

Ariane Steuber

Von der diffusen Zielgruppenkategorie zur individuellen Lernausgangslage – Ansätze für eine integrative Sprachbildung im Übergangsbereich

Individualisierung als didaktisches Prinzip gewinnt an allen Lernorten der beruflichen Bildung zunehmend an Bedeutung. Da bislang homogene Lerngruppen „als grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen“ galten (BIERMANN/BONZ 2011, S. 5), erfordert dies einen Perspektivenwechsel: Eine adressatengerechte Intervention bedarf einer Unterscheidung individueller Lernausgangslagen, die weit über die bislang festgestellte Heterogenität von Zielgruppen hinausgeht. Der Beitrag stellt einen Ansatz zur Ermittlung individueller sprachlicher Ressourcen und Bildungsbedarfe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Berufsvorbereitungsmaßnahmen vor und zeigt Möglichkeiten für eine integrative und entwicklungsorientierte Sprachbildung in einem handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangement auf.

1 Einleitung: Diffuse Zielgruppenkategorien im Übergangsbereich

Ein wesentliches Merkmal von Lerngruppen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen ist deren ausgeprägte Heterogenität. Die fraglichen Jugendlichen werden seit 1980 jedoch zumeist mit der Sammelbezeichnung „benachteiligte Jugendliche“ erfasst, die die Breite und Vielfalt ihrer Lebens- und Lernprobleme umreißen soll. Ferner werden benachteiligte und behinderte Jugendliche und junge Erwachsene unter der Bezeichnung „Risikogruppen“ zusammengefasst (BIERMANN/BONZ 2011, S. 8). Dementsprechend lassen sich aus der einschlägigen Literatur mindestens die „Risikokategorien“ Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensprobleme, Migrationshintergrund, ein niedriges schulisches Vorbildungsniveau, Zugehörigkeit zu sog. bildungsfernen Milieus und die Geschlechtszugehörigkeit (männliche Jugendliche) herausarbeiten (vgl. z. B. BMBF 2005). Bei vielen jungen Menschen wirken dabei mehrere Faktoren kumulativ zusammen. Diese verschiedenen Kategorien verdeutlichen zwar in einem gewissen Umfang die Heterogenität dieser Zielgruppen, allerdings bleiben sie zu ungenau und hypothetisch, um individualisierende Förderkonzepte aus ihnen abzuleiten (RÜTZEL 1995, S. 114). Die Kategorie „Migrationshintergrund“ z. B. ist lediglich als sozialwissenschaftliches Konstrukt zu verstehen, das in empirischen Studien unterschiedlich operationalisiert wird. Die Gruppe der mit diesem Begriff bezeichneten Personen ist „hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte als auch bezüglich ihrer schulischen Voraussetzungen und ihrer Lebenslagen“ sehr heterogen

(BETHSCHEIDER/SETTELMAYER 2011, S. 188). Ferner wird moniert, dass der aktuelle berufspädagogische Lehr-Lern-Forschungsdiskurs sogar nur noch von „Schwächeren in der beruflichen Bildung“ spricht (STRASSER/BOJANOWSKI 2011, S. 114).

Auf der Basis solcher diffusen „Risiko- bzw. Problemkategorien“ ist es lediglich möglich, aus einer (oder mehreren) definierten Unzulänglichkeit(en) entsprechende Förderbedarfe – mit dem Ziel eines Defizitausgleichs – abzuleiten (KOCH 2010, S. 33). Ähnlich ist seit dem Jahr 2006 die sog. „Ausbildungsreife“ zum zentralen Lenkungs-begriff für die Eingliederung Jugendlicher in das deutsche Ausbildungs- und Berufssystem geworden (vgl. NATIONALER PAKT 2009; RATSCHINSKI/STEUBER 2012). Dieses ebenfalls unscharfe und selektive Kriterium sollte nach Bojanowski durch das inklusive Leitkriterium „Unversorgtheit im Bildungswesen und/oder auf dem Arbeitsmarkt“ ersetzt und für die Gestaltung von Bildungsprozessen zugrunde gelegt werden (BOJANOWSKI 2012, S. 69). Anstatt auf Zielgruppen sollten Bildungsangebote daher „auf ihre Adressatinnen und Adressaten ausgerichtet sein, auf ihre Problemlagen, ihre zeitlichen Gestaltungsspielräume, ihre sozialräumliche Verankerung und ihre Handlungs- und Entwicklungspotentiale“ (BOJANOWSKI/ECKERT 2012, S. 13). Die dafür notwendige Unterscheidung individueller Lernausgangslagen geht weit über die bislang festgestellte Heterogenität von Lerngruppen hinaus. Dies trifft auch auf den Bereich Sprachbildung zu: Hier werden im wissenschaftlichen Diskurs – zumeist auch nur vage – fehlende literale Voraussetzungen der jungen Menschen bemängelt.

