

Empirische Evaluation von Weiterbildungseinheiten zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrenden in der beruflichen Qualifizierung

Theresa Birnbaum,¹ Katja Dippold-Schenk,² Désirée Hirsch,³ Nicole Kimmelman,⁴ Juana Kupke,⁵ Udo Ohm,⁶ Karen Schramm,⁷ Michael Seyfarth⁸ und Anne Wernicke⁹

Within a language-across-the-curriculum approach, the aim of the joint project "Increasing Language Sensitivity in Vocational Training (SprasiBeQ)" was to create a modular training program for vocational teachers who need to meet the challenge of teaching linguistically diverse learner groups. This paper reports on the general framework of the SprasiBeQ project which included (a) a needs analysis with regard to language sensitivity in vocational training, (b) the development of a frame curriculum for train-the-trainer programs, (c) concept and materials development as well as (d) implementation in three regions of Germany, (e) empirical evaluation and (f) evaluation-based improvement of concept and materials. The focus of this report is particularly on the design and procedures employed for empirical evaluation and their methodological reflection.

1. Einleitung

Zunehmend sehen sich Fachlehrende in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen mit der Herausforderung konfrontiert, dass Kursteilnehmende eine große Heterogenität aufweisen. Diese zeigt sich hinsichtlich Herkunftssprachen, soziokulturellen

1 Korrespondenzadresse: Theresa Birnbaum, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache, Ernst-Abbe-Platz 8, 7743 Jena, E-Mail: theresa.birnbaum@uni-jena.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Katja Dippold-Schenk, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg, E-Mail: katja.dippold-schenk@fau.de

3 Korrespondenzadresse: Désirée Hirsch, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: desiree.hirsch@uni-bielefeld.de

4 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Nicole Kimmelman, Universität Paderborn, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn, E-Mail: Nicole.Kimmelman@uni-paderborn.de

5 Korrespondenzadresse: Juana Kupke, Universität Leipzig, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, E-Mail: juana.kupke@uni-leipzig.de

6 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Udo Ohm, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: udo.ohm@uni-bielefeld.de

7 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Karen Schramm, Universität Wien, Institut für Germanistik, Universitätsring 1, A – 1010 Wien, E-Mail: karen.schramm@univie.ac.at

8 Korrespondenzadresse: Michael Seyfarth, Regionalny centr nemeckogo jazyka i kultury (DAAD), Polytechnische Universität Tomsk, Leninprospekt 30, 634050 Russland, E-Mail: michael_seyfarth@msn.com

9 Korrespondenzadresse: Anne Wernicke, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: anne.wernicke@uni-bielefeld.de

Hintergründen und Deutschkenntnissen. Somit werden Fachlehrende häufig mit der Erwartung konfrontiert, über die fachlichen Inhalte hinaus auch (bildungs-)sprachliche Aspekte zu vermitteln, ohne hierfür bislang ausgebildet zu sein (Ohm 2010). Hier schließt das Verbundprojekt "Sprachsensibilisierung in der Beruflichen Qualifizierung (SpraSiBeQ)" im Auftrag des Netzwerkes Integration durch Qualifizierung (IQ) an (2013-2014). Ziel dieses Projekts der Universitäten Bielefeld, Leipzig und Erlangen-Nürnberg war es, durch die Entwicklung einer modularisierten Weiterbildung für Fachlehrende diese bei der Bewältigung der Herausforderungen zu unterstützen.

Der vorliegende Artikel versteht sich als Beitrag zu einer empirischen Evaluationsforschung, die sich insbesondere in der Erwachsenen- bzw. beruflichen Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis bewegt (vgl. Beywl 1999: 38). Empirische Evaluationsforschung verfolgt hier das anspruchsvolle Ziel, in der Praxis nutzbares, empirisch abgesichertes und methodologisch kontrolliert hervorgebrachtes Wissen über die produktive Planung und Ausgestaltung von Curricula, Lehrverfahren und Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen. Am Beispiel des Projekts SpraSiBeQ soll im Folgenden gezeigt werden, wie Evaluationsforschung einen substantiellen Beitrag zur wissenschaftlich fundierten Entwicklung von Weiterbildungseinheiten leisten kann. Mittels einer empirisch-analytischen Programm- bzw. Projektevaluation (vgl. Beywl 1999: 40; Nuissl 2013: 45-48) wurde praxis- und entwicklungsorientierte Forschung im Kontext der Professionalisierung von Lehrenden in beruflichen Qualifizierungskursen durchgeführt. Sie bestand darin, dass im Rahmen des Projekts SpraSiBeQ drei verschiedene Weiterbildungsmodule zum Thema Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung entwickelt, erprobt und evaluiert wurden. Die Ergebnisse der Evaluation bildeten die empirische Basis sowohl für die Überarbeitung der Inhalte als auch der eingesetzten Materialien der Weiterbildungsmodule.

Im Folgenden wird einerseits das – anhand von Beispielen veranschaulichte – Forschungsvorgehen innerhalb des Evaluationsprozesses reflektiert und der daraus resultierende forschungsmethodologische Erkenntnisgewinn dargelegt. Andererseits werden inhaltliche Ergebnisse der Evaluation und daraus resultierende Konsequenzen beschrieben. Somit dient der Artikel sowohl dazu, ein derartiges evaluationsbasiertes Vorgehen exemplarisch aufzuzeigen, als auch ausgewählte empirische Befunde der Evaluationsforschung darzulegen.

Der Artikel gliedert sich in fünf Abschnitte. In Abschnitt 2 werden zunächst die Ausgangslage und die allgemeinen Ziele des Projekts SpraSiBeQ erläutert. Daran anschließend liefert Abschnitt 3 einen Überblick über die Umsetzung der ersten drei der insgesamt fünf Arbeitspakete: einer Bedarfsanalyse, der Entwicklung eines Rahmencurriculums und der konzeptionellen Ausarbeitung von drei exemplarischen Weiterbildungseinheiten. Abschnitt 4 beschreibt die empirische

Erprobung und Evaluation der Weiterbildungseinheiten. Dabei steht zunächst das methodische Vorgehen bei der Evaluation im Fokus. Übergreifende Forschungsstrategie der Evaluation war die Triangulation, welche sowohl in Form einer Forschertriangulation¹⁰ als auch als Methoden- und Datentriangulation umgesetzt wurde. Anschließend wird das Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -analyse erläutert und es werden ausgewählte Ergebnisse der Evaluation skizziert. Dabei erfolgt eine Schwerpunktsetzung der Ergebnisdarstellung mit Blick auf zentrale didaktische Erkenntnisse, die für zukünftige ähnlich gelagerte Projekte von Relevanz sein könnten. Ausgehend von diesen Erläuterungen wird in Abschnitt 5 das forschungsmethodologische Vorgehen bei der Evaluation kritisch reflektiert. Dazu werden auf der Grundlage ausgewählten Datenmaterials die Chancen und Grenzen, die sich bei diesem konkreten Beispiel der Forschertriangulation ergaben, diskutiert.

2. Das Projekt SpraSiBeQ: Ausgangslage und Ziele

In Kursen aller Bereiche der beruflichen Qualifizierung – seien es Ausbildungskurse, Weiterbildungen, Fortbildungen, Nachqualifizierungen oder Maßnahmen zur unterstützten Arbeitsmarktintegration – stellt die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Bildungshintergründe, Herkunftssprachen und Deutschkenntnisse für Fachlehrende eine Herausforderung dar. Für viele Teilnehmende wiederum ist die sprachliche Komplexität der Darbietung fachlicher Inhalte schwer zu bewältigen und Fachlehrende verfügen häufig nicht über entsprechende didaktische Ressourcen, um diesen Schwierigkeiten im Unterricht begegnen zu können (vgl. Ohm 2014). Für diese Problemlage wurde im Rahmen des Projekts der Ansatz der Sprachsensibilisierung verfolgt. Mit diesem Begriff soll hier eine Qualifizierung der Fachlehrenden bezeichnet werden, die diese in die Lage versetzt, die sprachlichen Herausforderungen der von ihnen zu vermittelnden Fachinhalte und die sprachlichen Unterstützungsbedarfe ihrer Teilnehmenden zu erkennen und darauf mit geeigneten fachinternen Sprachfördermaßnahmen zu reagieren (vgl. Betscheider, Dimpl, Ohm & Vogt 2011; Tajmel 2013).

Derartige Ansätze zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrenden lassen sich bisher v.a. im schulischen Kontext finden (vgl. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer 2013; Kimmelman 2013). So wurden in den letzten Jahren z.B. Konzepte für sprachförderlichen Fachunterricht in naturwissenschaftlichen Fächern veröffentlicht (u.a. Schmolzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher

10 Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung maskuliner und femininer grammatischer Formen verzichtet. Die ausschließliche Verwendung der männlichen Form sollte explizit als geschlechtsneutral verstanden werden.

