

# Schlussbericht

## Projekt „Arbeitsplatz als Sprachlernort“

### *Kurzfassung*

**Dr. Veronika Zimmer**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Heinemannstr. 12-14

53175 Bonn

Germany

T +49 (0)228 3294-212

zimmer@die-bonn.de



Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung

Leibniz-Zentrum für  
Lebenslanges Lernen

## Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Einleitung</b> .....                                    | 3  |
| <b>2. Projekt „Arbeitsplatz als Sprachlernort“</b> .....      | 5  |
| <b>3. Ergebnisse der Studie</b> .....                         | 9  |
| 3.1 Interviews mit den Verantwortlichen in den Betrieben..... | 10 |
| 3.2 Interviews mit dem planend-disponierenden Personal.....   | 14 |
| 3.3 Interviews mit den Lehrenden .....                        | 19 |
| 3.4 Interviews mit den Teilnehmenden .....                    | 20 |
| <b>4. Ausblick und Empfehlungen</b> .....                     | 23 |
| <b>5. Literatur</b> .....                                     | 27 |

## 1. Einleitung

Beschäftigte mit Migrationshintergrund machen seit Jahrzehnten einen erheblichen Anteil der Arbeitnehmerschaft aus, sind ein konstitutiver Bestandteil der Wirtschaft und der Gesellschaft und tragen zur ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung des Standortes Deutschland bei. Auch in der Zukunft, allen Prognosen folgend, wird Deutschland ein Einwanderungsland bleiben, insbesondere aufgrund der demografischen Entwicklungen und des sich abzeichnenden Fachkräftemangels (Haase 2008).

Ungeachtet dieser ökonomischen Bedarfe wie auch der hohen Heterogenität zwischen den unterschiedlichen sozialen Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund (Bilger 2006, Rosenblatt/Bilger 2007, Öztürk 2009, Kil/Mania/Varga 2011) sind diese im Segment geringqualifizierter Arbeit überrepräsentiert (Berg/Grünhage-Monetti 2009, S. 1). Besonders in diesen Bereichen sind die Beschäftigten von Exklusion nicht nur von qualifizierter Arbeit, sondern auch von Weiterbildung betroffen. Für die Erwachsenenbildung sind vor allem die Erkenntnisse über die Problematik der Exklusion als Ergebnis eines Ausgrenzungsprozesses sowie Ausgrenzungsdynamiken von großer Bedeutung (vgl. Zimmer 2013a). Inklusion in und durch Weiterbildung, hier von Beschäftigten mit Migrationshintergrund in Arbeit und Weiterbildung, aber auch Nachqualifizierung und Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit sind eine betriebliche und eine gesellschaftliche Aufgabe und durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte steuerbar (vgl. Kronauer 2010).<sup>1</sup>

Der technische und ökonomische Strukturwandel der letzten Jahrzehnte hat für alle Beschäftigten in Betrieben auf allen Hierarchieebenen neue und komplexe sprachlich-kommunikative Praktiken an ihren Arbeitsplätzen hervorgebracht (z.B. Dehnbostel 2008, Bohlinger/Münchhausen 2011, Bohlinger 2012, Meyer 2006, Strauch 2008, Egetenmeyer 2008, Robak 2010)<sup>2</sup>. Diese Entwicklung stellt insbesondere Mitarbeitende mit Deutsch als Zweitsprache vor große Anforderungen. Unzureichende DaZ-Kenntnisse erhöhen das Risiko sozialer und ökonomischer Exklusion und schränken die Möglichkeit der Entfaltung ihrer Potenziale mit erheblichen Verlusten für die Individuen und die ganze Gesellschaft ein.

---

<sup>1</sup> Die Textteile in allgemeinen Abschnitten dieses Berichts sind mit Änderungen folgenden Texten entlehnt: Zimmer 2013, Zimmer 2013a, Zimmer 2014.

<sup>2</sup> Untersuchungen aus dem Bereich der Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung in Deutschland (z.B. Dehnbostel 2008, Bohlinger/Münchhausen 2011, Bohlinger 2012, Meyer 2006, Strauch 2008) sowie Spanien und Großbritannien (Egetenmeyer 2008) und auch in China (Robak 2012) wie auch die Ergebnisse aus DaA1 belegen, wie tiefgreifende Veränderungen in der Arbeitswelt ganzheitliches arbeitsplatzbezogenes berufliches Handeln mit neuen kommunikativen Praktiken hervorrufen.

Mit den Entwicklungen in Unternehmensführung und Produktion in den letzten Jahren in Richtung Einführung flacher Hierarchien, dezentraler Formen der Arbeitsorganisation, Qualitätssicherungssystemen, Automatisierung, Robotisierung, neue Technologien etc. (vgl. Grünhage-Monetti 2009, 2012) fallen insbesondere dem operativen Personal neue Tätigkeitsbereiche zu. So werden die Aufgaben, die früher Meister/innen bzw. Vorgesetzte erfüllt haben wie z. B. Kontrollaufgaben, Fehlermeldungen, Dokumentationen etc. heute von den Mitarbeiter/innen, auch un- und angelernten Mitarbeiter/innen, übernommen.<sup>3</sup> Die Technisierung- und Tertiarisierung verlangen von den Arbeitnehmer/innen, komplexe sprachlich-kommunikative Kompetenzen. Der Übergang von sprachlich-kommunikativen und grundlegenden beruflichen Handlungskompetenzen ist mithin offensichtlich. Vor allem Akademiker/innen mit Deutsch als Zweitsprache müssen nicht nur mündlich, z. B. in den Gesprächen mit den Kunden oder Kolleg/innen, sondern auch schriftlich, z. B. beim Verfassen der Berichte, eine höhere Sprachkompetenz in Deutsch aufweisen, um den Anforderungen im Berufsalltag gerecht zu werden. So zeigt etwa das Datenmaterial (Zimmer 2014) aus dem Bereich Gesundheitswesen, dass Ärztinnen und Ärzte mit Migrationshintergrund zwar eine sehr gute Ausbildung und ein enormes Fachwissen mitbringen; sie können aber vor allem bei dem Patientengespräch sowie beim Verfassen eines abschließenden Arztbriefes diese Kompetenz aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse in Deutsch kaum umsetzen.

Angebote zur Förderung von berufsbezogenem Deutsch in Betrieben haben in Deutschland keine lange Tradition. Es handelt sich meistens um DaZ-Kurse, die punktuell und zeitbegrenzt im Rahmen eines bestimmten Projekts durchgeführt wurden. Erst in den letzten Jahren, dank staatlicher Initiative wie derjenigen des Netzwerks Integration durch Qualifizierung, scheinen sich kontinuierliche und aufbaufähige Angebote (auch hier in Kursform) zu etablieren. Gleichzeitig untermauern erste wissenschaftlich fundierte Untersuchungen zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen in betrieblichen Kontexten den Bedarf und lie-

---

<sup>3</sup>Dazu bemerkt Dehnbostel (2008): „Vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft und der damit einhergehenden Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, der Abnahme manueller und der Zunahme wissensbasierter Arbeitstätigkeiten greifen herkömmliche betriebliche Rationalisierungsformen zu kurz. Der Ressource Wissen kommt für die Wertschöpfung eine immer wichtigere Rolle zu. Die andauernde Beschleunigung ökonomischer, technologischer und soziokultureller Veränderungen stellt Organisationen und Unternehmungen vor ständige Anpassungs- und Innovationsanforderungen. Kontinuierliches Lernen in und von Organisationen soll Innovation ermöglichen, Wissen aufbauen und erweitern und letztlich Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit stärken“ (Dehnbostel 2008, S. 23-24).

fern Erkenntnisse für die Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte für die arbeitsplatzbezogene DaZ-Förderung.

## **2. Das Projekt „Arbeitsplatz als Sprachlernort“**

Das Modellprojekt „komma-NRW“ – Projektverbund Kommunikation am Arbeitsplatz“ bietet Angebote für berufsbezogenes Deutsch, in denen Zugewanderte ihre Deutschkenntnisspezialität für das Arbeitsleben weiter ausbauen können. Ziel des Projektes ist es, berufsbezogene Konzepte weiterzuentwickeln und flexible Angebote in Einrichtungen und Unternehmen zu konzipieren und durchzuführen. Dafür arbeitet die AWO Bielefeld als verantwortlicher Träger mit dem Bildungswerk für Friedensarbeit in Bonn, der VHS Duisburg und dem Internationalen Bund/Sprachinstitut Bielefeld zusammen. Alle Verbundpartner verfügen über jahrelange Erfahrung in der Sprachvermittlung von „Deutsch als Zweitsprache“ für Zugewanderte. Die Träger akquirieren Betriebe, ermitteln den jeweiligen Sprachbedarf, entwickeln Curricula und Unterrichtsmaterialien und erproben diese. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Fachaustausch. Dehnbostel weist daraufhin, dass Modellversuche „als eines der wichtigsten Instrumente innovativer Bildungspolitik und Bildungsplanung konzipiert“ sind (Dehnbostel 1998, S. 188). „Durch Modellversuche soll einerseits Bestehendes fortentwickelt, andererseits Neues erprobt werden. Sie sollen so ausgerichtet sein, dass sie wichtige Entscheidungen für die Entwicklung des Bildungswesens geben. Dabei hat die wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe, die Durchführung der Modellversuche zu unterstützen und die Auswirkungen der Reformmaßnahmen zu beschreiben und zu analysieren.“ (BLK 1974, S. 4). Die Modellversuche sind in der Bildungspraxis angesiedelt und dienen aufgrund von wechselseitigen Beziehungen zwischen Bildungspolitik, Bildungspraxis und Wissenschaft (durch wissenschaftliche Begleitung) zur Politikberatung (vgl. Dehnbostel 1998).