Ich werde daher im Folgenden zunächst Grundsätze für eine kompetenzorientierte Förderdiagnostik darstellen und anschließend Vorüberlegungen für ein Konzept zur individuellen und entwicklungsorientierten sprachlichen Bildung im Rahmen eines handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements erörtern. Nach der Darstellung des Untersuchungsdesigns beschreibe ich eine heterogene Lerngruppe in einer außerschulischen Berufsvorbereitungsmaßnahme. Dabei liegt der Fokus auf den individuellen Lernausgangslagen im Hinblick auf sprachliche Ressourcen und Bildungsbedarfe der jungen Erwachsenen, die im Rahmen meines Dissertationsprojekts an einem Bewerbungstraining mit integrativer Sprachförderung teilgenommen haben. Abschließend gebe ich einen ersten Ausblick auf die Durchführbarkeit des integrativen Förderkonzeptes und auf notwendige Anpassungen des didaktischen Arrangements.

2 Wie können individuelle Lernausgangslagen adressatengerecht ermittelt werden?

Im Allgemeinen ist eine Kompetenz- und Leistungsfeststellung zwischen den beiden Polen Arbeit und Individuum bzw. Anforderungs- und Entwicklungsorientierung angesiedelt. Anforderungsorientierte Ansätze zielen auf die Einschätzung von

Wissensbeständen und Kompetenzen. Sie dienen der Verbesserung von Arbeitsprozessen, dem Erwerb von Qualifikationen und der vergleichenden quantitativen Kompetenzmessung. Entwicklungsorientierte Verfahren zielen auf eine Standortbestimmung des Individuums, um berufliche und/oder persönliche Orientierung und Weiterentwicklung zu ermöglichen (DEHNBOSTEL/SEIDEL 2011, S. 8). Jede Form der Diagnose stellt aber gleichzeitig auch eine Intervention dar, die bei den Teilnehmenden sowohl positive als auch negative Wirkungen auslösen kann (INBAS 2000, S. 22). Erfahrungsgemäß lösen standardisierte Tests, die an schulische Leistungsüberprüfungen erinnern, negative Emotionen bei vielen jungen Menschen aus, die an Berufsvorbereitungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. ebd., S. 36). Dies kann sich nachteilig auf den anschließenden Förderprozess auswirken. Daher sollte auch in Bezug auf sprachliche Bildung die Ermittlung der Lernausgangslage der jungen Menschen vorrangig ressourcenbezogen bzw. entwicklungsorientiert erfolgen. In der Praxis stehen Pädagogen damit vor einer komplexen und nur schwer umzusetzenden Aufgabe. Geeignete sprachdiagnostische Instrumente sind für das Jugendalter kaum vorhanden (SCHRÜNDER-LENZEN 2009, S. 124). Für eine möglichst umfassende Erhebung aller Sprachdaten der jungen Menschen können zwar vorhandene Instrumente genutzt werden, diese müssen aber an die besonderen Bedürfnisse der Lernenden sowie an die Anforderungen innerhalb der unterschiedlichen Bildungsgänge in der Berufsvorbereitung angepasst werden (GAUPP 2007, S. 37 ff.; DAASE 2012). Es fehlen insbesondere Instrumente zur Einschätzung des fachsprachlichen Entwicklungsstandes, sodass die Gefahr besteht, „Lernschwierigkeiten irrtümlich als fachliche Defizite zu interpretieren, obwohl sie eigentlich auf einem sprachlichen Nicht-Verstehen beruhen“ (SCHRÜNDER-LENZEN 2009, S. 124). Auch im Rahmen des Dortmunder Kommunikationstrainings (DoKoTrain) wurde auf die Notwendigkeit der Neuentwicklung von Sprachdiagnose-Instrumenten hingewiesen. Die Arbeit mit der Zielgruppe junger Erwachsener erfordere eine „erwachsenengerechte, berufsspezifische, auch auf niedrigem Niveau differenzierende, kompetenzorientierte Diagnostik mit Möglichkeit zur Partizipation“ (BIERMANN/BIERMANN-BERLIN/SECKLER 2009, S. 32).