2013; Tajmel 2013). Darüber hinaus entwickelten Vollmer & Thürmann (2010) ein Modell zur Beschreibung von bildungssprachlichen Anforderungen im Fachunterricht. Auch das Programm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) hat mit dem Modell der durchgängigen Sprachbildung verdeutlicht, dass es eine zentrale Aufgabe der Schule und aller Lehrkräfte ist, Schülern im Verlauf der Schulzeit die für einen erfolgreichen Bildungsverlauf notwendigen sprachlichen Register zu vermitteln (u.a. Gogolin & Lange 2010). Aus dem Programm gingen zahlreiche Materialien hervor; daneben entstand unabhängig davon eine Handreichung zur fachsprachlichen Förderung in der beruflichen Bildung und für den Fachunterricht der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen (Ohm, Kuhn & Funk 2007), welche in die FörMig Reihe übernommen wurde.

Für die daran anknüpfende Qualifizierung des Lehrpersonals liegen ebenfalls bereits erste Erfahrungen vor. So wurden verschiedene Schulungsmodulare für Fachlehrkräfte und Auszubildende in der Weiterbildung im Auftrag des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main konzipiert und erprobt (Sommer 2011). Diese Schulungen werden seit 2011 bundesweit im Förderprogramm Integration durch Qualifizierung (IQ) durchgeführt und weiterentwickelt.

Für die Qualifizierung von Studierenden und Lehrkräften wurde von den Mitarbeitern der Friedrich-Alexander Universität in Nürnberg¹¹ ein entsprechendes sensibilisierendes und qualifizierendes Blended-Learning-Modul im Rahmen des Projekts KOMM (Kompetenzentwicklung und modulare Übergangsbegleitung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) entwickelt.¹² Hierbei erarbeiteten die Teilnehmenden auf Basis des Gelernten selbstständig u.a. sprachensible Unterrichtsmaterialien und setzten diese in verschiedenen berufsbildenden Schulen ein. Ein Weiterbildungsangebot zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrkräften in den oben skizzierten beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen, das auf Basis einer systematischen Bedarfserhebung entwickelt, anschließend erprobt und wissenschaftlich evaluiert wurde, liegt jedoch bisher nicht vor.

Das zu diesem Zweck geförderte Projekt SpraSiBeQ startete im Mai 2013 mit dem Ziel, eine modularisierte Weiterbildung zu konzipieren, die Fachlehrenden in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen die Relevanz von Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte bewusst macht und ihnen Werkzeuge für die Gestaltung eines sprachförderlichen Unterrichts an die Hand gibt. Es handelte sich hierbei um ein Verbundprojekt, welches mit Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Bundesagentur für Arbeit finanziert wurde. Die Koordination übernahm die Fachstelle

11 Projektleitung durch die Juniorprofessur für Berufliche Kompetenzentwicklung (Prof. Dr. Nicole Kimmelman) an der FAU Erlangen-Nürnberg in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik und Schulpsychologie der Stadt Nürnberg.

12 Hinweise hierzu vgl. www.kommpetenz.net.

Berufsbezogenes Deutsch des Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ), während die Umsetzung an der Universität Bielefeld, der Universität Leipzig sowie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg realisiert wurde.

Das Projekt wurde aufgrund der zugrunde gelegten wissenschaftlichen und praxisbezogenen Feinziele und der Komplexität in fünf Arbeitspakete untergliedert. Auf der Grundlage einer empirischen Bedarfserhebung (Arbeitspaket 1) wurde zunächst ein Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung¹³ für eine modularisierte Weiterbildungsreihe entwickelt (Arbeitspaket 2). Drei der darin enthaltenen Einheiten wurden in einem nächsten Schritt exemplarisch ausgewählt und zu Weiterbildungseinheiten ausgearbeitet (Arbeitspaket 3). Der Erprobung der drei Einheiten schloss sich eine empirisch-wissenschaftliche Evaluation an (Arbeitspaket 4). Deren Ergebnisse bildeten in einem letzten Schritt die Grundlage für die Überarbeitung der drei konzipierten Weiterbildungseinheiten (Arbeitspaket 5).

3. Bedarfserhebung, Rahmencurriculum und Entwicklung von drei Weiterbildungseinheiten

Das erste Arbeitspaket des Projekts hatte einerseits zum Ziel, die Bedarfe und Bedürfnisse verschiedener Akteure im Feld der beruflichen Weiterbildung im Hinblick auf sprachliches Lernen und Lehren im Fachunterricht zu erfassen. Andererseits sollten Erkenntnisse zu bereits vorhandenen sprachlichen Unterstützungsangeboten in der beruflichen Qualifizierung gewonnen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine multiperspektivische Bedarfserhebung durchgeführt, die aus drei Teilen bestand. Der erste Teil umfasste die empirische Erhebung von Bedarfen und Bedürfnissen von Teilnehmenden und Lehrpersonen in beruflichen Qualifizierungskursen mithilfe von Unterrichtshospitationen, Interviews mit Lehrkräften und Weiterbildnern sowie einer schriftlichen Befragung von Kursteilnehmenden per Fragebogen. Zweitens wurden in der beruflichen Bildung eingesetzte Lehr- und Lernmaterialien analysiert, um herauszufinden, mit welchen Textsorten und Aufgabentypen Kursteilnehmende umgehen müssen. Drittens wurden durch die Analyse von Curricula, Rahmenlehrplänen und Kurskonzepten implizite sprachliche Anforderungen an Lehrende und Lernende in der beruflichen Qualifizierung herausgearbeitet.

13 Online verfügbar vgl. www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf.

Die zentralen Erkenntnisse der Bedarfserhebung dienten als Basis für das zweite Arbeitspaket, dessen Ziel es war, ein Rahmencurriculum zu erstellen, in dem Kompetenzen gelistet sind, über die Fachlehrende verfügen müssen, um ihren Unterricht in der beruflichen Qualifizierung sprachförderlich gestalten zu können. Zunächst wurden dafür zehn Themenfelder identifiziert, die die ermittelten Bedarfe und Bedürfnisse der Lehrkräfte abbilden:

1. Sprachliche Herausforderungen im Kurs erkennen und berücksichtigen;
2. Umgang mit soziokulturellen Aspekten und Mehrsprachigkeit;
3. Unterrichtliche Sprachverwendung der Lehrkraft;
4. Leseverstehen, Visualisierung und Wortschatzarbeit;
5. Schreiben in Unterricht und Beruf;
6. Lernerautonomie und Lernstrategien;
7. Unterrichtsinteraktion sprachförderlich gestalten;
8. Sprachhandlungen am Arbeitsplatz;
9. Aufgaben und Übungen sprachförderlich gestalten;
10. Unterstützung beim Aufbau von Sprechkompetenzen.

Die Themenfelder bilden dabei die Einheiten des Rahmencurriculums. Zu jeder Einheit wurden konkrete Kompetenzen formuliert. Die Kompetenzen wurden in Fertigkeiten, deklaratives Wissen und Einstellungen aufgegliedert (vgl. das Beispiel in Tabelle 1).

Die ersten beiden Themenfelder wurden als Basis-, die übrigen acht als Aufbaueinheiten konzipiert. Der Grundgedanke dieses Aufbaus ist zum einen die Vermittlung von Grundwissen in den Basismodulen, auf welches in den weiterführenden Modulen aufgebaut werden kann. Zum anderen kann die Absolvierung der Aufbaueinheiten individuell erfolgen, um je nach Bedarf und Bedürfnissen einzelne Einheiten herausgreifen zu können. Eine Einheit kann umfangmäßig in einem anderthalbtägigen Weiterbildungsangebot umgesetzt werden.

Die Kompetenzbeschreibungen und ihre thematischen Zuweisungen im Rahmencurriculum wurden 16 Experten aus dem Bereich berufliche Weiterbildung und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen einer Expertentagung zur Validierung vorgelegt. In Workshops zu den einzelnen Einheiten wurde kritisch-konstruktives Feedback zusammengetragen, das anschließend in das Rahmencurriculum eingearbeitet wurde. Seit März 2014 ist die erste vorläufige Version des Rahmencurriculums Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung online verfügbar.¹⁴

¹⁴ Vgl. www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf.

Tabelle 1: Auszug aus Einheit 5 "Schreiben in Unterricht und Beruf" des Rahmencurriculums

Fertigkeiten	Deklaratives Wissen	Einstellungen
<p>LP¹⁵ erkennt textexterne und textinterne Kriterien berufsrelevanter Textsorten und kann diese vermitteln.</p> <p>LP kann Textsorten sprachlichen Handlungen zuordnen.</p> <p>LP kann aus berufsrelevanten, authentischen Texten diejenigen auswählen, die sich unter schreibdidaktischen Gesichtspunkten als Mustervorlagen für die schriftliche Produktion der TN eignen.</p>	<p>LP kennt die grundlegenden Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache.</p> <p>LP kennt das Spektrum der berufsspezifischen Textsorten, die von den TN produktiv beherrscht werden müssen.</p> <p>LP kennt textexterne (z.B. Textfunktion, Kommunikationssituation, Verwendungsbereich) und textinterne (z.B. sprachsystematische und textstrukturelle) Merkmale verschiedener schriftlicher, für ihre Branche relevanter Textsorten.</p>	<p>LP sieht es als ihre Aufgabe an, das Spektrum berufsspezifischer Textsorten im Unterricht abzubilden.</p>

Im dritten Arbeitspaket wurden die Einheit 1 (Basiseinheit) sowie die Einheiten 7 und 9 (Aufbaueinheiten) des Rahmencurriculums exemplarisch ausgearbeitet. Als grundlegendes didaktisches Modell, auf dessen Basis an den unterschiedlichen Standorten einzelne Weiterbildungseinheiten als Bestandteile einer in sich konsistenten Reihe konzipiert werden können, wurde ein Konzept aus der Lehrerfortbildungspraxis für Fremdsprachenlehrkräfte ausgewählt, das als ESRIA-Modell bezeichnet werden kann (vgl. Legutke 1995: 8-11, Ziebell 2006: 35f. sowie Abbildung 1).