Die wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten beinhaltet mehrere Funktionen:

- Theoretische und methodische Fundierung
- Prozessorientierte Begleitung der Gestaltung und Implementation neuer Konzepte
- Dokumentation
- Kooperative Gewinnung neuer Erkenntnisse (angelehnt an Koch 2003, Schemme 2003).

Das dreimonatige Teilprojekt „Arbeitsplatz als Sprachlernort“ ist ein Teilprojekt des Modellprojekts komma-NRW, in dem der Aspekt der Nachhaltigkeit von arbeitsplatzbezogenen Sprachkursen vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebens-

langes Lernen (DIE) untersucht wurde. Im Projekt „Arbeitsplatz als Sprachlernort“ wurden in einem explorativen Ansatz Lernende, die firmeninterne Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse besuchen, Verantwortliche in den entsprechenden Betrieben sowie Lehrende und Planende bei den Bildungsanbietern, die an Angeboten des Projekts komma-NRW beteiligt sind, mittels qualitativen problemzentrierten Interviews (Witzel vgl. 1982, 1985, 2000) befragt. Darüber hinaus nahmen Unternehmen aus der Region Braunschweig an der Befragung teil. In Folge der Beratung durch das IQ Landesnetzwerk Niedersachsen bieten diese Betriebe DaZ-Kurse im Rahmen des ESF BAMF Programms für ihre ausländischen Mitarbeitenden an. An der Befragung haben Akteure aus fünf dieser Kurse teilgenommen. Aus Hessen hat sich ebenfalls ein Betrieb (Frankfurt am Main) an das Projekt angeschlossen. Aus den teilnehmenden 14 Betrieben aus den Branchen Unterhaltsreinigung, Baugewerbe, Altenpflege, Immobilienservice, Gesundheitswesen, IT, Hotel-/Gaststättengewerbe und Fuhrergewerbe wurden u. a. Reinigungskräfte, Bauarbeiter, Pflegepersonal, Busfahrer/innen und Ärztinnen/Ärzte befragt.

Das ASL-Projekt untersucht die Vorstellungen der unterschiedlichen Akteure über Wege zur Nachhaltigkeit und Weiterentwicklung der beruflichen Zweitsprachförderung, identifiziert lernförderliche und nicht-förderliche Rahmenbedingungen und formuliert Empfehlungen, wie die Zweitsprachentwicklung am Arbeitsplatz nachhaltig gefördert werden kann und welche Lernarrangements dafür in Frage kommen. Die Evaluierung der Lehre ist nicht der Gegenstand dieser Untersuchung.

## Ziele des Projekts

- Ermittlung der Vorstellungen der o. g. Akteure zur Nachhaltigkeit und Weiterentwicklung berufsbezogener DaZ-Förderung
- des Nutzens der berufsbezogenen Sprachförderangebote (für Teilnehmende, für Betriebe)
- der Ressourcen der Betriebe und Bildungsanbieter hinsichtlich nachhaltiger innerbetrieblicher/berufsbezogener Zweitsprachenförderung
- der strukturellen Rahmenbedingungen in den Betrieben/in den Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich nachhaltiger innerbetrieblicher/berufsbezogener Zweitsprachenförderung
- lernförderlicher und lernhinderlicher Bedingungen in den Betrieben.

Zudem wird der Frage nachgegangen: Wie werden die berufsbezogenen Sprachförderangebote entwickelt bzw. geplant?

Am Ende der Untersuchung werden Methodik der Studie sowie Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven in einem Schlussbericht zusammengefasst.

An den fünf Standorten wurden insgesamt 90 qualitative Interviews durchgeführt.

|   | Bielefeld | Duisburg | Bonn   | Braunschweig | Frankfurt am Main | insg.   |
|---|-----------|----------|--------|--------------|-------------------|---------|
| Auf der Ebene der Betriebe (Verantwortliche sowie Arbeitnehmer, die am Kurs teilnehmen) | 3 + 9     | 3 + 8    | 2 + 13 | 5+0          | 1 + 24            | 14 + 54 |
| Auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung (Lehrende und Planend-Disponierende)        | 4 + 2     | 4 + 1    | 3 + 1  | 2 + 1        | 3 + 1             | 16 + 6  |
| Insgesamt   | 18        | 16       | 19     | 8            | 29                | 90      |

**Tabelle 1:** Interviews

Die Interviews werden mit Hilfe der GroundedTheory ausgewertet. Die GroundedTheory nach Strauss ist eine Methode zur Auswertung vor allem qualitativer Daten. Dabei ist die GroundedTheory keine spezifische Technik, sondern vielmehr ein Stil (vgl. Strauss 2007, S. 30). Der Forschende müsse entscheiden, ob bei bestimmten Fragestellungen ein abgekürztes Verfahren eingesetzt wird. Die Methodologie muss an die Fragestellung angepasst werden

(vgl. Strauss 2007, S. 2). Das Ziel ist, eine empirisch fundierte Theorie zu entwickeln, dabei sind die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung in besonderer Weise miteinander verbunden. Mit Hilfe der GroundedTheory werden Theorien generiert, die auf Interaktion, Verhaltensmuster und Erfahrungen von Menschen abzielen.

Mit Hilfe von qualitativen Interviews mit den Planend-Disponierenden/ Verantwortlichen für die Weiterbildung in den Betrieben und mit den Lehrenden sowie mit den Beschäftigten/Kursteilnehmenden sollen die Anforderungen an und Nachhaltigkeit von Angeboten und Lernkulturen im Bereich „Deutsch am Arbeitsplatz“ erfragt werden. Die Anforderungen und Nachhaltigkeitsvorstellungen sowie die Besonderheiten der Angebote sollen branchenübergreifend erschlossen werden.

Dabei ist darauf zu achten, wie die die Lernangebote rahmenden Lernkulturen am Arbeitsplatz und „nearthejob“ in Betrieben aussehen. Lernkulturen werden hier verstanden als komplexe „Kulturen des Lehrens und Lernens, Planens, Disponierens und Partizipierens in Institutionen der Erwachsenenbildung im Modus institutionalformenspezifischer Praktiken, Deutungsmuster, Werte/Normen, Interaktionen/Rituale und Beziehungsstrukturen“ (Fleige 2010, S. 15).

In diesem Abschlussbericht werden aufgrund der aus den qualitativen Daten gewonnenen Tendenzen Empfehlungen nicht nur an das planende Personal in den Weiterbildungseinrichtungen sowie an die Verantwortlichen in den Betrieben, sondern auch für die zukünftige Politikgestaltung bezüglich der Zuwanderung und der Unterstützungsmaßnahmen zum Berufseinstieg u.a. von ausländischen Hochschulabsolvent/inn/en mit Blick auf die Gestaltung von Kursen „Deutsch als Zweitsprache am Arbeitsplatz“ formuliert.



### **3. Ergebnisse der Studie**

Unter Beteiligung der pädagogisch Handelnden sowie der migrantischen Beschäftigten und Verantwortlichen in den Betrieben selbst sollen die fehlenden bzw. benötigten Maßnahmen für den Zweitspracherwerb ermittelt werden. Darüber hinaus werden Lernkulturanalysen für lernförderlich gestaltete und nicht-lernförderlich gestaltete Arbeitsplätze vorgenommen. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass sich die Bedarfe, Nutzensvorstellungen und Interessen von Teilnehmenden und Personalentwickler/inne/n im Betrieb zwar nach subjektiven Perspektiven und Organisationslogiken unterscheiden, dass sie sich allerdings im Punkt des Interesses an einer gelungenen und identitätsstiftenden Produktentwicklung und Präsentation des Unternehmens auch treffen (vgl. Fleige 2011a): „Lernen in betrieblichen Kontexten ist mehr als individuelles Lernen.“ (Schrader 2012a, Folie 5).