In der Beruflichen Förderpädagogik¹ gilt es, sich bei pädagogischen und didaktischen Bemühungen vorrangig über das Individuum zu verständigen. Grundsätzlich wird von einer Entwicklungsoffenheit der jungen Menschen ausgegangen. Somit steht das Erkennen individueller Kompetenzen, Potenziale und Ressourcen im Mittelpunkt, um diese Aspekte in Förderprozesse miteinbeziehen zu können. Des Weiteren

1 Dieser von BOJANOWSKI (2005) eingeführte Begriff versucht, die verschiedenen zusammenhanglosen Teile einer Pädagogik für benachteiligte junge Menschen begrifflich zu fassen und systematisch zusammenzuführen (vgl. auch BOJANOWSKI u. a. 2013).

ren bilden Diagnose und Förderung in der Beruflichen Förderpädagogik immer eine Einheit, d. h. neben einer Eingangsdiagnose ist eine laufende Kompetenzeinschätzung in die Lernprozesse zu integrieren. Auf dieser Grundlage können auch, sofern dies erforderlich ist, notwendige Anpassungen des didaktischen Arrangements vorgenommen werden. Im Sinne einer Förderdiagnostik sollte die Kompetenzfeststellung grundsätzlich zwei Funktionen erfüllen: Sie sollte an vorhandenen Ressourcen anknüpfen, d. h. anschlussfähiges Wissen feststellen, sowie fehlende oder nicht ausreichende Kompetenzen identifizieren, die auf einen besonderen Förderbedarf hinweisen. Des Weiteren ist es notwendig, individuelle Neigungen und Interessen herauszufinden, um einen adaptiven Unterricht zu gewährleisten (GAUPP 2007, S. 3; SCHRADER/HEIMLICH 2007, S. 342).

In Bezug auf das Erkennen individueller Potenziale zeigt sich aber ein besonderes Dilemma diagnostischer Verfahren im Bereich der Sprachförderung: Sprechen, Lesen und Schreiben sind zunächst einmal spezifische Kulturtechniken, die in bestimmter messbarer Weise beherrscht werden sollten. Mangelnde Lese- und Rechtschreibkenntnisse können daher nur schwerlich potenzialorientiert bemessen werden. Kommunikation kann allerdings auch ohne sprachlich-verbale Abstraktion stattfinden: Zum Beispiel kann ein Jugendlicher in einem beruflichen Lernprozess seine mit der Tätigkeit verbundenen sinnlichen Erfahrungen zunächst in mimetische Mitteilungen übersetzen und sich so mit den anderen am Produktionsprozess Beteiligten verständigen. Solche informellen bzw. vorsprachlichen Lernprozesse, an die in der Förderung angeknüpft werden könnte, entziehen sich jedoch der Messbarkeit. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive entsteht an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat.