In diesem handlungs- und erfahrungsorientierten Modell werden die Berufspraxis der Lehrpersonen, ihr Erfahrungswissen und der wechselseitige Austausch von Erfahrungen und Wissen als zentrale Lernressourcen genutzt. Perspektivwechsel, bei denen die Lehrenden sich in die Rolle ihrer Lernenden hineinversetzen, sowie der Wechsel zwischen rezeptiven und produktiven Arbeitsphasen sind ebenfalls zentrale Bestandteile dieses Fortbildungskonzeptes (vgl. Legutke 1995: 8f.). Dabei knüpft das Konzept an Ergebnisse der Unterrichtsforschung und (biografischen) Lehrerforschung an, welche die Relevanz des beruflichen Selbstverständnisses, der Lehrerpersönlichkeit und des Erfahrungswissens der Lehrenden für die Qualität der Lehrpraxis betonen. In einem solchen Fortbildungsansatz geht es um die Erforschung und Veränderung der eigenen Unterrichtspraxis 'von innen', um den Handlungsspielraum zu erweitern und das professionelle Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. Ziebell 2006: 34). Dies erschien angesichts der mit Blick auf ihre beruflichen und pädagogischen Vorerfahrungen höchst heterogenen Zielgruppe unserer

15 Die Abkürzung LP steht für Lehrperson. Die Abkürzung TN steht für Teilnehmer/in.

eigenen Weiterbildungsreihe als bedeutsam. Im Idealfall ermöglicht die didaktische Konzeption der Fortbildung den Teilnehmenden also das direkte Erleben der Inhalte und erleichtert damit den Transfer in das eigene pädagogische Tun. Dabei bringen die Lehrpersonen durchaus vielfältiges Erfahrungswissen in die Weiterbildung mit ein, das für eine gemeinsame Diskussion über eine sprachensible Unterrichtsveränderung genutzt werden kann und sollte. Auf diese Weise kann zudem dem Eindruck entgegengewirkt werden, die Teilnehmenden seien bezüglich der zu behandelnden Weiterbildungsinhalte ausschließlich als defizitär zu betrachten (vgl. Legutke 1995: 4; weiterführend vgl. Kimmelman & Dippold-Schenk 2015; Birnbaum, Kupke & Schramm 2016).

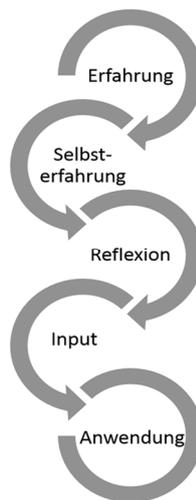


Abbildung 1: Das ESRIA-Modell

Für drei Einheiten wurden Ablaufplanungen in Form von ESRIA-Zyklen und entsprechende Arbeitsmaterialien (Präsentationen, Aufgabenstellungen, Teilnehmerhandreichungen) entwickelt, die in Trainerhandreichungen ausführlich erläutert wurden. Auch Vorbereitungslektüre für die teilnehmenden Lehrpersonen und für die Trainer wurde ausgewählt.¹⁶

In der Basiseinheit "Sprachliche Herausforderungen im Kurs erkennen und berücksichtigen" soll zunächst ein grundlegendes Verständnis für die Rolle des sprachlichen Lernens im Fachunterricht und den Umgang mit sprachlicher Heterogenität der Teilnehmenden in der beruflichen Qualifizierung erlangt werden.

¹⁶ Diese zurzeit noch nicht veröffentlichten SpraSiBeQ-Materialien sind bis zu ihrem Erscheinen erhältlich über die Fachstelle "Berufsbezogenes Deutsch" des Förderprogramms "Integration durch Qualifizierung". Kontakt: iris.beckmann-schulz@passage-hamburg.de.

Mit dieser Einheit wird somit die Schlüsselfunktion von Sprache in der beruflichen Qualifizierung erarbeitet und elementare Kenntnisse und Methoden für die sprachförderliche Gestaltung eines Fachunterrichts werden vermittelt. Die Basiseinheit beinhaltet dabei folgende vier Themenbereiche: Sprachförderung als Aufgabe des Fachunterrichts, sprachliche Handlungsfelder in der beruflichen Qualifizierung, Sprachebenen im Fachunterricht und Planung eines sprachförderlichen Fachunterrichts.

In Einheit 7 "Unterrichtsinteraktion sprachförderlich gestalten" steht das Unterrichtsgeschehen und die sprachliche Interaktion im Mittelpunkt. Die teilnehmenden Lehrpersonen sollen für die mündliche Interaktion sowie für ihr Kommunikationsverhalten im Unterricht sensibilisiert werden. Neben einem didaktischen Modell, das darauf abzielt, sprachliche Handlungen zu identifizieren und schrittweise einzuüben, werden unterschiedliche Methoden und Strategien zur Förderung kooperativer Lernprozesse vermittelt. Die Einheit umfasst folgende Themenbereiche: Sprachensible Förderung der Kommunikationsprozesse im Unterricht am Beispiel 'Erklären', angemessene Gesprächsführung im Unterricht und Sprachförderung durch kooperative Lernformen.

Die Einheit 9 "Aufgaben und Übungen sprachförderlich gestalten, Prüfungsanforderungen transparent machen" thematisiert sprachliche Anforderungen von Aufgaben und Übungen und vermittelt Strategien, wie diese sprachförderlich gestaltet werden können. Diese Weiterbildung beinhaltet sprachliche Anforderungen von Aufgaben und Übungen, sprachförderliche Konzeption von Aufgaben und Übungen sowie Prüfungsstrategien.

4. Erprobung und Evaluation der Weiterbildungseinheiten

Das vierte Arbeitspaket umfasste die Erprobung der drei entwickelten Weiterbildungseinheiten sowie deren Evaluation. Die primäre Evaluationsfrage (Nussli 2013: 77) bestand darin zu überprüfen, inwieweit die Einheiten zielorientiert, umsetzbar und adressatenadäquat waren. Ziel der Evaluation war somit die Optimierung der Weiterbildungseinheiten (vgl. Kostolnik 2007: 54). Die drei ausgearbeiteten Einheiten im Umfang von jeweils anderthalb Tagen wurden an den drei Projektstandorten (Bielefeld, Leipzig, Nürnberg) mit projektexternen Trainer-Teams und je einer Lehrpersonengruppe erprobt. Zur Vorbereitung und Durchführung wurden den Trainern ein Sequenzplan, eine Trainerhandreichung sowie die für die Einheit notwendigen Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt. Im Zuge der Vorbereitung erfolgten zudem Gespräche zwischen Trainern und Entwicklern der jeweiligen Weiterbildungseinheit, um offene Fragen zu klären und darauf hinzuweisen, dass der Fokus der Beobachtungen auf der Umsetzbarkeit der Konzeption und

nicht auf der persönlichen Performanz der Trainer liege (Wilbers 2014: 191). Die Aufgabe der Trainer bestand darin, die Einheiten mithilfe der ihnen zur Verfügung gestellten Materialien und Informationen durchzuführen. Weiterführende oder alternative Unterrichtsideen seitens der Trainer wurden nicht bzw. nur minimal in die laufende Erprobung integriert. Die Trainer waren an der Erprobung als Beobachtete und Interviewpartner beteiligt, jedoch nicht im daran anschließenden Evaluationsprozess (vgl. Kostolnik 2007: 55).

Um Teilnehmende für die Weiterbildung zu gewinnen, wurden regionale Weiterbildungsinstitutionen (z.B. Handwerkskammer) angesprochen und dort Flyer ausgelegt. Auch den Projektpartnern aus der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse in Arbeitspaket 1 wurde die Weiterbildung angeboten. Allen interessierten Personen konnte die Teilnahme an den Einheiten ermöglicht werden. Die Teilnehmerzahlen während der Erprobung beliefen sich je nach Standort auf 10 bis 18 Lehrpersonen, die u.a. aus den Bereichen Pflege, Metallverarbeitung, Jura und Lagerlogistik kamen.

4.1 Methodisches Vorgehen und Datenerhebung

Von der primären Evaluationsfrage, inwieweit die Konzeption der Weiterbildungseinheiten und ihrer Materialien umsetzbar, zielorientiert und adressatenadäquat ist, leiteten sich Untersuchungsfragen ab, die sich im Rahmen des Projekts auf eine Mikro-, Makro- und Metaebene der Weiterbildungseinheiten bezogen (vgl. Nuisl 2013) und einer Überarbeitung der Einheiten für zukünftige Erprobungen dienten.