Um die Nutzensvorstellungen und Interessen verschiedener Akteure zu verdeutlichen, werden die Ergebnisse der befragten Personen zunächst getrennt dargestellt und am Ende des Schlussberichts zusammengefasst. So wird zunächst die Sicht der Verantwortlichen in den Betrieben, gefolgt von der Sicht der Planenden und Lehrenden in den Weiterbildungseinrichtungen und anschließend von den Teilnehmenden dargestellt. Interessant ist vor allem „die Vielfalt von Perspektiven, welche die an pädagogischen Prozessen beteiligten Personen einnehmen, wo sie im Verlauf von pädagogischen Interventionen beitragen... Pädagogische Forschung in Perspektivenverschränkung zeichnet eine Wirklichkeit aus den Schnittmengen der Perspektiven, die in kommunikative Wissens- und Handlungserarbeitung verwickelt sind.“ (Gieseke 2007, S. 19.). Bei der Perspektivbetrachtung geht es vor allem um die Beachtung von Auslegungen.

### 3.1 Interviews mit den Verantwortlichen in den Betrieben

Die Interviews mit den Verantwortlichen in den Betrieben wurden am Anfang bzw. in der Mitte der Laufzeit des arbeitsplatzbezogenen Sprachkurses durchgeführt. Die Verantwortlichen in den Betrieben betonen branchenunabhängig die Notwendigkeit der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im mündlichen wie auch im schriftlichen Bereich. Vor allem beim Kontakt mit den Kund/inn/en sowie bei der Kommunikation mit den Kollegen/innen spielt die mündliche Kommunikation eine große Rolle. Die schriftliche Kompetenz ist nicht nur bei den hochqualifizierten Arbeitnehmer/inne/n von großer Bedeutung, sondern wird auch im geringqualifizierten Sektor immer wichtiger, z. B. in der Pflege für die Anfertigung einer Pflegedokumentation oder etwa in einem Reinigungsunternehmen für das Verstehen von Arbeits- und Betriebsanweisungen.

Die Verantwortlichen in den Betrieben unterstreichen, dass die **Stellen** nicht anders als/nur mit Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund zu **besetzen** wären. Als Nutzen erwarten sie durch die am Arbeitsplatz angebotenen Kurse für Deutsch als Zweitsprache eine Verbesserung nicht nur der innerbetrieblichen Kommunikation, sondern auch der Kommunikation nach außen mit dem Kunden.

Die Befragten in den Betrieben stellen fest, dass die Kurse des komma-NRW-Projektes sowie die hier untersuchten berufsbezogenen ESF-BAMF-Kursepassgenau auf ihren bestimmten/jeweiligen Betrieb zugeschnitten sind. Anforderungen an einen sehr guten und **passgenauen Kurs** sind aus ihrer Sicht, dass er vor allem **individuell und arbeitsplatzbezogen** gestaltet ist:

*„Ja, ist auch ein ganz wichtiger Faktor, dass man diese ganzen Termine und Schulungen so versucht in diese ganze Arbeitswelt zu integrieren.“ (Gastronomie)*

*„Es werden Fachbegriffe dann auch ausgetauscht, und auch das Lehrpersonal kennt unseren Bereich nicht und dieses Berufsspezifische, das kriegt der von uns.“ (Bauunternehmen)*

Zudem spielt auch **Flexibilität** mit Blick auf die Dauer, den Beginn und den Zeitpunkt des Kurses eine enorme Rolle: *„dass wir als Einrichtung ganz genau sagen können, was wir brauchen und was wir wollen, und dass [wird] von Seiten der Dozentin wie aber auch von der Planenden [für uns als Betrieb], eigentlich alles, was da machbar ist und sinnvoll ist, auch angeboten werden konnte.“ (Pflegeeinrichtung)*

Zudem betonen die Interviewten, dass die Kurse effektiver sind, wenn diese für **kleine Lerngruppen** angeboten werden und wenn der Betrieb im Verlauf des Kurses mit der Weiterbildungseinrichtung wie mit dem lehrenden und mit dem planenden Personal in einem permanenten Austausch steht. Die folgenden Aussagen der interviewten Personen verdeutlichen diese Aspekte: „*Was wichtig ist oder was schön ist, diese doch relativ kleinen Lerngruppen. Bei uns zu so einem Termin kommen zwischen 2 bis 6 Mann. Da kann der Lehrer natürlich auch sehr speziell auf den Einzelnen eingehen.*“ (Gesundheitswesen)

Nach den Aussagen der Verantwortlichen in den Betrieben erfüllen die arbeitsplatzbezogenen Kurse, wie sie von den teilnehmenden Weiterbildungseinrichtungen im Komma-NRW-Projekt sowie bei den hier untersuchten berufsbezogenen ESF-BAMF-Kursen angeboten und durchgeführt werden, diese Voraussetzungen eines guten sprachlichen Angebotes. Komma-NRW-Kurse können jedoch im Vergleich zu den hier untersuchten berufsbezogenen ESF-BAMF-Kursen schneller starten, da sie in der Beantragung und Durchführung verwaltungstechnisch nicht so aufwändig sind.

Um die **Nachhaltigkeit** für die Weiterführung arbeitsplatzbezogener Kurse zu gewährleisten, ist es zunächst von der Seite der Betriebe wichtig, die **Notwendigkeit solcher Kurse anzuerkennen**. Die befragten Betriebe haben diese Bedarfe deutlich an die Weiterbildungseinrichtungen signalisiert, so dass viele von ihnen ihrerseits auf die Planenden mit der Frage nach einem Kurs zugegangen sind. Um die arbeitsplatzbezogenen Sprachkurse in den Betrieben etablieren zu können, muss jedoch eine **Eingliederung dieser Kurse in das gesamte Fort- und Weiterbildungsprogramm** gefordert werden. „*Also ich denke, es wird zunehmend in das gesamte Fort- und Weiterbildungsprogramm integriert werden. Einfach weil der Ärztemangel insgesamt, also nicht nur was unser Haus größer wird. Das wird weiter ansteigen und wir werden mittelfristig nicht nur im ärztlichen Bereich dieses Problem haben, sondern wir werden das auch in der Pflege bekommen.*“ (Gesundheitswesen)

Die Ergebnisse der Befragung zeigen auf, dass der arbeitsplatzbezogene Sprachkurs ein Anfang zur Zweitsprachförderung in den Betrieben ist. Dieser muss jedoch um eine betriebliche Willkommenskultur gegenüber den Arbeitnehmer/inne/n mit Migrationshintergrund sowie weitere Maßnahmen wie Mentoring ergänzt werden. Die befragten Betriebe betonen die

**Notwendigkeit einer Person vor Ort**, die für die Arbeitnehmer/innen als ein/e Ansprechpartner/in zur Verfügung stehen kann. Die Ansprechpartner werden in den weiteren Interviews auch als **Pat/inn/en oder Mentor/inn/en** bezeichnet: „Ganz wichtig, dass sie sich heimisch fühlen. Das ist bei uns zum Beispiel der Vorteil, also ich kümmere mich viel um sie. Wir haben auch einen Polierer, der fast rund um die Uhr als Ansprechpartner für sie da ist, ob es jetzt private oder berufliche Probleme sind. Ganz wichtig, sie sind nicht nur zum Arbeiten hier. Und ich habe es sehr oft gehört, bei anderen Firmen teilweise kippt das hinten rüber. Die kümmern sich da nicht drum und die Mitarbeiter werden hier nicht glücklich, wenn die nur wie eine Maschine arbeiten sollen und dann nach Feierabend liegen gelassen werden.“ (Baugewerbe)

Es lassen sich einige branchenspezifische Tendenzen in diesem Bereich erkennen, die jedoch in den weiteren Untersuchungen vertieft und verifiziert werden sollen. So wird eine Ansprechperson zwar in jeder Branche erwünscht, die Möglichkeiten, diese in Betrieben einzuführen, sind jedoch nicht allein branchenspezifisch, sondern unterscheiden sich zusätzlich auch nach der Größe des Unternehmens. Zudem ist es wichtig zu betonen, dass das Einsetzen einer Ansprechperson ähnlich wie das Angebot der Sprachkurse für jeden Betrieb individuell und flexibel zu gestalten ist.

Eine branchenspezifische Auswertung der Ergebnisse ist aufgrund des relativ kleinen Samples nicht möglich. Allerdings sind einige Tendenzen zu erkennen, wie z. B. hohe Anforderungen an das Pflegepersonal hinsichtlich der schriftlichen Kompetenz, die in weiteren Untersuchungen vertieft werden sollen.