3 Praktische Hypothesenbildung

Den Ausgangspunkt des hier vorgestellten laufenden Dissertationsprojekts bildet eine typische Situation aus der (förder-)pädagogischen Praxis in der Berufsvorbereitung: Auf Wunsch der Pädagogen in einer Produktionsschule sollte das für die Teilnehmenden obligatorische Bewerbungstraining mit einer Sprachförderung verbunden werden. Daher wurde zunächst ein integratives Förderkonzept auf der Grundlage der nachfolgend beschriebenen Vorüberlegungen entwickelt. Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang Schule – Beruf benötigen eine „relativ kurzfristige Förderung, die sich eng an den fachlichen Erfordernissen und den individuellen bzw. lerngruppenspezifischen Ausgangslagen orientiert“ (OHM/KUHN/FUNK 2007, S. 131). Somit ist es erforderlich, lebensweltliche und berufliche Lernprozesse eng mit einem Curriculum für die sprachliche Bildung zu verzahnen. Aus theoretischer Perspektive müssen dabei zwei unterschiedliche Strukturen miteinander verknüpft

werden: In einem ersten Schritt wurde das Bewerbungstraining als handlungsorientierte Lernsituation konzipiert (BONZ 1999, S. 149). In einem zweiten Schritt wurde das Training mit einem Curriculum für sprachliche Bildung verbunden. Aufgrund von Erfahrungen aus der eigenen Berufspraxis und von theoretischen Annahmen ist es erforderlich, die Sprachförderung entwicklungsorientiert anzulegen. Einen Ansatzpunkt hierfür bietet das Registermodell von MAAS (2008). Er unterscheidet, ausgehend von einer traditionellen Dreistufigkeit, das intime (familiäre), das informell-öffentliche und das formelle Register² (MAAS 2008, S. 23). Dieses Modell stellt ein Referenzmodell für einen kumulativen Aufbau von Sprachkompetenzen zur Verfügung, ist aber nicht tätigkeitsbezogen ausgerichtet. Es gibt ein zunächst nur grobes Raster für die Beschreibung sprachlicher Varietäten vor und muss für die Anwendung in einem Tätigkeitskontext entsprechend erweitert werden. Der Abstraktionsgrad der sprachlichen Varietäten nimmt mit jeder Registerstufe zu.³ Insbesondere das Register Bildungssprache, dessen Verwendung den meisten Teilnehmenden des Bewerbungstrainings große Schwierigkeiten bereitete, hat ein hohes Abstraktionsniveau. Der Begriff Bildungssprache bezeichnet in der aktuellen deutschsprachigen Fachdiskussion ein „präzises, explizites und ökonomisches sprachliches Register“ für die Bewältigung dekontextualisierter mündlicher und schriftlicher Kommunikationssituationen, „die einen expliziten, präzisen, strukturierten und objektiven Gebrauch von Sprache verlangen“ (BETHSCHEIDER u. a. 2011, S. 8). Das Beherrschen dieses Registers gewinnt für berufliches Handeln und berufliche Qualifizierung zunehmend an Bedeutung (ebd.).

Folglich wurde zunächst an den mündlichen Ressourcen der Lernenden auf einer niedrigeren Registerstufe, d. h. im informell-öffentlichen Register, angeknüpft. Es wurde z. B. anfangs die Verwendung alltagssprachlicher Formulierungen zugelassen. Im Verlauf des Trainings wurden die Sprachkompetenzen der Teilnehmenden stufenweise erweitert. Das Schreiben war z. B. zunächst von Rechtschreibnormen entlastet. Rechtschreibfehler wurden von den Lernenden zu einem späteren Zeitpunkt individuell beim Überarbeiten der Texte mit ihren Lernbegleitern korrigiert.

Um den zu erwartenden sehr unterschiedlichen sprachlichen Förderbedarfen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen, wurde bei der Planung zudem ein besonderes Augenmerk auf eine ausgewogene Förderung aller kommunikativen Fertigkeiten gelegt. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist es in Bezug auf die Anordnung von Lernschritten sinnvoll, „im Sinne einer zyklischen Progression vom Einfachen zum Komplexen fortzuschreiten, bestimmte [Sprachhandlungen; A. S.] im

2 MAAS definiert Register als „sozial verortete sprachliche Formen (organisiert als System solcher Formen, die eine entsprechende sprachliche Praxis ermöglichen)“ (MAAS 2008, S. 42).