Die Mikroebene der Evaluation bezog sich auf die einzelnen ESRIA-Phasen (Erfahrung, Simulation bzw. Selbsterfahrung, Reflexion, Input und Anwendung) der Weiterbildungseinheit (vgl. Tabelle 2). Hier galt es in erster Linie zu klären, ob die jeweils vermittelten Inhalte und eingesetzten Methoden für die Adressaten der Weiterbildung und deren berufliche Praxis angemessen waren. Auf dieser Ebene wurden also Daten analysiert, die die Angemessenheit der Feinplanung betrafen. Die Makroebene nahm Bezug auf die adäquate Abstimmung der inhaltlichen und zeitlichen Struktur, die Erreichung der Lernziele der Einheit und die zielgruppen-gerechte Gestaltung der Materialien. Auf der Metaebene wurde u.a. danach gefragt, wie sich Trainer und teilnehmende Lehrpersonen auf die Weiterbildungseinheiten vorbereitet hatten und wie die Organisation der einzelnen Weiterbildungen verlaufen war.

Übergreifende Forschungsstrategie der Evaluation war die Triangulation. Aguado (2014: 51) beschreibt Triangulation als die "systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven", wobei sich die unterschiedlichen Perspektiven auf "exakt den gleichen Gegenstand beziehen" müssen, um Verzerrungen zu vermeiden bzw. zu reduzieren.

Im Kontext des Projekts SpraSiBeQ wurden im Sinne der Methodentriangulation während der Erprobung der Weiterbildungseinheiten an allen drei Projektstandorten systematische teilnehmende Beobachtungen der Weiterbildungen (Flick 2009) sowie problemzentrierte Interviews (Witzel 1985) mit den seit vielen Jahren in der Weiterbildung zur Sprachsensibilisierung in universitären und berufsbildenden Kontexten tätigen Trainern und eine schriftliche Erhebung mittels Fragebögen (vgl. Porst 2011; Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin 2008) mit den teilnehmenden Lehrpersonen durchgeführt.¹⁷ Die Erhebungsinstrumente wurden von vornherein auf Basis gemeinsamer Themenbereiche konzipiert, so dass die mit ihrer Hilfe gewonnenen Daten gut miteinander trianguliert werden konnten.

In einem ersten Schritt wurden relevante Untersuchungsfragen nach Themenbereichen geordnet, den Erhebungsinstrumenten zugeordnet und in einer Tabelle gegenübergestellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Ausschnitt aus der Sammlung von Fragen und deren Gliederung nach Themenbereichen)

Erhebungsinstrumente		
Beobachtungsbogen	Trainer-Interview	Lehrpersonen-Fragebogen
Themenbereich: Methoden		
Wie reagieren die Lehrpersonen auf die einzelnen Methoden?	Wie schätzen die Trainer die eingesetzten Methoden ein?	Wie bewerten die Lehrpersonen die eingesetzten Methoden?
Themenbereich: Gesamtkonzept – Heterogenität der Gruppe		
Wie gehen Lehrpersonen damit um, dass die Gruppe im Hinblick auf Branchen heterogen ist?	Was denken die Trainer, inwieweit die Inhalte der Weiterbildung der Heterogenität der teilnehmenden Lehrpersonen gerecht werden konnten? Inwieweit ist es nach Ansicht der Trainer gelungen, eine branchenübergreifende Weiterbildung zu konzipieren?	Wird aus Sicht der Lehrpersonen an ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen und Tätigkeitskontexte angeknüpft?

Nachfolgend wurde die derart geordnete Fragensammlung als Basis genutzt, um Fragen und Items für die Erhebungsinstrumente auszuformulieren und tabellarisch darzustellen. Ziel war hierbei, eine Grundlage für die Erstellung eines methodenübergreifenden Kodierleitfadens zu schaffen (vgl. Tabelle 3).

¹⁷ Die Erhebungsinstrumente sind bei der Fachstelle "Berufsbezogenes Deutsch" des Förderprogramms "Integration durch Qualifizierung" in Hamburg erhältlich. Kontakt über: iris.beckmann-schulz@passage-hamburg.de.

Tabelle 3: Ausschnitt aus den Überschneidungen von Beobachtungsaspekten, Fragen und Items in den Erhebungsinstrumenten

Erhebungsinstrument		
Beobachtungsbogen (Beobachtungsaspekt)	Trainer-Interview (Frage)	Lehrpersonen-Fragebogen (Item)
Vgl. die Spalte "Beobachtungen" im Themenbereich "Methoden" in Tabelle 2 (z.B. Reaktionen der Lehrpersonen)	Wie schätzen Sie die gewählten Methoden im Hinblick auf das Erreichen der Lernziele und die Vermittlung der Inhalte ein? Welche Methoden fanden Sie nicht teilnehmeradäquat? Waren die Methoden ausreichend teilnehmeraktivierend? Wenn nein, welche nicht? / welche besonders? Welche Methoden sind Ihrer Meinung nach für die LP besonders ansprechend/motivierend gewesen?	Welche Methoden empfanden Sie als besonders lernförderlich?
Wird die fachliche Heterogenität der Lehrpersonen durch die Arbeitsmaterialien aufgefangen?	Inwieweit ist es gelungen, eine branchenübergreifende Weiterbildung zu konzipieren? Inwieweit konnten die gewählten Inhalte der fachlichen Heterogenität der LP gerecht werden? Fanden Sie die Inhalte für die Adressaten angemessen? (Welche ja/welche nein?)	Die Weiterbildungseinheit knüpfte gut an die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Tätigkeitskontexte der teilnehmenden LP an.

4.1.1 Entwickler-Perspektive: Beobachtungen

Bei den Erprobungen wurden detaillierte Beobachtungen vorgenommen, deren Fokus auf der Konzeption und den zum Einsatz gekommenen Materialien lag. Der dabei eingesetzte Beobachtungsbogen bestand aus zwei Teilen: einem ersten Teil zur Beschreibung der Meta- und Makroebene der Weiterbildung und einem zweiten Teil zur Erfassung der Mikroebene.

Der erste Teil fokussierte zunächst Aspekte, die sich auf die Metaebene der Evaluation bezogen, z.B. auf die Zusammenarbeit des Projektteams mit den Trainern im Vorfeld der Weiterbildung und auf organisatorische Details (z.B. Raum, Vorbereitung, Catering). Zugunsten der "Vermeidung bzw. zur Reduzierung von möglichen Verzerrungen, die im Falle von nur einer einzigen Forschungsperson denkbar sind" (Aguado 2014: 50) wurde jede Erprobung von zwei Projektmitarbeitern beobachtet. Diese Art der Forschertriangulation wird bei Beobachtungen empfohlen, "[u]m die Aussagekraft der auf diesem Wege erhaltenen Daten insgesamt zu erhöhen" (Flick 2009: 285). Im Projekt SpraSiBeQ wurden jeweils

zwei Projektmitarbeitern zu diesem Zwecke die Rollen Entwickler-Beobachter¹⁸ bzw. Standort-Beobachter zugewiesen, die in der Beobachtung verschiedene Akteure fokussierten. Durch ihre Vertrautheit mit dem der jeweiligen Einheit zugrunde liegenden Konzept konnten die Entwickler-Beobachter eventuelle Schwachstellen der Materialien präzise identifizieren. Sie konzentrierten ihre Beobachtungen auf die Trainer und deren Umgang mit den zur Verfügung gestellten Materialien, indem sie z.B. folgende Aspekte der Makroebene der jeweiligen Weiterbildungseinheit fokussierten:

- Wie setzen die Trainer die in den Trainerhandreichungen und den Sequenzplänen beschriebenen Inhalte um?
- Wo gibt es Abweichungen vom intendierten Ablauf?
- Wie setzen die Trainer die in den Sequenzplänen vorgesehenen Aufgaben für die teilnehmenden Lehrpersonen um?
- Wie integrieren die Trainer die bereitgestellten Arbeitsmaterialien in den Ablauf der Weiterbildung?

Die Standort-Beobachter waren jeweils Mitarbeiter am Projektstandort, an dem die Erprobung stattfand. Sie konzentrierten sich auf die teilnehmenden Lehrpersonen und deren Reaktionen auf folgende Aspekte der Makroebene jeder Weiterbildungseinheit:

- Wie reagieren die teilnehmenden Lehrpersonen auf die Inhalte der Einheit?
- Wie reagieren die teilnehmenden Lehrpersonen auf Struktur und Ablauf der Einheit (ESRIA-Modell)?
- Wie reagieren die teilnehmenden Lehrpersonen auf die eingesetzten Methoden und Sozialformen?
- Wie gehen die teilnehmenden Lehrpersonen mit den Arbeitsmaterialien um?
- Wie läuft die Bearbeitung der Aufgaben ab?