Die Ergebnisse der Untersuchung unterstreichen die **Notwendigkeit** solcher Maßnahmen, wie **arbeitsplatzbezogene Sprachkurse des komma-NRW-Projektes sowie Sprachkurse des ESF-BAMF-Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung** den Betrieben angeboten werden. Die arbeitsplatzbezogenen Sprachkurse des komma-NRW-Projektes waren als Ergänzung zu den ESF-BAMF Kursen angedacht, denn sie konnten nach nur kurzer Planungszeit starten, da keine zusätzlichen Angaben zum Betrieb sowie Einkommen der Teilnehmenden nötig sind. Zudem konnten die Weiterbildungseinrichtungen vor allem für Einzelpersonen und Kleinstgruppen einen arbeitsplatzorientierten Sprachkurs für KMU anbieten.

Jedoch laufen die komma-NRW-Projekte und somit dort angebotene arbeitsplatzbezogene Sprachkurse sowie berufsbezogene Sprachförderung des ESF-BAMF-Programms für Arbeit-

nehmer/innen am 31.12.2014 aus. „Potenzielle Teilnehmende des ESF-BAMF-Programms sind SGB II-Leistungsbezieher mit Deutsch als Zweitsprache, die einer sprachlichen und fachlichen Förderung für den Arbeitsmarkt bedürfen. Zudem verfolgt das Programm das Ziel den SGB III-Bezug bei Personen mit Deutsch als Zweitsprache zu beenden bzw. abzuwenden. Im letzteren Fall werden durch das Programm einkommensschwache erwerbstätige Personen mit Deutsch als Zweitsprache angesprochen, soweit die Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse zum Erhalt ihres Arbeitsplatzes notwendig ist.“ (BAMF 2014, S. 7)

Aus diesem Grund ist es zu empfehlen, **das ESF-BAMF-Programm auch für die Arbeitnehmer/innen wieder zu öffnen und das komma-NRW-Angebot als Ergänzung dazu bundesweit einzuführen. Eine weitere Alternative wäre ein neues Modell, das beide Programme vereint und eine Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz anbietet, die maßgeschneidert, passgenau und nachhaltig ist.**

### **3.2 Interviews mit dem planend-disponierenden Personal**

Das Projekt komma-NRW ermöglicht dem planend-disponierenden Personal, die ersten Schritte bei einem arbeitsplatzbezogenen Sprachkursangebot für die Betriebe zu erkennen und auszuprobieren, vor allem durch die Möglichkeit, die Sprachkurse für die Betriebe zunächst unentgeltlich anbieten zu können. Um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten, wurden alle Schritte der Planung und der Durchführungsprojekintern dokumentiert. So entstand ein Fahrplan, der dem planend-disponierenden Personal die Durchführung solcher Kurse erleichtern kann. Dieser Fahrplan wurde aus der Checkliste der DaA-Fortbildungsreihe entwickelt und von den Mitarbeiterinnen von komma-NRW im Laufe des Projektes erweitert.

So lassen sich folgende Schritte zur Akquise und Durchführung von arbeitsplatzbezogenen Sprachkursen erkennen:

- Marketing/Öffentlichkeitsarbeit/Sensibilisierung von Multiplikatoren/innen für das Thema Deutsch am Arbeitsplatz/ IQ-Netzwerk bzw. das Angebot bekannt machen (Hilfestellung: Fachveranstaltungen, Vertretungen in den unterschiedlichen Gremien)
- Suche nach Einrichtungen, die eventuell ein Interesse und einen Bedarf an einem arbeitsplatzbezogenen Sprachkurs für ihre Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund benötigen (Hilfestellung: Wen können wir da ansprechen? Was wird in unserer Region gebraucht?)
- Kontakt zu den Einrichtungen aufnehmen
- Beratung von Betrieben sowie von den Teilnehmenden
- Sensibilisierung dieser sowie anderer Einrichtungen
- Sensibilisierung der Teilnehmenden
- Ermittlung der Bedarfe
- Suche nach den Kursleiter/innen
- Organisation von Fortbildungen für die Kursleitende bzw. Verweis auf die Teilnahmemöglichkeiten an den Fortbildungsmaßnahmen im Bereich „Arbeitsplatzbezogenes Deutsch“ im Rahmen des IQ-Netzwerkes
- Teamsitzungen für die Lehrenden zu planen und durchzuführen
- Teilnahme an den Fortbildungen in dem Bereich
- Einpflegen der Daten in das System
- Finanzplankontrolle

- Kurs abschließen
- Dokumentation anfertigen.

Lernen am Arbeitsplatz findet nicht nur auf der Ebene der Beschäftigten, sondern auch auf der Ebene der Betriebe statt, indem die „Organisation eingebunden werden [muss] als Grundvoraussetzung für die Entwicklung und erfolgreiche Umsetzung von Grundbildungsangeboten am Arbeitsplatz.“ (Schrader 2012a, S. 4). Bei der Entwicklung pädagogisch-didaktischer Konzepte und passgenauer Lernarrangements liegen folgende Prinzipien zugrunde: Verknüpfung von arbeitsweltbezogenen Anforderungen mit Alltagsweltorientierung, Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen sowie Verbindung von Fachqualifizierung und Lern- und Grundbildungsbedarfen (vgl. Schrader 2012). An diesen Prinzipien orientiert sich auch das planend-disponierende Personal bei der Bedarfsermittlung und der Entwicklung arbeitsplatzbezogener Lernarrangements. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die aus dem Datenmaterial gewonnenen Tendenzen in einer weiteren Studie z. B. mit Hilfe von Arbeitsplatzanalysen bzw. teilnehmender Beobachtung daraufhin untersucht werden sollen, wie diese im Praxisalltag angehalten werden bzw. ob diese bei einem dienstleistungsorientierten Angebot standardisiert ablaufen.

Bei der Auswertung der Interviews des planend-disponierenden Personals in den befragten Weiterbildungseinrichtungen konnten folgende **Aufgabendes planend-disponierenden Personals** herausgearbeitet werden:

- Recherchieren (Was gibt es auf dem Markt? Wer benötigt welche Maßnahme?)
- Informieren/Weiterbildungsberatung (Welche Maßnahme passt dem Betrieb? Was können wir anbieten?)
- Bedarfe ermitteln (Was braucht/will der Betrieb/der Lerner? Wo liegt das Problem? Was und wer soll geschult werden?)
- Vereinbarungen treffen (Was soll erreicht werden? Was will der Betrieb? Ist es realistisch? Was können wir leisten? Wie vermitteln wir das?)
- Planen (Wie soll vorgegangen werden? Wer sind die Teilnehmenden? Wer kann/wird unterrichten? Wie soll das Konzept aussehen? Wie sieht das Lehrangebot aus? Wo findet es statt?)
- Durchführen (Wann startet das Lehrarrangement?)
- Überprüfen (Soll das Konzept verändert werden? Wie läuft das Angebot?)

- Bewerten (Ist der Betrieb zufrieden? Sind die Teilnehmenden zufrieden? Was muss beim nächsten Mal besser werden?)
- Nachbereiten (Sind alle Schritte dokumentiert worden? Wie können wir die Erfahrung für die nächsten Projekte/Angebote nutzen?)
- Bewahren (Wie können wir die Nachhaltigkeit sichern? Ist ein Anschlussprachkurs möglich? Was können wir dem Betrieb in den Fragen der Weiterbildung am Arbeitsplatz anbieten?)

Diese Aufgaben werden jedoch nicht in einer strengen Reihenfolge durchgeführt, sondern werden je nach Art und Form des Weiterbildungsangebotes individuell und flexibel eingesetzt. Sie bestätigen somit auch das Modell der Wissensinseln von Gieseke (2008). Dieses Modell zeigt die vielfältigen Handlungsaspekte auf, die aus ethnographischen Arbeitsplatzanalysen in der öffentlichen Weiterbildung erschlossen wurde, wie z. B. die Teilnehmendenanalyse, Dozentengewinnung, Öffentlichkeitsarbeit u.a. zu den Aspekten des Planungshandelns.

Das planend-disponierende Personal betont nicht nur den großen **Nutzen** solcher arbeitsplatzbezogener Sprachkurse für die Betriebe aus ihrer Sicht – wie z. B. Verbesserung des Kundenkontakts, Optimierung der Arbeitsprozesse, Qualitätssicherung, Sicherung der Kontinuität der Belegschaft – sondern sieht auch einen Nutzen für die Weiterbildungseinrichtungen; hierzu zählen sie inhaltliche Weiterentwicklung, Aufbau eines zweiten Standbeines sowie eine verbesserte Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen Anbietern. Arbeitsplatzorientierte Weiterbildungsangebote sollen daher nicht als Aufhebung von individuellen Defiziten, sondern als Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und Fertigkeiten einerseits und als Nutzen für die Betriebe andererseits konzipiert werden.