3 Eine ausführliche Beschreibung dieses Modells im Kontext einer beruflichen Tätigkeit findet sich bei STEUBER 2014.

Verlauf des Kurses wieder aufzugreifen und in ihren sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten zyklisch zu erweitern“ (STORCH 1999, S. 31). Deshalb war im Bewerbungstraining die Herstellung von zwei Handlungsprodukten vorgesehen. Zunächst wurde ein Bewerbungsflyer erstellt, der nur Teile einer vollständigen Bewerbung enthielt. Die Lerninhalte wurden beim Erstellen der wesentlich umfangreicheren Bewerbungsmappe wieder aufgegriffen und konnten sprachlich dem individuellen Lernstand der Teilnehmenden entsprechend erweitert werden. Die Unterteilung des Trainings ermöglichte den Lernenden eine flexible Teilnahme und ggf. nur die Erstellung des Flyers, falls individuell ein größerer Zeitbedarf für das Sprachlernen erforderlich war.

Tabelle 1: Konzeption des Bewerbungstrainings aufgrund der oben beschriebenen Vorannahmen

Projekttag/Phase	Inhalte des Bewerbungstrainings	Sprachliche Schwerpunkte
(1) Informieren/Planen/Entscheiden	Beschreiben individueller Berufswünsche, Berufsorientierung	Zuhören + Sprechen
(2) Ausführen	Fähigkeiten- und Stärkenanalyse, Darstellung sprachlicher Ressourcen	Zuhören + Sprechen Sprachenporträt; vgl. DAASE 2012
(3) Ausführen	Erstellen eines Bewerbungsflyers nach Mustervorlage	Lesen + Schreiben
(4) Ausführen	Vervollständigen und Überarbeiten des Bewerbungsflyers, Verfassen eines E-Mail-Anschreibens	Schreiben + Rechtschreiben
(5) Kontrollieren/Bewerten	Präsentation des Flyers im Rahmen eines „Azubi-Speed-Datings“, Feedback	Zuhören + Sprechen, Interaktion
(6) Informieren/Planen/Entscheiden	Internetrecherche zu Stellenangeboten	Lesen
(7) Ausführen	Vervollständigen bzw. Schreiben des Lebenslaufes	Schreiben nach Mustervorlage
(8) Ausführen	Verfassen des Bewerbungsanschreibens, Präsentation, Feedback	Schreiben + Rechtschreiben Sprechen (Vortragen)
(9) Ausführen	Überarbeiten der Bewerbungsunterlagen	Rechtschreiben
(10) Kontrollieren/Bewerten	Vorstellungsgespräch (Rollenspiel) Feedback	Zuhören + Sprechen, Interaktion

Ein integratives bzw. tätigkeitsorientiertes Sprachlernen ist zunächst ein informelles Lernen. Es erfolgt eher unsystematisch und ergibt sich aus den Arbeits- und Handlungsanforderungen im Prozess des Tätigseins. Der Wissenserwerb erfolgt durch die Reflexion des in Handlungen Erfahrenen (vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 50). Sprache erlaubt dabei eine Artikulation des konkreten Handelns und die Explikation seiner impliziten Strukturen (MAAS 2008, S. 270). Auf diese Weise können auch vorhandene Sprachkompetenzen der jungen Menschen im Kontext beruflicher und lebensweltlicher Tätigkeiten erweitert werden. Dabei handelt es sich allerdings nicht um das Erlernen einer neuen, d. h. der bildungssprachlichen Varietät, sondern um einen „Ausbau“ vorhandener sprachlicher Strukturen. Dies bedeutet, dass eine zunehmende Lösung vom situativen Kontext erfolgen und die Entwicklung der Sprachfähigkeit „im Horizont einer universalen Symbolisierung“ (ebd., S. 319) stattfinden muss. Hierfür benötigen Lernende ggf. kompensatorische Unterstützung, d. h., Lehrende müssen ihnen die Hoch- und Fachsprache als förmliche Varietäten im Unterricht zugänglich machen (vgl. ebd., S. 656). In einem handlungsorientierten Setting ist es daher notwendig, explizite Sprachlernsituationen zu gestalten und den Teilnehmenden in sog. „didaktischen Schleifen“ (SCHRÜNDER-LENZEN 2009, S. 130; RÖSCH 2010, S. 459) individuelle Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Dabei ist es insbesondere erforderlich, „Form und Funktion der erwarteten sprachlichen Mittel ins Zentrum des Unterrichts zu stellen“ (OHM 2010, S. 96). Daraus ergibt sich als weiterführende Frage, wie didaktische Verfahren zum Sprachlernen, von denen aus man sich einzelnen Lernenden nähern kann, in handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements integriert werden können. Erfahrungsgemäß wirken „klassische Unterrichtssituationen“, wie z. B. Frontalunterricht, abschreckend auf viele junge Menschen in der Berufsvorbereitung (STEUER 2014, im Erscheinen).