Im zweiten Teil des Beobachtungsbogens wurde die Mikroebene der Weiterbildungseinheiten erfasst. In dieses tabellarische Beobachtungsraster konnten die Beobachter auch Elemente der Makroebene übertragen, die phasenspezifisch auftraten. Die Grundlage dieses Rasters bildete der Sequenzplan der jeweiligen Einheit. So hatten die Beobachter stets vor Augen, inwiefern sich Planung und tatsächlicher Verlauf der Weiterbildungseinheit deckten bzw. wo Abweichungen welcher Art auftauchten. Je nach Beobachtungsfokus wurden hier Reaktionen von Trainern oder teilnehmenden Lehrpersonen auf Inhalte und Materialien der jeweiligen Weiter-

18 Dabei war der Entwickler-Beobachter jeweils in Arbeitspaket 3 maßgeblich an der Ausarbeitung der jeweiligen Einheit beteiligt.

bildungseinheit im Beobachtungsraster festgehalten. Beobachtungen, die über die ESRIA-Phasen hinausgingen oder die Pausen betrafen, wurden unter Bemerkungen außerhalb der Tabellen festgehalten (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen zu Einheit 7 Unterrichtsaktion sprachförderlich gestalten

Phase	Zeit	Aktivität Trainer	Aktivität teilnehmende Lehrpersonen	Sozialform	Beobachtungen
Input	5'	fasst mithilfe der Power-Point-Präsentation das didaktische Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz zusammen		Vortrag	
Anwendung	25'	begleitet die Gruppenarbeit	erstellen in Vierergruppen Plakate / methodische Fahrpläne zur Förderung literaler Handlungskompetenz anhand eines Beispiels aus ihrem Unterricht	Gruppenarbeit	
		moderiert Präsentation	Ergebnissicherung: präsentieren ihre Plakate	Poster-rundgang	

4.1.2 Trainer-Perspektive: Problemzentrierte Interviews

Das Trainer-Interview wurde in Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) konzipiert, das auf die Erfassung der subjektiven Problemsicht der Befragten auf die von ihnen durchgeführte Weiterbildung zielt. Witzel beschreibt das problemzentrierte Interview als ein "theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert" (ebd.: Zusammenfassung). Im Sinne eines deduktiven Vorgehens war es das Ziel des Interviews zu überprüfen, inwieweit die didaktischen Lehr- und Lernmodelle und theoretischen Konzepte, auf denen die Konzeption der Weiterbildungseinheiten fußt, in der Praxis umgesetzt werden konnten. Gleichzeitig waren die Forschenden gemäß dem Prinzip der Offenheit (vgl. Lamnek 2010: 318) aufgeschlossen gegenüber den Relevanzsystemen (ebd.: 355) der Befragten und anderen neuen Aspekten (induktives Vorgehen). Der Interviewleitfaden war nach Themenblöcken strukturiert, die eine Fragestruktur vorgeben (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5: Ausschnitt aus dem Leitfaden für das Trainer-Interview

Gesamtkonzeption der Weiterbildungseinheiten:

1. Inwieweit fanden Sie die Abfolge der Inhalte schlüssig?
2. Wie schätzen Sie das ESRIA-Modell in Bezug auf das Erreichen der Lernziele und die Vermittlung der Inhalte ein?
3. Wie schätzen Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Weiterbildung ein?
4. Inwieweit konnten die gewählten Inhalte der Heterogenität der LP gerecht werden?
→ auf einzelne ESRIA-Phasen eingehen

Die starke Strukturierung des Interviews ergab sich daraus, dass die Interviews an drei verschiedenen Standorten von unterschiedlichen Projektmitarbeitern durchgeführt, analysiert und ausgewertet wurden und dennoch eine Vergleichbarkeit gewährleistet werden sollte. Aus diesem Grund wurde für das Projektteam auch ein "Manual zur Interviewführung" (Mey & Mruck 2010: 431) erarbeitet, das die Regeln der Interviewführung sowie die Logik des Leitfadens erklärte.

Auf der Metaebene wurden die Trainer u.a. dazu befragt, wie sie ihre Rolle in der Durchführung der Weiterbildung wahrgenommen und wie sie sich auf die Weiterbildung vorbereitet hatten. Auf der Makroebene wurden sie u.a. zu ihren Meinungen zur Gesamtkonzeption jeder Weiterbildungseinheit interviewt sowie dazu, inwiefern sie die vom Projekt zur Verfügung gestellten Materialien bei Vorbereitung und Durchführung der Weiterbildung als unterstützend wahrgenommen hatten. Auf der Mikroebene wurden u.a. die Ansichten der Trainer bezüglich der Auswahl von Methoden und Sozialformen in den einzelnen Phasen erfasst. Neben dem Interviewleitfaden fanden auch andere beim problemzentrierten Interview eingesetzte Instrumente Berücksichtigung: Anhand eines Kurzfragebogens wurden Erfahrungen und Qualifikationen der Trainer erhoben, in einem Postskriptum wurden Informationen zur jeweiligen Interviewsituation (non-verbales Verhalten, Auffälligkeiten, Gespräche vor und nach dem Einschalten des Diktiergeräts) festgehalten.

Die Interviews mit den Trainern wurden jeweils direkt im Anschluss an die erprobte Weiterbildungseinheit durchgeführt. Dies begründete sich in der Annahme, dass zu diesem Zeitpunkt die Erinnerungen der Trainer noch aktiv und nicht verblasst seien. Das Trainer-Team wurde in Form eines Tandeminterviews (vgl. Hoff 1985) von den beiden Projektmitarbeitern, die die Einheit beobachtet hatten, befragt. Dabei agierte der Entwickler-Beobachter als Hauptinterviewer und wurde durch den Standort-Beobachter unterstützt.

Vorzüge von Tandeminterviews sind insbesondere – vorausgesetzt beide Interviewende harmonisieren –, dass mit erhöhter Aufmerksamkeit gearbeitet wird, dass mögliche Auslassungen eher auffallen können oder dass bei 'Krisen' im Gespräch der/die Fragende wechseln kann (Mey & Mruck 2010: 429).

4.1.3 Teilnehmer-Perspektive: Fragebögen

Um die Perspektive der teilnehmenden Lehrpersonen auf die Weiterbildungseinheiten abzubilden, wurden auch diese nach jeder Weiterbildungseinheit befragt. Aufgrund der Anzahl der Lehrpersonen und begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen wurde dafür die schriftliche Befragungsform Fragebogen gewählt.

Bei der Konzeption der Fragebögen fand die Orientierung an Evaluationskonzepten aus dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung statt (vgl. Kauffeld 2010) und es wurde an Erfahrungen aus der Lehrevaluation angeknüpft (vgl. Rindermann 2009). Für die teilnehmerzentrierte Evaluation von Lehr-/Lernerfolg im Kontext der betrieblichen Weiterbildung hat Kirkpatrick mit seinem Vier-Ebenen-Modell eine häufig referierte Grundlage geschaffen (vgl. Kauffeld 2010). Die Reaktionsebene bezieht sich dabei v.a. auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit einer Weiterbildung. Die Lernebene bezieht sich auf den Wissenszuwachs und auf Einstellungsveränderungen. Der Transfererfolg umfasst durch die Weiterbildung bedingte Veränderungen im Arbeitsverhalten, während die Ebene Resultate sich auf die Frage bezieht, inwieweit sich unternehmerische Kennzahlen und Organisationsziele durch die Weiterbildung verändern. Im Rahmen des Projekts SpraSiBeQ wurden aufgrund der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen lediglich die Reaktionsebene und die Lernebene berücksichtigt. Im Rahmen des Projekts SpraSiBeQ wurden aufgrund der zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen lediglich die Redaktions- und die Lernebene berücksichtigt, nicht aber der Transfererfolg und die Resultate.

Die Fragebögen, die die Lehrpersonen nach jeder der drei Weiterbildungseinheiten ausfüllten, bestanden jeweils aus vier Teilen. Die Teile 1 bis 3, die für jede Einheit identisch waren, bezogen sich auf die Reaktionsebene, d.h. die Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrpersonen mit der Weiterbildungseinheit. Die Operationalisierung erfolgte, indem Aussagen formuliert wurden, zu denen die Lehrpersonen auf fünfstufigen Skalen ("stimme überhaupt nicht zu" = 1, "stimme vollständig zu" = 5) ihre Zustimmung bzw. Ablehnung markierten. Die Teile 1 bis 3 enthielten insgesamt 31 geschlossene sowie zwei offene Items in Teil 3. Teil 1 des Lehrpersonen-Fragebogens bestand aus neun Items, die sich auf Einschätzungen der Lehrpersonen zur Metaebene der Weiterbildung, wie Zufriedenheit mit den Trainern, mit den administrativen Prozessen und der Arbeitsatmosphäre bezogen. Die 17 Items von Teil 2 bezogen sich teils auf die Makro-, teils auf die Mikroebene der Weiterbildung. Hier wurden u.a. die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der Gestaltung der Arbeitsmaterialien, mit der inhaltlichen und zeitlichen Struktur sowie mit dem didaktischen Modell ESRIA und seiner methodischen Umsetzung thematisiert (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Ausschnitt aus Teil 2 des Fragebogens für die Lehrpersonen

Bitte positionieren Sie sich zu jeder Aussage mit einem Kreuz!		stimme überhaupt nicht zu				stimme vollständig zu
TU-01	Die Arbeitsmaterialien, mit denen wir in der Weiterbildungseinheit gearbeitet haben, waren verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TU-03	Den Umfang der Arbeitsmaterialien, die während der Weiterbildungseinheit bereitgestellt wurden, fand ich angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TM-08	Die didaktische Konzeption der Weiterbildungseinheit in Erfahrungs-, Simulations-, Reflexions-, Input- und Anwendungsphase fand ich gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In Teil 3 des Fragebogens wurde die empfundene Relevanz der Weiterbildung für die eigene Berufspraxis erfragt. In diesem Teil befanden sich neben fünf geschlossenen zwei offene Items (z.B. "Die Berücksichtigung folgender Inhalte bzw. die Beantwortung der folgenden Fragen hätte ich mir zusätzlich gewünscht:") sowie die Frage danach, welche der in der Weiterbildungseinheit eingesetzten Unterrichtsmethoden als besonders lernförderlich empfunden wurden. Die Items dieses Teils bezogen sich größtenteils auf die Makroebene der Weiterbildungseinheit, die Frage nach den Methoden auf die Mikroebene.