Das Thema „Deutsch am Arbeitsplatz“ wird vom planend-disponierenden Personal als sehr wichtig angesehen, jedoch erfordert die Beschäftigung mit diesem Thema einen enormen Zeitaufwand. So unterstreichen die befragten Personen, dass, obwohl im Rahmen des komma-NRW-Projektes sie mehr Zeit als bei anderen Kursen zur Planung eines Angebotes haben, sehr **wenig Zeit zur Verfügung** steht. Eventuell führt der Zeitmangel dazu, dass die Planung eher standardisiert abläuft. Diese Zeit fehlt für die kollegiale Beratung und den fachlichen Austausch sowie dafür, um „*engeren Kontakt mit den Unternehmen zu haben, die Sachen zu*



*dokumentieren, zu überlegen, wie kann das Wissen, was inhaltlich jetzt hier gesammelt wird, vor allem das methodische Wissen, das prozessorientierte Wissen, eingebunden werden, um es weiterzugeben.“*

Zu den wichtigen und nötigen Rahmenbedingungen gehört nach den Aussagen der Befragten auch die **Verfügbarkeit von Lehrpersonal** – welche sie gegenwärtig als zu gering ansehen. Das planend-disponierende Personal wünscht sich einen Dozentenpool, mit dessen Hilfe qualifizierte und zeitlich und räumlich flexible Lehrkräfte im Planungsverlauf rasch identifiziert und angesprochen werden können. Darüber hinaus müssen aus Sicht der Planenden auch die arbeitsorganisatorischen und entlohnungsbezogenen Rahmenbedingungen für die Dozent/inn/en im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ geändert werden, d.h. es soll die Möglichkeit gegeben werden, die Lehrkräfte einzustellen bzw. die Bezahlung so zu erhöhen, damit der zeitliche Mehraufwand für die Vorbereitung des arbeitsplatzbezogenen Sprachkurses sowie deren Unterrichtsmaterialien gedeckt wird. Das empirische Material zeigt dabei auch auf, dass das planend-disponierende Personal auch sehr schlichte arbeitsorganisatorische Verbesserungen wie z. B. eine zusätzliche Verwaltungskraft, eine für ihre Zwecke geeignete Software und so weiter benötigt.

Bei der Frage nach dem **Ort, an dem der Kurs angeboten wird**, betonen die Interviewten, dass die Entscheidung, ob der arbeitsplatzbezogene Sprachkurs am Arbeitsplatz selbst angeboten oder eher getrennt wird, vor allem von dem Betrieb abhängt. *„In 99,9 % der Fälle findet der Kurs in den Betrieben statt. Aber es gibt auch Ausnahmen, wir haben ausprobiert, einen Ärzte-Kurs beim Bildungsträger stattfinden zu lassen. Einfach aus dem Grund, weil wir die Erfahrung mit Ärzte-Kursen haben, dass dann irgendein Pieper klingelt, wenn die in der Klinik sind und dann sozusagen aus dem Unterricht rauskommt.“*

Die Befragten unterstreichen, dass eine **Nähe zum Betrieb** immer gegeben ist, *„aber in dem Kurs selber auch ganz viele Möglichkeiten, dass man mit den Teilnehmenden dann in den Betrieb gehen kann. Also es ist nicht nur die Unterrichtszeit. Sondern da gibt's auch Shadowing, so dass auch der Kontakt zum Betrieb bleibt.“*

Vor allem durch die Verbindlichkeit zwischen den betrieblichen Arbeitsprozessen und den daraus resultierenden Zielsetzungen bietet der Lernort Arbeitsplatz enorme Vorzüge. Das betriebliche Umfeld, die Nähe zu den Arbeitsinhalten können eine motivierende Funktion übernehmen und Orientierung, Offenheit und Anschaulichkeit für den Lernenden bieten

sowie die Möglichkeit zu einem erfahrungsorientierten und selbstgesteuerten Lernen geben (vgl. Dehnbostel/Habenicht/Pross 2005, S. 141).

Das planend-disponierende Personal versucht darüberhinaus Wege zu finden, um die **Nachhaltigkeit der Sprachförderung** nach der Beendigung des Kurses zu gewährleisten, so wird ein Auffrischkurs im Betrieb nach einiger Zeit vorgeschlagen. Die Interviewten sehen das komma-NRW-Projekt in diesem Sinne als eine grundlegende Möglichkeit, die Betriebe für das Thema „Deutsch am Arbeitsplatz“ zu sensibilisieren bzw. bekannter zu machen, aber auch zu zeigen, dass die arbeitsplatzbezogene Sprachkurse anders als die sonstigen Sprachkurse einen sichtbaren Nutzen für die Betriebe mit sich bringen. Das komma-NRW-Projekt wird dazu genutzt, Erfahrungen in diesem Bereich zu sammeln, zu dokumentieren, sich mit Kolleg/inn/en über das Thema auszutauschen und das in der Fortbildung Angeeignete in der Praxis zu erproben. Ferner werden die Sprachkurse in den Betrieben als Brücke zu den weiteren Angeboten in den Weiterbildungseinrichtungen selbst angesehen.

Um die **Nachhaltigkeit** darüber hinaus abzusichern, wird auch ein **Mentor/inn/enprogramm** in den Betrieben vorgeschlagen: *„vielleicht auch anzuregen so Mentorenprogramm oder eine Patenschaft, das mal zu besprechen, ob da Möglichkeiten sind. Dass es so was wie eine Begleitung, ja Mentoren, das spricht eigentlich alle Aspekte an. Erfahrenere leitet Unerfahrenere an und steht zur Seite bei Fragen jeglicher Art.“*

Jedoch sind sich die Befragten einig, dass diese Unterstützung nicht in Form eines Sprachunterrichts gegeben werden kann. Die arbeitsplatzbezogene Sprachvermittlung soll weiterhin bei den Weiterbildungseinrichtungen bzw. bei dem dafür geschulten und ausgebildeten Personal liegen. Die **Mentor/inn/en am Arbeitsplatz** sollen nicht als Sprachpat/inn/en, sondern vielmehr als Unterstützung im beruflichen und privaten Alltag sowie als ein Symbol der Wertschätzung der Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund eingesetzt werden. Diese Mentor/inn/en müssten zudem eine **Fortbildung** durchlaufen haben. An dieser Stelle ist es nötig, weitere Untersuchungen durchzuführen, um zu erfahren, ob und wie so ein Arrangement im Betrieb aussehen könnte und wie es mit den vorhandenen Angeboten verzahnt werden könnte, bzw. welche organisationalen Rahmenbedingungen benötigt würden und wie das Personal, das die Mentoring-Aufgabe übernimmt, professionell von der Personal-

oder Weiterbildungsabteilung im Betrieb begleitet werden müsste. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass die Mentor/inn/en eine Zusatzausbildung benötigen, diese muss jedoch noch entwickelt werden.

### 3.3 Interviews mit den Lehrenden

Die Auswertung der Interviews mit den Lehrenden weist darauf hin, dass die Herausforderungen beim arbeitsplatzbezogenen Unterrichten bei den folgenden Punkten liegen:

- **Zeitmangel und Flexibilität:** *„Zeit zu haben, eine gute und differenzierte Bedarfsermittlung zu machen, um überhaupt zu verstehen, was die Mitarbeiter im Betrieb brauchen.“* *„die Möglichkeit zu haben, auch immer wieder während des Prozesses zu gucken, ob man nicht das Modul auch noch ein bisschen verändert.“*
- **Vermittlung zwischen Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Weiterbildungseinrichtung:** *„Ich finde die andere Herausforderung ist aber für mich als Lehrkraft auch zuzugucken, wie kann ich zwischen Arbeitgeber und eben auch Arbeitnehmer, inwieweit kann ich in meiner Rolle beiden auch gerecht werden.“*
- **Einstellung auf Honorarbasis:** *„Weiter finde ich problematisch, dass das für Lehrkräfte, die wir hier hauptsächlich haben, nämlich Honorarkräfte, ganz, ganz schwierig ist zu organisieren bzw. die Koordination überhaupt mit Betrieben, die dann nur 2 Stunden in der Woche gerne den Deutschunterricht haben wollen.“*

Auch das planend-disponierende Personal betont, dass arbeitsplatzbezogene Sprachkurse nicht nur höhere Anforderungen an die Betriebe und Weiterbildungseinrichtungen stellen, sondern auch an die Lehrkräfte, die **Fortbildungen** in diesem Bereich benötigen: *„Die Lehrkräfte müssen mehr Zeit investieren, weil die Taktung von so einer Kleingruppe ganz anders ist, also die Methoden, die ich in einem anderen Kurs mit 20 Personen anwende. Die müssen sich in die Inhalte einarbeiten, die müssen überlegen, wie sie das didaktisieren. Die müssen in andere Räumlichkeiten gehen und haben da auch natürlich, das ist die Frage 'Habe ich da eine Stellwand?' Die müssen sich um ganz andere Sachen kümmern da vor Ort.“*

Das planend-disponierende Personal sieht ebenfalls ein enormes Hindernis in den teilweise **prekären Arbeitsverhältnissen der Dozent/inn/en**. Ein anderer Grund als Planende ist, dass ich denke, hier gibt es die Möglichkeit aus diesen prekären Arbeitsverhältnissen für Honorarkräfte rauszukommen, eben auch ein anderes Honorar verlangen zu können und sich

*dadurch auch anders abzusichern und sich inhaltlich weiter – also Honorar bedeutet auch immer Zeit für Weiterentwicklung, dass man das über diesen Weg leiten kann.“*

In der Studie steht die Lehre nicht im Zentrum des Interesses. Aus diesem Grund wurden die Interviews mit den Lehrenden weniger umfänglich ausgewertet und die Darstellung ist hier wesentlich kürzer gehalten. Die Befragung der Lehrenden erfolgte ebenfalls im Hinblick auf die Planungsebene und ist somit ein Planungsthema. In dieser Studie geht es zu keiner Zeit um die Evaluierung der Lehre.