4 Untersuchungsdesign

Ziel der explorativen Studie ist es, in einem zirkulären Forschungsprozess (FLICK 2007, S. 128) das aufgrund von Vorannahmen über den Untersuchungsgegenstand entwickelte integrative Konzept zur sprachlichen Bildung unter realen Praxisbedingungen in bestehenden Lerngruppen zu erproben und zu evaluieren. Da sich Lerngruppen im Übergangsbereich in der Zusammensetzung der Teilnehmenden erheblich unterscheiden (z. B. im Hinblick auf die Altersstruktur oder auf die schulische Vorbildung), ist es im Folgenden sinnvoll, das Konzept in verschiedenen Untersuchungseinheiten, z. B. in der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung, zu erproben und zu evaluieren, um zunächst Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld möglichst umfassend darstellen zu können (LAMNEK 2005, S. 191) und anschließend anhand typischer Fälle individuell geeignete Sprachförderstrate-

gien empirisch begründen zu können. Das empirische Vorgehen zur Überprüfung der oben beschriebenen Vorannahmen und der damit verbundenen Intervention entspricht damit dem eines „qualitativen Experiments“ (LAMNEK 2005, S. 641 ff.; vgl. auch STRASSER 2008, S. 167 ff.). Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da es sich um eine explorative, heuristische Form des Experiments handelt, die „auf der Ebene des Konkreten und Besonderen“ fungiert und in deren Verlauf vor allem neue, komplexe Strukturen des Untersuchungsgegenstandes, d. h. „Abhängigkeiten, Beziehungen und Relationen“ aufgedeckt werden sollen (LAMNEK 2005, S. 643 f.). Der Forschungsprozess enthält damit sowohl den Aspekt der Überprüfung des Hypothesenvorverständnisses als auch der Hypothesengenerierung (vgl. STRASSER 2008, S. 168).

Das Ziel der ersten Explorationsphase war es, möglichst viele relevante Kontextbedingungen, d. h. vor allem individuelle Lernausgangslagen der Teilnehmenden, aber z. B. auch organisationale Rahmenbedingungen zu erfassen, um Aufschluss über die Durchführbarkeit des Bewerbungstrainings und erforderliche Anpassungen des didaktischen Arrangements zu gewinnen. Gemäß dem Ansatz gegenstandsbezogener Theoriebildung wurde in dieser Phase des Forschungsprozesses dem untersuchten Gegenstandsfeld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt (FLICK 2007, S. 124). In Bezug auf die integrative Gesamtkonzeption war es dabei von besonderer Bedeutung zu klären, wie sich das Verhältnis von fachlichem und sprachlichem Lernen sinnvoll gestalten und gewichten lässt und nach welchen sprachdidaktischen Verfahren gearbeitet werden soll (RÖSCH 2010, S. 459).

Tabelle 2: Vorgehensweise in der ersten Explorationsphase

	Untersuchungsschritte	Fokus
Vor Trainingsbeginn	Experteninterview (Pädagogen)	Sprachliche Ressourcen und Förderbedarfe der Teilnehmenden
	Selbsteinschätzung (Teilnehmende)	Kommunikative Fähigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprech- und Schreibfähigkeit)
Während der Trainingsdurchführung	Teilnehmende Beobachtung	Lernwiderstände und -schwierigkeiten, Interaktion
	Analyse von Lernertexten	Verwendung sprachlicher Mittel, individuelle Fehlerschwerpunkte
	Fremdeinschätzung (Pädagogen)	Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden
Nach Abschluss des Trainings	Fokussiertes Interview (Teilnehmende)	Reflexion der Kompetenzentwicklung, Beurteilung des Trainings und der eingesetzten sprachdidaktischen Verfahren