Für den vierten Teil des Fragebogens wurden aus den Kann-Beschreibungen der jeweiligen Einheiten des Rahmencurriculums zur Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung Items konstruiert, die den subjektiv empfundenen Lernerfolg der teilnehmenden Lehrpersonen erfassen sollten. Damit bezog sich Teil 4 des Lehrpersonen-Fragebogens auf die Makroebene der Weiterbildung. Zu jedem Item waren zwei fünfstufige Skalen vorgegeben. Auf der ersten Skala sollten die Lehrpersonen eintragen, wie sie ihre Kompetenz retrospektiv für die Zeit vor der Teilnahme an der Weiterbildungseinheit einschätzen, auf der zweiten, wie nach der Teilnahme an der Weiterbildung. Aus der Differenz beider Werte ergibt sich der subjektiv empfundene Lernerfolg. Die anfängliche Überlegung, die subjektiv empfundenen Kompetenzen zu zwei Zeitpunkten zu erheben (einmal vor und einmal nach der Teilnahme an der Weiterbildung), wurde zugunsten der umgesetzten Lösung verworfen. Dies lag neben zeitlichen Gründen auch in der Erwartung der Entwickler begründet, dass sich das Verständnis der Items und die Qualität der eigenen Einschätzung durch die Teilnahme an der Weiterbildungseinheit verändern würden. Abgeschlossen wurde der Fragebogen durch eine Seite, auf der die Befragten die Möglichkeit hatten, frei formuliertes Feedback zu den Weiterbildungseinheiten zu geben.

4.2 Datenaufbereitung

Um sämtliche Daten mithilfe von Software zur qualitativen Datenanalyse auswerten zu können, mussten zunächst alle Daten transkribiert bzw. digitalisiert werden. Aus diesem Grund wurden die Beobachtungsbögen, die handschriftlich ausgefüllt worden waren, in Word-Dokumente digitalisiert. Insgesamt handelte es sich um 19 Beobachtungsbögen, von denen neun von Entwickler- und zehn von Standort-Beobachtern ausgefüllt worden waren.¹⁹

Da an allen drei Standorten jeweils nach jeder Erprobung ein Interview durchgeführt wurde, handelte es sich insgesamt um neun Interviews. Diese wurden vollständig transkribiert, wobei das einfache Transkriptionssystem nach Kuckartz (2008) verwendet werden konnte, weil der Gegenstand der Analyse der Inhalt der Aussagen war und nicht der Darstellungsprozess oder die Formulierungsarbeit der Informanten. Insofern konnte auf die Transkription para- und nonverbaler Merkmale verzichtet werden.

Insgesamt wurden 81 Fragebögen von den Teilnehmenden ausgefüllt. Für die Aufbereitung der Daten aus den Fragebögen wurde zunächst mithilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms für jede Weiterbildungseinheit eine Arbeitsmappe erstellt, in die die Werte zu den geschlossenen Items eingetragen wurden. Die Arbeitsmappe war so vorbereitet, dass für jedes Item die Anzahl der Antworten, das arithmetische Mittel und die Standardabweichung berechnet wurden. Auf diese Weise wurden interpretierbare Zahlenwerte generiert, sowohl für jeden einzelnen Erprobungsstandort als auch standortübergreifend. Um die Triangulation mit dem Datenmaterial aus den Interviews und den Beobachtungen zu ermöglichen, wurden diese Zahlenwerte anschließend in Aussagen umformuliert. Ein intern erarbeiteter Leitfaden gab hierzu Standardformulierungen vor, die eine standortübergreifend einheitliche Aufbereitung der Daten ermöglichten. Die Antworten der teilnehmenden Lehrpersonen zu den beiden offenen Items des Fragebogens wurden für jede Weiterbildungseinheit in je einem Text-Dokument zusammengefasst. Alle auf diese Weise aufbereiteten Daten konnten somit in die Analyseprogramme importiert werden, um sie anschließend mit Hilfe der qualitativen Analysesoftware auszuwerten.

¹⁹ Diese Abweichung liegt darin begründet, dass bei einer der Erprobungen zwei Standort-Beobachter anwesend waren.

4.3 Datenanalyse

Die Datenanalyse wurde in Anlehnung an das thematische Kodieren vollzogen, das Kuckartz (2010: 84) folgendermaßen charakterisiert:

Das Auswertungsverfahren basiert also wesentlich stärker als das in der Grounded Theory der Fall ist auf Vorwissen, vor allem theoretischem Vorwissen. Folglich geht es in der empirischen Studie auch nicht um Theoriegenerierung, wie in der Grounded Theory üblich, sondern um die Überprüfung und Weiterentwicklung einer als aussichtsreich eingeschätzten Theorie, dies allerdings nicht in generalisierender Weise, sondern als fallbezogene Überprüfung der Gültigkeit einer Theorie (Kuckartz 2010: 84).

Als Basis der Datenanalyse wurde die Tabelle, in der die Items, Fragen und Beobachtungsaspekte der Erhebungsinstrumente miteinander in Beziehung gesetzt wurden, herangezogen und auf dieser Grundlage wurden deduktiv Kategorien und Codes entwickelt. Der Kodebaum wurde nach zwei übergeordneten Aspekten gegliedert: den Kategorien außerhalb des didaktischen Konzepts ESRIA (d.h. den Lernzielen, den Inhalten, der Vorbereitung, der Gruppe, dem Trainer, den Materialien, der Organisation sowie der Zeit) und den Kategorien innerhalb der ESRIA-Phasen. Zu allen Codes wurde die Tabelle mit Ankerbeispielen ergänzt (vgl. Tabelle 7).

Die Erprobung der Codes erfolgte durch einen ersten ausschnittswisen Materialdurchgang an allen Standorten. So sollte festgestellt werden, ob die bisher festgelegten Ankerbeispiele und die Kodierregeln eine eindeutige Zuweisung des vorliegenden Forschungsmaterials ermöglichen (vgl. Mayring 2003: 83). Ergaben sich dabei an den drei Standorten Differenzen, wurden die Kodierregeln präzisiert und neue Ankerbeispiele eingefügt. Auf diese Weise wurde ein präzises standort- und instrumentenübergreifendes thematisches Kodieren sichergestellt, sodass die nach Einheiten oder Standorten gebündelten Ergebnisse der Datenanalyse zusammengeführt werden konnten. Auf der Basis der kodierten Textstellen und vorgefertigten Aussagen der quantitativen Items konnten Ergebnisse zu jeder Kategorie jeweils aus Trainer-, Lehrpersonen und Beobachterperspektive gewonnen und mit entsprechenden Beispielen aus den Daten in einem Dokument dargestellt werden.

Die Ergebnisse der Evaluation dienen im fünften Arbeitspaket des Projekts als Grundlage für die Überarbeitung der drei Weiterbildungseinheiten. Für jede der Analyseebenen (Meta-, Mikro- und Makroebene) wurden dazu für die drei Einheiten Ergebnisberichte verfasst. Gegliedert nach dem zeitlichen Ablauf der Weiterbildungseinheiten wurden in diesen Berichten zuerst die Ergebnisse der Datenanalyse zusammengefasst. Anschließend wurden Empfehlungen für die Überarbeitung ausgesprochen, die sich wiederum auf die Daten stützten. Im Zuge der Überarbeitung wurden v.a. Anpassungen hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunkte, des Material- und Methodeneinsatzes und der Zeitplanung vorgenommen.