### **3.4 Interviews mit den Teilnehmenden**

Die Auswahl der Interviewten beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und der zeitlichen Verfügbarkeit. Außerdem wurde dabei darauf geachtet, dass die vorhandenen Deutschkenntnisse so gut sind, so dass ausführliche Antworten auf die Interviewfragen möglich sind. Die meisten Befragten sprechen bereits neben ihrer Erstsprache und der deutschen Sprache eine oder zwei weitere Sprachen.

Die Teilnehmenden wie auch die Verantwortlichen in Betrieben zuvor unterstreichen die **gestiegenen Anforderungen an ihre Arbeitsplätze** und betonen die **Notwendigkeit, die deutsche Sprache sehr gut sprechen zu können**. *„Die deutsche Sprache ist alles..., hier in Deutschland ist die Sprache alles und der Schlüssel zur Arbeit und zu irgendeinem Erfolg in Deutschland.“* Das Ankommen sowie Fortkommen im Beruf bezeichnen die befragten Arbeitnehmer/innen als privaten Nutzen. Die Erfahrungen der Teilnehmenden zeigen, dass ihre schlechten Deutschkenntnisse von den Kunden oftmals mit der geringen Kompetenz verbunden werden, was sich dann auf das **Selbstbewusstsein** der Menschen mit Migrationshintergrund negativ auswirkt. *„Wenn man wenige Wörter hat, dann hat man ein sehr niedriges Selbstbewusstsein. Man kann nicht sagen, was man will. 80 Prozent von den deutschen Patienten haben die Meinung, dass ich keine Ahnung habe von dem, was ich mache an meinem Arbeitsplatz. Ich muss mich immer wieder beweisen.“*

Aufgrund der kleinen Zahl der Betriebe ist eine Ausdifferenzierung nach Branchen kaum möglich. Es sind jedoch Tendenzen erkennbar. So betonen die Pflegekräfte und Ärzte nicht nur die hohen Anforderungen im mündlichen Sprachgebrauch wie in der Kommunikation mit den Kollegen/innen bei der Schichtübergabe sowie in der Kommunikation mit Patient/innen

und Angehörigen, sondern auch in der schriftlichen Kommunikation wie z. B. bei der Anfertigung von Sturzprotokollen, Pflege- und Arztbriefen u. ä.

An dieser Stelle werden die **Nutzen- und Interessenvorstellungen**<sup>4</sup>(Grotlüschen 2010, Giesecke 2009, Dietel 2012) der Teilnehmenden dargestellt. Alle Interviewten betonen, dass die Fragen bzw. Missverständnisse am Arbeitsplatz auch dort geklärt werden können, jedoch meistens mit Hilfe eines/einer Arbeitskollege/i/n. Einige von ihnen haben sogar schon eine Erfahrung mit einem/einer Mentor/in an ihrer Seite gemacht und beschreiben diese äußerst positiv: *„jeder neue Mitarbeiter von uns hat am Anfang eine sogenannte Mentorin. Also Mentoren; jemand, der sich um neue Mitarbeiter kümmert. Und das braucht man, wenn man neu ist.“* Aber diese wird immer mit einem Unterricht in der deutschen Sprache verbunden: *„manche Personen brauchen solche Unterstützung nicht, nach gewisser Zeit ist das schon nicht so intensiv, weil man die Abläufe hier im Betrieb kennt. Aber ich finde zum Beispiel dieser Deutschunterricht, was wir jetzt haben, sehr hilfreich“.* Vor allem die Befragten, die aber keine direkte Arbeitskollegen/innen haben, unterstreichen die Bedeutung einer Ansprechperson.

Die befragten Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund unterstreichen die Vorteile des berufsbezogenen Deutschkurses. Dazu gehört vor allem die **inhaltliche Ausrichtung** des Unterrichts **anden Anforderungen am Arbeitsplatz**, aber auch **räumliche Nähe** zum Arbeitsort; *„das ist leicht für uns, weil der Deutschkurs hier im Haus ist. Das ist nicht so weit von der Arbeit. Ich finde das besser.“*

Als erste Voraussetzung des Arbeitsplatzes als lernfördernden Lernortes geben von den Teilnehmenden die **Anerkennung durch den Arbeitgeber bzw. die Arbeitgeberin** an: *„Ich war früher in Ausbildung in einem Altenheim. Da hat sich kein Mensch dafür interessiert. Dann war ich wieder halbes Jahr in einem anderen Altenheim, da war auch kein Interesse. Und das ist der erste Arbeitgeber, der sich überhaupt da irgendwie interessiert. Also das finde ich als ein Fortschritt.“*

Wenn die Interviewten jedoch danach gefragt werden, wo und wie sie nach dem Kurs Deutsch lernen bzw. lernen können, verbinden sie das Lernen nicht mehr mit dem Arbeitsplatz, sondern weisen auf ihre privaten Unternehmungen, Deutsch zu lernen. Ähnlich verhält

---

<sup>4</sup>Nutzen- und Interessenvorstellung sollten in einer weiteren Studie ausführlicher und systematischer betrachtet werden.

es sich bei der Frage nach den möglichen Verbesserungen des Lernortes Arbeitsplatz, dabei betonen die Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund, dass sie dieses Angebot „Deutsch am Arbeitsplatz“ sehr schätzen, vor allem dass es vom Arbeitgeber eingebracht wird und als Wertschätzung der eigenen Person durch den Arbeitgeber erlebt wird. Zum Erwerb der Sprache äußern sich die Teilnehmenden ähnlich, nämlich: *„Die Sprache wird am Arbeitsplatz gelernt, wenn man Kontakt mit den Menschen hat.“*

Die Bewertung der arbeitsplatzbezogenen Sprachkurse fiel durch die Teilnehmenden sehr positiv aus. Die Auswertung der Teilnehmendeninterviews zeigt, dass die Lehrenden flexibel agieren und **auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden und Anforderungen des Arbeitsplatzes ausgerichtet** sind, diese Ergebnisse stimmen auch mit der Auswertung anderer Interviews überein.

*„Ja, da muss die Lehrerin auch flexibel sein. Das ist also, es ist richtig bei uns schwierig. (...). Wir haben verschiedene Arbeitszeiten.“*

*„Also ganzes Projekt finde ich richtig, weil ich jetzt z. B. in meiner Arbeitszeit auch Deutsch lernen konnte. Das finde ich sehr gut, weil ich auch für meine Arbeit etwas lernen konnte.“*

Kommunikations- und Kooperationsintensität am Arbeitsplatz gilt dabei als einer der wichtigsten lernförderlichen Faktoren, die einen starken Einfluss auf die Entwicklung der erforderlichen Lernkompetenzen haben (Baethge/Baethge-Kinsky 2004: 93, Illeris 2010, Grünhaage-Monetti 2013; Dietel 2012). Es ist somit wichtig, auch die Bedeutung von Motivation, Emotionen und Willen sowie deren Konsequenzen für soziale Beziehungen für die Erforschung von Lernprozessen und ihren Erfolgen zu berücksichtigen, gerade für Arbeitsplätze. Die befragten Arbeitnehmer/innen fühlen sich durch den vom Arbeitgeber „angebotenen“ Sprachkurs aufgewertet und wertgeschätzt. Aus diesem Grund steigen die Motivation und die Bereitschaft zum Erlernen der deutschen Sprache, diese sind jedoch auch von Anfang an vorhanden, da die Notwendigkeit für die Teilnehmenden erkennbar ist.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Die durchaus positive Bewertung des Arbeitsplatzes als Lernort durch die Teilnehmenden könnte daran liegen, dass die interviewten Teilnehmenden sozial erwünscht auf die Fragen geantwortet haben. Es wäre wünschenswert, das Thema „Arbeitsplatz als Lernort“ aus Sicht der Teilnehmenden in den weiteren Untersuchungen noch stärker zu erforschen.

