhilfe insofern zu unterscheiden, als im Bereich der Nachhilfe der Fokus deutlich auf fachlichen und sprachlichen Aspekten liegt und personale und soziale Dispositionen sowie lernstrategische Kompetenzen geringere Berücksichtigung finden/finden können, als es im Mentoring vorgesehen ist.

Erfreulich ist, dass sich die Mentorinnen und Mentoren insgesamt besser auf die Praxis vorbereitet fühlen als zu Beginn des Mentorings. Von den 16 Mentoraten wurden zehn Lerntandems im neuen Schuljahr fortgesetzt.

5 Ausblick

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich auch in diesem – wie in anderen Mentoring-Projekten (vgl. EHLERS 2007) – zeigte, dass Mentoring nur dann funktioniert, wenn es für Mentees und Mentorinnen bzw. Mentoren zu einer Win-Win-Situation führt. In diesem Sinne konnte das erprobte Projekt dazu beitragen, dass die im Mentoring begleiteten Auszubildenden ihr Ausbildungsziel erreichten und die Lehr-

17 Diese Tatsache wurde im Jour fixe in Anlehnung an ALTRICHTER/POSCH (2007, S. 220 ff.) als Dilemma festgehalten und im Rahmen einer Dilemma-Analyse weiter diskutiert.

amtsstudierenden in diesem Prozess Gelegenheit hatten, professionelle Fertigkeiten aufzubauen. In der Schweiz ist Mentoring im Übergangsbereich „Schule – Beruf“ in einigen Kantonen bereits „ein fester Bestandteil des Förderprogramms ... zugunsten benachteiligter Gruppen auf dem Lehrstellenmarkt“ (LEDERGERBER/ETTLIN 2006, S. 3). Ausgehend von den positiven Wirkungen des hier vorgestellten Mentoring-Ansatzes ist es wünschenswert, dass sich auch in Deutschland im Lernort Schule eine ähnliche Tendenz wie in der Schweiz ergibt und Mentoring als kontinuierliches Vorhaben durchgeführt wird. Einhelligkeit bestand bei den Mentorinnen und Mentoren darin, dass die Mentorentätigkeit mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden sei.

Anzustreben wäre es deshalb, Mentoring an der Hochschule als Angebot im Rahmen von „Service-Learning“ zu etablieren und in diesem Zusammenhang weitere erfolgreiche Kooperationen zwischen Hochschulen, Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und freien Trägern der außerschulischen Berufsbildung auf- und auszubauen.

Literatur

- AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2008
- AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010
- ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn 2007
- ARNOLD, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 2, S. 45–48
- BELKE, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Hohengehren 1999
- BETHSCHEIDER, Monika u. a.: Weiterbildungsbegleitende Hilfe als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Förderung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main 2010
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2012 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (Stand: 29.07.2013)
- BUHLMANN, Rosemarie; FEARN, Anneliese: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen 2000
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn, Berlin 2012
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufswissenschaftlicher Sicht, Mai 2009
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugendmigrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. München 2012

- DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2012
- EFING, Christian: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 2, S. 6–9
- EHLERS, Jan: Mentoring als Prozess der Berufsorientierung – eine theoriegeleitete Analyse seiner Möglichkeiten. In: EHLERS, Jan; KRUSE, Nikolas (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Norderstedt 2007, S. 13–142
- GEISSLER, Rainer: Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO-Diskurs): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Bonn 2012, S. 12–27 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09198.pdf> (Stand: 04.11.2013)
- GRANATO, Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund: die (Re)produktion ethnischer Ungleichheit in der beruflichen Ausbildung. In: Sozialer Fortschritt. Zeitschrift für Sozialpolitik (2013), S. 14–23
- KAMINSKI, Martina; MÜLLER, Annette: Übungsformen und Techniken für den Förderunterricht in der Zweitsprache Deutsch. In: MESLEK EVI – BERUFSFÖRDERUNG (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung. Fünf Studienbriefe. Berlin 2005 – URL: <http://www.meslek-evi.de/veroeff.html> (Stand: 04.11.2013)
- KIMMELMANN, Nicole: Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachkräfte und Ausbilder – Möglichkeiten und Grenzen. In: Deutsch als Zweitsprache (2010) 3, S. 6–16
- KNIFFKA, Gabrielle; SIEBERT-OTT, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn 2007
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn 2010
- LEDERGERBER, Beatrice; ETTLIN, Regula (Hrsg.): Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Ein Handbuch für Programmverantwortliche und MentorInnen. Zürich 2006
- LÜTKE, Beate: Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerausbildung. Der fach-integrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 153–166
- MESLEK EVI – BERUFSFÖRDERUNG (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung. Fünf Studienbriefe. Berlin 2005 – URL: <http://www.meslek-evi.de/veroeff.html> (Stand: 04.11.2013)

- MÜLLER, Annette: Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung. Berlin 2007
- NEUMANN, Ursula; SCHNEIDER, Jens: Mentoring-Projekte: Einschätzung der Forschungslage. In: NEUMANN, Ursula; SCHNEIDER, Jens (Hrsg. im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung e.V.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster 2011, S. 220–231
- NIEDERHAUS, Constanze: Informierende Bilder in Fachkundebüchern: berufsfeldabhängige Variation und didaktische Konsequenzen. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe bwp@ Spezial 5 – Hochschultage 2011 – URL: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ft18/niederhaus> (Stand: 26.09.2011)
- OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster 2007
- PÄTZOLD, Günter: Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (2010) 2, S. 161–172
- SETTELMAYER, Anke: Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO-Diskurs): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2010, S. 68–76

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

MÜLLER, Annette: Mentoring zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung als Möglichkeit individualisierter, additiver Lernförderung

In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde - Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2014, S. 143 - 168



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>