Tabelle 7: Ankerbeispiele für das thematische Kodieren

Kategorien und Codes	Methoden	Zielgruppe
Konzeption		
Definition	Textstellen, die sich auf die in der Konzeption vorgesehen Methoden beziehen. Textstellen, die Vorschläge für alternative oder ergänzende Methoden enthalten.	Textstellen, die das Verhältnis Gesamtkonzeption – Zielgruppe der Weiterbildung abbilden. Dazu gehören auch Vorkenntnisse der teilnehmenden Lehrpersonen bezüglich sprachlicher Aspekte und/oder deren berufliche und fachliche Hintergründe.
Beobachtungs-bogen	Reaktion einer Lehrperson auf Methode zum gegenseitigen Kennenlernen: "Aber wir haben uns doch gerade erst vorgestellt". Trainer 1 bittet die Lehrperson darüber hinweg zu sehen, da ja Trainer 2 neu dabei sei und deshalb die Gruppe noch nicht kenne. (SO3_BB_S1_AE2)	Eine Lehrperson sagt, Auswertungszeiten und Feedbackrunden würden "einem die eigene Betriebsblindheit nehmen"; es sei schön zu hören, "wie andere das machen". Das gebe viel neuen Input, sonst sei man "so eingefahren". (SO3_BB_S2_AE2)
Trainer-Interview	"Was wir oft gedacht haben ist, also dieses an Vorwissen und Erfahrungen anknüpfen ist gut, aber das passiert zu viel im Plenum. Man kann ja auch an Erfahrungen sagen: 'Setzen Sie sich in Murrengruppen zusammen und sprechen sie über ihre [unverständlich]. Oder drehen Sie sich, machen Sie Kugellager.' Also da methodisch: Wie knüpfe ich an Vorerfahrungen / oder wie können Teilnehmer sich austauschen? Da mehr zu variieren." (SO1_TI_BE1)	"Und ich glaube halt, das ist mir heute aufgefallen, was man nicht unterschätzen darf, dass es eben gerade bei den branchenübergreifenden eigentlich gar nicht so sehr darum geht, dass in den einzelnen Branchen vielleicht unterschiedliche berufssprachliche Inhalte vorkommen, sondern dass die einfach auch für jede Branche in ihrer Weiterbildung, Ausbildung komplett, ja wie du sagtest, Rahmenbedingungen komplett anders sind und auch die Methodik-Didaktik eine komplett andere ist." (SO3_TI_BE1)
Lehrpersonen-Fragebogen	Antwort zum Item "Welche Methoden empfanden Sie als besonders lernförderlich?": Fallbeispiele mit Videoanalyse, Rollenspiel und Beobachter, Puzzle (SO3_LP_03_AE1)	Mit einem Mittelwert von 3,84 auf der 5-stufigen Skala lässt sich eine schwache Zustimmung der Befragten zu der Aussage konstatieren, dass die Weiterbildungseinheit gut an ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen und Tätigkeitskontexte anknüpfte. Die Standardabweichung von 0,90 deutet darauf hin, dass hier eine Uneinigkeit der Befragten besteht, die das Ergebnis des arithmetischen Mittels hinterfragbar machen. (FB_AE1)

5. Ausgewählte Ergebnisse der Datenanalyse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt, die sich auf Implikationen für zukünftige Weiterbildungsreihen beziehen. Hierbei werden insbesondere auch direkte Bezüge zum vorgestellten didaktischen ESRIA-Modell hergestellt und es wird reflektiert, inwiefern es als adressatengerecht betrachtet werden kann. Im Projekt wurden aufgrund dieser Ergebnisse Veränderungen an den Phasen, Blöcken und Inhalten der Weiterbildungsreihen vorgenommen.

Notwendigkeit einer größeren Flexibilität des didaktischen Konzeptes

Sowohl Trainer als auch Lehrpersonen empfanden die mit dem ESRIA-Modell verbundenen zeitlichen Vorgaben für Themenblöcke als sehr einschränkend und wünschten sich deshalb zukünftig eine größere Flexibilität sowie einen eher offenen Umgang mit den Phasen. Dies betrifft insbesondere auch die Thema-Zeit-Relation. Nicht die Themen sollten an die Zeit bzw. einen ESRIA-Zyklus, sondern die Zeit an die Themenblöcke angepasst werden.

Perspektivwechsel als entscheidendes Element des Lernerfolgs

Der angestrebte Perspektivwechsel durch die Simulationsphasen konnte aus Sicht beider befragten Gruppen (Trainer und Lehrpersonen) erreicht werden und führte zudem zu einer guten Basis für die Sensibilisierung der Lehrpersonen hinsichtlich der Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Teilnehmenden. Allerdings zeigten sich auch Herausforderungen mit Blick auf die Gestaltung der Simulation. Positivbeispiele konnten hier leichter als Lernimpuls genutzt werden als Negativbeispiele. Letztere bedürfen nach Auswertung der Daten einer zeitlich umfangreicheren und moderationsstechnisch intensiveren Reflexionsphase.

Praxisbezug als zentrales Element des Lerntransfers

Die Daten zeigen, dass die Lehrpersonen das Modell als sehr lernförderlich und praxisbezogen bewerten, was die Motivation steigerte, die gelernten Inhalte in die eigene Berufspraxis zu überführen. Realistische Praxismaterialien können hier also als Gradmesser für den Weiterbildungserfolg gesehen werden. Gerade mit Blick auf heterogene Zielgruppen in der beruflichen Weiterbildung, wie in dem vorgestellten Projekt, birgt dies jedoch große Herausforderungen, da Weiterbildungsträger oder Trainer nicht immer Zugriff auf Originaldokumente (wie z.B. Prüfungsmaterialien) haben. Zugleich muss eine ausgewogene Auswahl der Materialien mit Blick auf die verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfelder der Lehrpersonen getroffen

werden. Da Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung meist verschiedene Qualifizierungsmaßnahmen betreuen, muss hier im Rahmen der Weiterbildung der Transfer auch durch Einbezug eigener Materialien der Teilnehmenden unterstützt werden.

Pädagogische Basiskompetenz als Einflussfaktor der Sprachsensibilisierung

Als problematisch empfanden die Trainer die hohe Heterogenität der Teilnehmenden mit Blick auf ihre pädagogischen Grundkompetenzen. Dies verlangte gerade bei einem geplanten Einsatz verschiedener sprachsensibler Methoden in der Weiterbildung häufig einen Spagat der Trainer zwischen "einfach Unterrichtsinteraktion befördern und sie aber sprachförderlich gestalten" (NBG_TI_AE1: 19). Hier mussten in der Überarbeitung der Einheiten an mehreren Stellen grundlegende Zusatzmaterialien zu Methoden der Erwachsenenbildung sowie didaktische Hilfestellungen für die Trainer entwickelt bzw. bereitgestellt werden, um diese Doppelherausforderung zu meistern. Für zukünftige Konzeptentwicklungen ergeben sich damit trotz der starken Teilnehmerorientierung, die das ESRIA-Modell bereits vorsieht, weitere Herausforderungen bezüglich der Binnendifferenzierung, die von Seiten der Trainer ggfs. sogar ad hoc umgesetzt werden muss.

Weiterbildung als Plattform für Erfahrungsaustausch

Als größter Vorteil der Weiterbildung wurde die Schaffung einer Plattform für den gegenseitigen Erfahrungsaustausch genannt, da im Arbeitsalltag hierfür wenig Zeit besteht bzw. entsprechende Netzwerke fehlen. Das ESRIA-Modell bietet hier insbesondere in der Erfahrungs-, Reflexions- und Anwendungsphase gute Möglichkeiten, sollte jedoch bei Bedarf um weitere Diskussionsphasen ergänzt werden.

Hier zeigten sich aber auch Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen von Trainern und Lehrpersonen. So wurde z.B. die Häufigkeit der Phasen des Austauschs im Plenum von Trainer wiederholt als zu hoch erachtet, während die Phasen von vielen Lehrpersonen als besonders wertvoll bewertet und von einigen daher sogar noch häufiger gewünscht wurden.

6. Kritische Bewertung der Forschertriangulation im Projektverbund

Da das im vorliegenden Beitrag dargestellte Evaluationsvorhaben im Forschungsverbund erfolgte, sahen sich die beteiligten Standorte sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenanalyse hinsichtlich der Gewährleistung wissenschaftlicher Qualität vor große Herausforderungen gestellt. Wie in Abschnitt 4.1. dargelegt, sollte die übergreifende Forschungsstrategie der systematischen und begründeten

Kombination der unterschiedlichen Perspektiven der Entwickler der Weiterbildungseinheiten und der für die Durchführung am jeweiligen Standort verantwortlichen Mitarbeiter Einseitigkeiten und Schief lagen bei der Beobachtung der Erprobungen vermeiden bzw. reduzieren. Diese im Abschnitt 4.1.1 erläuterte Forschertriangulation in Form einer Doppelbesetzung aus einem Standort- und einem Entwickler-Beobachter erwies sich als sehr produktiv, da auf diese Weise bei der Beobachtung unterschiedliche Foki gesetzt werden konnten. Z.B. konnte sowohl das Handeln der Trainer als auch das der Lehrkräfte kontinuierlich beobachtet werden, weshalb beide Perspektiven auf den Unterricht in der Datenauswertung systematisch aufeinander bezogen werden konnten. Dieses Vorgehen erhöhte die Aussagekraft der gewonnenen Daten im Hinblick auf die Bedingungsgefüge der Weiterbildung (vgl. Flick 2009: 285).