#### 4. Ausblick und Empfehlungen<sup>6</sup>

Die Ergebnisse des ASL-Projekts weisen auf signifikante und zukunftssträchtige Herausforderungen in Bezug auf die Professionalisierung der Lehrenden, der Planend-Disponierenden und der Bildungsanbieter als Institution hin. Sie kennzeichnen Entwicklungen in den Handlungspraktiken und -feldern von Lehrenden und Planend-Disponierenden, die nicht nur neue Kompetenzanforderungen an diese als professionell Handelnde stellen, sondern strukturelle Veränderungen für die Institution bedeuten. Der Anspruch, **maßgeschneiderte, passgenaue und nachhaltige Zweitsprachenangebote am Arbeitsplatz** anzubieten, verlangt nach neuen Akzenten in der Praxis der Programmplanung: Zum einen generieren diese die Fortbildungsbedarfe für das Weiterbildungspersonal, zum anderen stellen sie die existierenden Strukturen in Frage.

Die Auswertungen des Datenmaterials weisen darauf hin, dass eine arbeitsplatzbezogene Ausrichtung der Sprachförderung am Arbeitsplatz wie in dem komma-NRW-Projekt sowie in den Sprachkursen des ESF-BAMF-Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung von enormer Bedeutung für die Betriebe sowie die Arbeitnehmer/innen ist. Die Sprachkurse des Projektes komma-NRW ergänzen dabei die ESF-BAMF-Maßnahmen. Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass für die KMU vor allem im geringqualifizierten Sektor die ESF-BAMF-Kurse aufgrund der geringen Teilnehmerzahl und des geringen Einkommens der Arbeitnehmer/innen mit Migrationshintergrund kaum durchzuführen sind. Aber auch für große Unternehmen, die einen Sprachkurs kurzfristig und für kurze Zeit für kleine Lerngruppen benötigen, passen die ESF-BAMF-Maßnahmen nur eingeschränkt.

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen jedoch, dass Sprachförderung am Arbeitsplatz, wie diese in dem komma-NRW-Projekt sowie in den Sprachkursen des ESF-BAMF-Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung stattfindet, von den Betrieben als individuell, passgenau und nachhaltig beschrieben wird. Eine enorme Bedeutung erhält bei allen hier untersuchten **arbeitsplatzbezogenen Sprachkursen** die **Bedarfsermittlung am Anfang des Kurses**, denn erst an die gut durchgeführte Bedarfsermittlung kann ein guter Unterricht anschließen. Das bedeutet auch, dass diese Angebote in der Planung, Organisation und Durchführung einen sehr hohen zeitlichen Aufwand erfordern, der selbstverständlich kalku-

---

<sup>6</sup> Dieses Kapitel wurde zusammen mit Matilde Grünhage-Monetti verfasst.

liert sein muss. Darüber hinaus ist auch zu gewährleisten, dass die Arbeit der Dozenten den Anforderungen und der benötigten Expertise entsprechend honoriert wird.

Um ein entsprechendes Honorar oder auch eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zu sichern, sind verbindliche Förderstrukturen und eine nachhaltige Finanzierung dieser Programme und Angebote notwendig.

Die **Interviewauswertung** zeigt folgende Tendenzen bei der **Sicherung der Nachhaltigkeit** auf.

Dazu gehören:

- Sensibilisierung der Betriebe im Bereich „Deutsch am Arbeitsplatz“,
- Eingliederung der arbeitsplatzbezogenen Sprachförderung im gesamten Aus- und Weiterbildungssystem der Betriebe,
- eine positive Atmosphäre am Arbeitsplatz, die diesen auch nach Ende des Kurses zum Lernort macht,
- weitere Fortbildungen für das planend-disponierende und lehrende Personal im Bereich „Deutsch am Arbeitsplatz“,
- Berücksichtigung des enormen Zeitaufwandes bei der Bedarfsermittlung für das planend-disponierende Personal,
- Berücksichtigung des enormen Zeitaufwandes bei der Unterrichtsvorbereitung (Erstellung der Materialien) für das lehrende Personal,
- Notwendigkeit eines Dozentenpools, um die Kurse schnell und flexibel gestalten zu können,
- eine Ansprechperson (Pate, Mentor o.ä.) am Arbeitsplatz.

Die Ergebnisse des ASL-Projektes weisen auf eine **große Bedeutung der kontinuierlichen Kontakte des planend-disponierenden Personals sowie der Lehrenden mit den Unternehmen** wie z. B. Akquisegespräch bzw. -gespräche, Auftragsklärung, (Zwischen-) Auswertungen, Beratung zu unterschiedlichen Fragestellungen von Mehrsprachigkeit im Betrieb (Sichtung und Überarbeitung von Dokumenten in „leichter Sprache“, Sprachsensibilisierung für Vorarbeiter, etc.). All das erfordert kompetentes Personal, das die ganze Weiterbildungseinrichtung repräsentieren kann und darf und, nach Bedarf, auf weitere Weiterbildungsangebote hinweisen kann, die für die Firma von Interesse sein können. Das betriebliche Umfeld, die



Nähe zu den Arbeitsinhalten können eine motivierende Funktion übernehmen und Orientierung, Offenheit und Anschaulichkeit für den Lernenden bieten sowie die Möglichkeit zu einem erfahrungsorientierten und selbstgesteuerten Lernen geben (vgl. Dehnbostel/Habenicht/Pross 2005, S. 141).

Geschulte Kräfte sind auch erforderlich, um eine „organisationsbezogene“ Bedarfsermittlung durchzuführen: Diese müssen in der Lage sein,

- die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an bestimmten Arbeitsplätzen sowie die lernförderlichen bzw. -hindernden strukturellen Rahmenbedingungen zu identifizieren,
- daraus ein Curriculum für eine bestimmte Lerner-Gruppe zu entwickeln,
- dieses mit unterschiedlichen betrieblichen Akteuren verhandeln zu können: nicht nur mit den Lernenden, sondern auch mit der Leitung und eventuell mit dem Betriebsrat. Im Falle von staatlich finanzierten Angeboten wie zurzeit den s. g. ESF-BAMF-Kursen kommt noch der Geldgeber als wichtiger Ansprechpartner dazu. In bestimmten Fällen gehört auch die Arbeitsverwaltung zu den Kooperationspartnern.

Das befragte planend-disponierende Personal versucht einen neuen Schwerpunkt in der Weiterbildungseinrichtung einzurichten. Die Planungshandelnden müssen dadurch auch viele leitende Aufgaben übernehmen. Planung und Organisation in den öffentlichen Einrichtungen bedarf entsprechender Kompetenzen: eine sensible Gesprächsführung, Marketingkenntnisse, Personalentwicklung, Kompetenzfeststellungen, Sprachbedarfsanalyse, Akquise.

Das Bewusstsein der öffentlichen Einrichtungen für die Entwicklung bedarfsgerechter Sprachangebote am Arbeitsplatz muss sich langfristig ändern und neben dem öffentlichen Auftrag etabliert werden. Wichtig wäre eine **zielorientierte Öffentlichkeitsarbeit** für die Weiterbildungseinrichtungen und **eine Kooperation mit der Wirtschaft**, um die im Projekt entwickelten Konzepte umzusetzen. Die weiteren Untersuchungen der Ebene des Weiterbildungsmanagements könnten neue interessante Ergebnisse für die Planungshandelnden hervorbringen. Aus der Sicht der Planenden müssen pädagogische Begründungen dabei leitend sein.

Bei der Angebotsentwicklung ist es wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Bedarfe, Nutzensvorstellungen und Interessen von Teilnehmenden und Personalentwickler/inne/n im Be-

trieb zwar nach subjektiven Perspektiven und Organisationslogiken unterscheiden, dass sie sich allerdings im Punkt des Interesses an einer gelungenen und identitätsstiftenden Produktentwicklung und Präsentation des Unternehmens auch treffen (vgl. Fleige 2011a). Die Planungshandelnden in der Weiterbildungseinrichtungen haben zwar einen Planungsfahrplan, gehen jedoch nicht nach einer bestimmten Reihenfolge vor (vgl. dazu auch Gieseke 2008). Bei der Angebotsentwicklung müssen die Planenden „Bedürfniserschließungen, Bedarfserhebung, Ist-Analyse, Öffentlichkeit, Dozentengewinnung, abgestimmter Angebotsentwicklung und Evaluation“ (Gieseke 2008, S. 108) miteinander rückkoppeln.