Da in der ersten Explorationsphase der Umsetzungsprozess im Vordergrund stand, wurden die Teilnehmenden nach Abschluss des Trainings in einem fokussierten Interview um eine Beurteilung des Bewerbungstrainings und der eingesetzten methodischen Verfahren gebeten. Zudem wurden sie auf der Grundlage der zu Beginn des Trainings erhobenen Sprachkompetenzprofile zu einer Reflexion ihres individuellen Lernprozesses angeregt. Im Interview wurden auch während des Trainings beobachtete Lernwiderstände in Bezug auf das Bearbeiten von Schreibaufgaben und die formale Überarbeitung von Textprodukten thematisiert. In einer zweiten Explorationsphase soll – im Hinblick auf die im Lehr-Lern-Arrangement erforderliche Binnendifferenzierung – weiterer Aufschluss über den Einsatz geeigneter sprachdidaktischer Verfahren für die individuelle Förderung der Lernenden gewonnen werden, um danach das auf der Grundlage dieser Erfahrungen modifizierte Training zu erproben und zu evaluieren.

Da der Fokus meines Beitrags auf der Darstellung der individuellen Lernausgangslagen der Teilnehmenden liegt, werden im Folgenden die in der ersten Explorationsphase eingesetzten Verfahren im Hinblick auf ihr förderdiagnostisches Potenzial für das Erfassen individueller Lernausgangslagen in sprachlich-kulturell sehr heterogenen Lerngruppen betrachtet.

5 Individuelle Lernausgangslagen – am Beispiel Produktionsschule

5.1 Beschreibung der Lernausgangslagen im Experteninterview

An dem Bewerbungstraining in der Produktionsschule sollten acht junge Erwachsene teilnehmen. Vor Projektbeginn wurden die sprachlichen Ressourcen und Förderbedarfe der Teilnehmenden in einem Experteninterview mit zwei Pädagogen mit dem Ziel einer ersten Überprüfung des Förderkonzepts erhoben. Die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen die unterschiedlichen Lernausgangslagen der jungen Menschen aus dem Blickwinkel der Pädagogen und geben bereits einen Hinweis auf die Komplexität der Aufgabe „Sprachbildung im Übergangsbereich“. Es nahmen sowohl Muttersprachler als auch junge Menschen mit Migrationshintergrund an dem Training teil. Auch in Bezug auf die schulische Vorbildung war die Gruppe heterogen zusammengesetzt. Als problematisch wurden von den Pädagogen zumeist die linguistischen Kompetenzen⁴ angesprochen, z. B. grammatische und orthografische Schwierigkeiten der Teilnehmenden. Auch emotionale Aspekte, wie z. B. Unsicherheiten beim Sprachgebrauch, wurden erwähnt:

4 Linguistische Kompetenzen werden auch als „sprachsystematische Komponente der Sprachbeherrschung“ bezeichnet. Sie lassen sich weiter in lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen unterscheiden (STORCH 1999, S. 16; EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT 2001, S. 110).

*Anica*⁵ (...) hat ein gutes Sprachverständnis, ich hab' sie noch nicht schreiben sehen (...), sie hat 'nen Förderschulabschluss (...). Das, was sie so spricht, ist ziemlich rund, aber sie macht da so 'n paar Fehler mit „den“ und „dem“, weil sie eben nur so einen geringen Abschluss hat. (E1, Z. 46–50)

Benjamin hat 'nen Realschulabschluss (...). Und (...) der hat ganz viele tolle Worte, und er hat 'nen großen Wortschatz, (...) aber der verdreht die Sätze und kann nicht dem Faden folgen (...). In seinen Aussagen kann der nicht stringent bleiben. (...) Also, ich hab' da Bewerbungen gelesen von Benjamin, die hab' ich dann nicht mehr verstanden. Das war alles so miteinander verwurstet. (E1, Z. 55–61)

Cemile hat geringe Sprachkompetenzen, sowohl mündlich (...), also sie kann was sagen, aber vieles von dem weiß sie nicht, wie, ist ganz unsicher (...), Schreiben ist ganz schwierig, Rechtschreibung ist 'ne Katastrophe. (E1, Z. 65–67)