Auch die Datenauswertung erfolgte im Sinne einer Forschertriangulation. Zum einen, da die Analyseinstrumente standortübergreifend entwickelt und im Sinne einer Interkoderreliabilität (vgl. Mayring 2003) erprobt wurden. Zum anderen wurde jede Weiterbildungseinheit an einem Standort analysiert, an dem sie nicht konzipiert worden war. Dieses Vorgehen gewährleistet bei der Interpretation sowie der Darstellung der Analyseergebnisse die intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

Trotz des hohen Aufwandes hat sich der Einsatz der Forschertriangulation in höchstem Maße rentiert. Denn im Zusammenhang mit der Bandbreite der Datenerhebungen und der daran anschließenden Daten- und Methodentriangulation konnte nicht nur umfassendes Datenmaterial gesammelt, sondern dieses auch aus verschiedenen Perspektiven ausgewertet werden. Dies ermöglichte es letztlich, die Weiterbildungseinheiten so neutral zu überarbeiten, dass Veränderungen in der Meta-, Makro- oder Mikroebene nur auf empirischer Basis und unter Berücksichtigung aller beteiligten Akteure vollzogen wurden. Damit ist davon auszugehen, dass die überarbeiteten Einheiten weitgehend den Bedarfen und Bedürfnissen aller Akteure entsprechen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die Forschungsstrategie der Triangulation erwies sich als äußerst konstruktiv, um im Zuge der Evaluation "ein umfassendes, die verschiedenen Facetten des untersuchten Gegenstandes berücksichtigendes und damit angemessenes Bild" (Aguado 2014: 52) der Weiterbildungseinheiten zu erstellen. Durch die Methodentriangulation konnten die Perspektiven und Relevanzen der verschiedenen Akteure der Weiterbildung herausgearbeitet und transparent gemacht werden. Diskrepanzen zwischen den Perspektiven wurden offengelegt und das weitere Vorgehen in diesen

Fällen von allen Beteiligten diskutiert. Dabei gewährleistete die kontinuierliche Forschertriangulation bei der Anwendung der Erhebungs- und Analyseinstrumente die Reliabilität der empirischen Evaluation.

Bei der empirisch basierten Verbesserung der Weiterbildungseinheiten war produktiv, dass die Weiterbildungseinheiten jeweils von Projektmitarbeitern überarbeitet wurden, die diese *nicht* konzipiert hatten. Methoden- und Forschertriangulation stellten somit bei der empirischen Evaluation und Überarbeitung der Weiterbildungseinheiten einen gewinnbringenden "Weg der Erweiterung der Erkenntnis über den untersuchten Gegenstand" (Flick 2008: 318) dar.

Durch das empirisch-wissenschaftliche Vorgehen im Rahmen des Projekts SpraSiBeQ – sowohl in der Bedarfserhebung in Arbeitspaket 1 als auch in der in diesem Artikel beschriebenen Evaluation der Weiterbildungseinheiten in Arbeitspaket 4 – wurden bisher kaum realisierte wissenschaftliche Ansprüche an die Entwicklung von Weiterbildungen umgesetzt. Dabei wurde für den Bereich der Sprachsensibilisierung von Fachlehrkräften Neuland betreten, indem auf Basis einer empirisch-wissenschaftlichen Bedarfserhebung sowohl ein Rahmencurriculum zur Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung entwickelt, als auch begonnen wurde, dieses in Form von konkreten Weiterbildungen auszuarbeiten und diese wiederum zu evaluieren.

Die Erfahrungen aus dem Projekt SpraSiBeQ illustrieren, wie ein empirisches Vorgehen aussehen kann, damit die Evaluation eines Weiterbildungskonzeptes auf einer intersubjektiv nachvollziehbaren Ebene erfolgt. Dabei dient das Regelsystem, dem man bei solch einer empirischen Forschung folgt, "dazu, dass auch andere als diejenigen, die evaluieren, nachvollziehen können, wie es zu dem bewertenden Urteil kam" (Nuissl 2013: 9). Indem der vorliegende Beitrag das methodische Vorgehen im Projekt SpraSiBeQ detailliert erläutert, werden nicht nur die inhaltlichen Ergebnisse dokumentiert, sondern zugleich methodische Anregungen für zukünftige empirisch-wissenschaftliche Evaluierungen von Weiterbildungskonzepten geliefert.

Eingang des revidierten Manuskripts 13.05.2016

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2014), Triangulation. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilin; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014), *Empirische Forschungsmethoden Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2013), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.

- Bethscheider, Monika; Dimpl, Ulrike; Ohm, Udo & Vogt, Wolfgang (2011), *Weiterbildungs- begleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Positionspapier* (3. Aufl.). Hrsg. v. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main.
- Beywl, Wolfgang (1999), Programmevaluation in pädagogischen Praxisfeldern – begriffliche und konzeptionelle Grundlagen. In: Künzel, Klaus (Hrsg.) (1999), *Evaluation der Weiterbildung*. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 27. Köln: Böhlau, 29-48.
- Birnbaum, Theresa; Kupke, Juana & Schramm, Karen (im Druck), Das SERA/ESRA-LehrerInnen- bildungsmodell *revisited*. Konzeption und Evaluation einer Weiterbildungsreihe zur Sprach- sensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung. In: Klippel, Friederike (Hrsg.) (im Druck), *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann.
- Flick, Uwe (2008), Triangulation in der qualitativen Forschung. In: von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines & Flick, Uwe (Hrsg.) (2008), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl.). Rein- bek bei Hamburg: Rowohlt, 309-318.
- Flick, Uwe (2009), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarbeitete, erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010), *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung* (FörMig-Material, 2). Münster u.a.: Waxmann.
- Hoff, Ernst-H. (1985), Datenerhebung als Kommunikation: Intensivbefragungen mit zwei Inter- viewern. In: Juttemann, Gerd (Hrsg.) (1985), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grund- fragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 161-186.
- Kauffeld, Simone (2010), *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin u.a.: Springer.
- Kimmelman, Nicole (2013), Sprachensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwick- lung einer Didaktik beruflicher Bildung. *bwp@ 24* [Online: www.bwpat.de/ausgabe24/kim melmann_bwpat24.pdf, 24.05.2016].
- Kimmelman, Nicole & Dippold-Schenk, Katja (2015), Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ. *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen For- schung* 2015, 105-116.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter & Schlawin, Siegfried (2008), *Fragebogen. Da- tenbasis, Konstruktion, Auswertung* (4. überarbeitete Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Kostolnik, Manfred Paul (2007), *Weiterbildung an der Universität. Evaluation des Projekts PROFiL-TT am Institut für Psycholinguistik der Ludwig-Maximilians-Universität München*. Dissertationsschrift, München. [Online: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7198/1/Kostolnik _Paul.pdf, 25.05.2016].
- Kuckartz, Udo (2008), *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Wies- baden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2010), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. ak- tualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Lamnek, Siegfried (2010), *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Legutke, Michael K. (1995), Vorwort. In: Legutke, Michael K.; Köhler, Beate & Bützer, Heike (Hrsg.) (1995), *Handbuch für Spracharbeit. Fortbildung*. München: Goethe Institut, 1-22.
- Mayring, Philipp (2003), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2010), Interviews. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) (2010), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissen- schaften, 423-435.

- Nuissl, Ekkehard (2013), *Evaluation in der Erwachsenenbildung* (Studentexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ohm, Udo (2010), Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein? In: Chlosta, Christoph & Jung, Matthias (Hrsg.) (2010), *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 271-284.
- Ohm, Udo (2014), Ohne sprachliche Qualifizierung keine berufliche Qualifizierung. Zum konstitutiven Verhältnis zwischen der Aneignung von Fachwissen bzw. beruflicher Handlungskompetenz und Sprachentwicklung. *Deutsch als Zweitsprache* 2014: 1, 7-19.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina & Funk, Hermann (2007), *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten*. (FörMig-Edition, 2). Münster: Waxmann.
- Porst, Rolf (2011), *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rindermann, Heiner (2009), *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts* (2. leicht korrigierte Aufl.). Landau: Empirische Pädagogik.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth & Helten-Pacher, Maria-Rita (2013), *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Sommer, Barbara (2011), *Sprachsensibilisierung in der Beruflichen Bildung. Eine Dokumentation von drei Fortbildungsmodulen für AusbilderInnen, FachlehrerInnen und TeilnehmerInnen*. Hrsg. v. Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main.
- Tajmel, Tanja (2013), Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, 198-211.
- Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (2013), Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, 212-233.
- Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010), Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 107-132.
- Wilbers, Karl (2014), *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch* (2. überarbeitete Aufl.). Berlin: epubli.
- Witzel, Andreas (1985), Das problemzentrierte Interview. In: Juttemann, Gerd (Hrsg.) (1985), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227-255.
- Ziebell, Barbara (2006), Leitlinie für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In: Becker-Mrotzek, Michael; Bredel, Ursula & Günther, Hartmut (Hrsg.) (2006), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 4, Duisburg: Gilles und Francke, 31-44.