**Die Modellprojekte sind vor allem als Impulsgeber und Impulsverstärker für eine Modernisierung der Bildung konzipiert. Jedoch müssen diese in das Regelangebot integriert werden. So ist zu empfehlen, das Angebot des komma-NRW-Projektes vor allem für die geringqualifizierten Berufe sowie für Betriebe, bei denen keine großen Gruppen zustande kommen können, weiterzuführen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Betriebe vor allem solche Zweitsprachenförderung am Arbeitsplatz benötigen, die in dem komma-NRW-Projekt sowie in den hier untersuchten Sprachkursen des ESF-BAMF-Programms zur berufsbezogenen Zweitsprachförderung stattfindet. Da das komma-NRW-Projekt und das ESF-BAMF-Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung für Arbeitnehmer/innen zum 31.12.2014 auslaufen, ist es zu empfehlen, das ESF-BAMF-Programm auch für die Arbeitnehmer/innen wieder zu öffnen und das komma-NRW-Angebot als Ergänzung dazu bundesweit einzuführen. Eine weitere Alternative wäre ein neues Modell, das beide Programme vereint und eine Zweitsprachenförderung am Arbeitsplatz anbietet, die maßgeschneidert, passgenau und nachhaltig ist.**

## 5. Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2004): Berufliche Weiterbildung am Scheideweg, Chancen und Risiken eines neuen Typs. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn, Vol. 28, 2004, S, 11-16
- BAMF (2014): Förderhandbuch zum ESF-BAMF-Programm Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache. Nürnberg. URL: [http://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03\\_VordruckeAntraege/Wettbewerbsverfahren/foerderhandbuch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Wettbewerbsverfahren/foerderhandbuch.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: ??)
- Bardeleben, R. von u.a. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Berlin/Bonn
- Berg, W./ Grünhage-Monetti, M. (2009): „Zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, ´ne Sprache, die Firmensprache“ – Sprachlich kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. In: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, H. 4/2009, S. 7-21
- Bilger, F. (2006): Migrantinnen und Migranten – ein weitgehend unbekanntes Zielgruppe in der Weiterbildung. In: DIE-Report, H. 29, S. 21-31
- Bohlinger, S. (2012): Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen und Berufserfahrung im internationalen Vergleich. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Band 6 der Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 581-598
- Bohlinger, S.; Münchhausen, G. (2011): Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6718> (Stand: 10.06.2014)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1974): Informationsschrift über Modelversuche im Bildungswesen. Bonn, S. 4
- Dehnbostel, P. (2001): Netze und Lernkulturwandel in der beruflichen Bildung – Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift, H. 12, S. 104-106.
- Dehnbostel, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 3, S. 356-377
- Dehnbostel, P. (2003): Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, H. 1, S. 5-9

- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dehnbostel, P./Demuth, B. (1995): Wissenschaftliche Begleitforschung und Transfer in der Modellversuchsreihe "Dezentrales Lernen". In: Bähr, W./Holz, H. (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Berlin, S. 43-52
- Dehnbostel, P./Habenicht, T./Proß, G. (2005): Lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung und kompetenzfördernde Weiterbildungsformen. In: Gillen, J./Dehnbostel, P./Elsholz, U./Habenicht, Th./Proß, G./Skroblin, J.-P. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld, S. 137-150
- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hrsg.) (1996): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld: Bertelsmann
- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H./Schemme, D. (2001): Mitten im Arbeitsprozess: Lerninseln. Hintergründe– Konzeption – Praxis – Handlungsanleitung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehnbostel, P./Pätzold, G. (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Dieselben (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Stuttgart, ZBW, Beiheft 18, S. 19-30
- Dehnbostel, P. (1998): Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band, Heft 2, S. 185–203
- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster
- Dehnbostel, P./Demuth, B. (1995): Wissenschaftliche Begleitforschung und Transfer in der Modellversuchsreihe. In: Bähr, W./Holz, H. (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Berlin, S. 43-52
- Dietel, S. (2012): Gefühlses Wissen als emotional-körperbezogene Ressource: Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung. Wiesbaden
- Egetenmeyer, R. (2008): Informal Learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Hohengehren
- Fleige, M. (2010): Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel – Befunde und Schlussfolgerungen aus Lernkulturanalysen in der Evangelischen Erwachsenenbildung im Land Brandenburg. In: Hof, Chr./Ludwig, J./Schäffer, B.: Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Baltmannsweiler, S. 119-133
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Münster
- Fleige, M. (2011a): Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. In: Report. H. 3/2011, S. 72-82
- Fleige, M. (2013): Bildungskulturen – Kultur als Thema von Bildung – transkulturelle Bildung. Forschungsperspektiven zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Kultur. In: Käßlin-

- ger, B./ Robak, S./ Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S.189- 212
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“. Recklinghausen
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld
- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 11, S. 10-22
- Grotluschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden
- Grünhage-Monetti, M. (2009): Lernen am Arbeitsplatz – ein „intimes“ Geschehen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Bielefeld, H. 2, S. 26-29
- Grünhage-Monetti, M./ Svet, A. (2013): „... also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste“ Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext. Frankfurt am Main
- Grünhage-Monetti, M./ Zimmer, V. (2013): Unternehmensbezogene Förderung – Deutsch am Arbeitsplatz. URL: [www.bamf.de](http://www.bamf.de) (Stand: 10.06.2014)
- Haase, M. (2008): Warum überhaupt Europa? Arbeits- und Binnenmigration: Sie sind nur zwei Handlungsfelder, auf denen die EU tätig ist. Auch im Hinblick auf die Asyl- und Flüchtlingspolitik ist sie zunehmend auf Gemeinschaftsebene gefordert. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56518/warum-europa> (Stand: 10.06.2014)
- Heuer, U./Botzat, T. /Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen – Bedingung erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn
- Illeris, K. (2011): The Fundamentals of Workplace Learning. Padstow

- Kil, M./Mania E./Tröster M./Varga V. (2011): Das Forschungsprogramm "Inklusion / Lernen im Quartier": Erfolg für Individuum und Gesellschaft. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, H. 6, S. 24 – 27
- Koch, Ch. (2003): Forschung über Berufsbildungsforschung: Wozu sie gut ist und wozu nicht – Eine zarte Polemik. Bremen
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld
- Martin, A./Langemeyer, I. (2014): Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: DIE (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014, S. 43-68
- Meyer, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des T-Weiterbildungssystems. Bielefeld
- Münch, J./Kath, F.M. (1973): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2, H. 1, S. 19-30
- Münch, J./Müller, H.-J./Oesterle, H./Scholz, F. (1981): Organisationsformen betrieblichen Lernens und ihr Einfluss auf Ausbildungsergebnisse. Berlin
- Öztürk, H. (2009): Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 5, S. 24-30
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg
- Robak, S. (2010): Interkulturelle Bildungsbegleitung – Verengungen und Erweiterungen professioneller Anforderungen im Kontext der Internationalen Personalentwicklung. In: Hof, Christiane; u.a. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 174-185
- Robak, S. (2011): Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität, In: DEAE (Hrsg.): forum Erwachsenenbildung. Bielefeld, H. 4/2011, S. 30-34
- Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster, N.Y., München, Berlin
- Rosenblatt, B./Bilger, F. (2007): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Bielefeld.
- Roth, G. (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Report, H. 3, S. 20–28
- Schemme, D. (2003): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Wirtschaftsmodellversuchen. In: BIBB (Hrsg.): BWP, H. 6, S. 31-35
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u.a.
- Schrader, J. (2012): Wie Bildungsforschung nützlich werden kann. DIE-Seminar vom 29.10.2012
- Schrader, J. (2012a): Lernen am Arbeitsplatz: Angebote der pädagogischen Begleitung am

- Beispiel von Alphabetisierung und Grundbildung. BMBF-Tagung - Weiterbildung im Dialog  
Abschluss der UN-Weltdekade zur Alphabetisierung am 27.11.2012 (2003 – 2012) Berlin
- Schrader, J. (2013): Wirkungsforschung in der Weiterbildung. DIE-Seminar vom 19.02.2013
- Schrader, J. (2013a): Evaluation in der Weiterbildung- DIE-Seminar vom 19.03.2013
- Schrader, J./ Goeze, A. (2011): Wie Forschung nützlich werden kann. In: Report H. 2/2011, S. 67-77
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Prühl, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart
- Strauch, A. (2008): Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Eine Fallstudie. Baltmannsweiler
- Strauss, A. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München, Unveränd. Nachdr. der 2. Aufl.
- Tippelt, R./Reich-Classen, J. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report 1/2010, S. 11-21
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt/M.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie - Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227 - 255
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung H. 1/2000, S. Art. 22
- Zimmer, V. (2013): „Deutsch am Arbeitsplatz“ – Eine Fortbildungsreihe zur Zweitsprachförderung in Betrieben. Evaluation der Module I-III. URL: [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/Evaluation\\_der\\_Module\\_I\\_bis\\_III\\_DaA\\_Fortbildungsreihe\\_\\_1\\_.pdf](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Evaluation_der_Module_I_bis_III_DaA_Fortbildungsreihe__1_.pdf) (Stand: 10.06.2014)
- Zimmer, V. (2013a): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenpädagogischer Forschung. Onlineveröffentlichung, Bonn
- Zimmer, V. (2014): „Arbeitsplatz als Sprachlernort“. Abstract für die BAMF Tagung „Beschäftigung ausländischer Hochschulabsolventen, Nürnberg