Bei einem Jugendlichen hat eine Verhaltensstörung zu einer Unterbrechung seiner Schullaufbahn geführt. Dies hat sich ohne Frage ungünstig auf seine Sprachkompetenzen ausgewirkt. Er hat u. a. Schwierigkeiten, sich in der Hochsprache auszudrücken:

Danilo hat ADHS⁶, unbehandelt (...), für den jungen Mann wird's, war es bisher, – schulische Laufbahn – immer sehr, sehr schwierig, (...) und entsprechend sind seine Sprachkompetenzen. Danilo ist vielleicht 10 Minuten in der Lage, ein Gespräch zu führen, danach braucht er Pause (...). Sein Sprechen ist eingeschränkt, (...) das hängt eben damit zusammen, dass er auch ganz wenig (...) spricht, und wenn er spricht, dann ist das eher so 'ne Sprache, 'ne halbe Sprache, 'ne Jugendsprache verbunden mit ausländischen Einflüssen. (E2, Z. 71–84)

Ein anderer junger Mann befindet sich in einer persönlich sehr problematischen Situation und hat aufgrund seiner kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland erhebliche Sprachschwierigkeiten:

Eliasz ist erst seit 16 Monaten, 17 Monaten in Deutschland (...) ist [Osteuropäer; A. S.], (...) das gilt für beide [für Danilo und Eliasz; A. S.]: Beide haben (...) große Hemmungen zu schreiben, Textverständnis und Rechtschreibung gleich

5 Personenbezogene Daten wurden aus Gründen der Anonymisierung geändert.

6 ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (vgl. z. B. DÖPFNER 2008)

null, und Elias hat sich im Sprechen verbessert (...) und im Schreiben hat er halt diese Hemmungen (...). Elias ist auch ein bisschen problembehaftet, es ist 'ne unklare Aufenthaltssituation bei ihm. (E2, Z. 91–98)

Dieser Teilnehmer hat Förderbedarf im Bereich der Schriftsprache, aber auch in Bezug auf das Sprechen:

Farid ist jetzt in einer Jobcenter-Maßnahme hier und hat früher seine Schulpflicht hier erfüllt (...), Migrationshintergrund, Sprache hat sich ganz gut entwickelt, aber (...) seine Aussprache ist nicht sauber (...). Das Aussprechen ist nicht deutlich. Schreiben, Lesen: erhebliche Defizite. Rechtschreibung dann natürlich auch. (E2, Z. 118–126)

Bei einer jungen Frau, *Gülai*, werden aus soziolinguistischer Perspektive ein unangemessener Sprachgebrauch und das Problem einer unzureichend ausgeprägten Sprachbewusstheit angesprochen:

Auch Migrationshintergrund, fit in der Sprache (...), im Sprechen. Allerdings neigt sie auch sehr gerne dazu, in, wie nennt man denn so was, Schimpfwörter? Vulgärsprache? Häufig unter der Gürtellinie. Ist sie aber auch nicht anders gewohnt, [ihre Eltern sprechen; A. S.] mit ihr genauso. (...) Und das merkt sie nicht. (E2, Z. 127–134) (...) Ich habe mit ihr Bewerbungen geschrieben, also das war besser, als ich mir gedacht habe. Aber da ist viel mit Rechtschreibung. Groß- und Kleinschreibung, Satzbau, mein' ich mich zu erinnern. (E1, Z. 138–139)

Bei diesem Teilnehmer können die schriftsprachlichen Kompetenzen nur sehr vage eingeschätzt werden:

Hassan ist ähnlich wie Farid, seine Sprechkompetenzen sind deutlich höher. (...) Schriftlich wird er seine Defizite haben. (E2, Z. 142–151)

Bei einer jungen Frau hat sich eine brüchige Schulbiografie z. B. nachteilig auf ihren Wortschatz ausgewirkt:

Inka hat nicht viel Schule gesehen. (...) in der Kommunikation, also im Sprechen, ist sie ganz gut (...). Ihr fehlen ein paar Vokabeln, die sie nicht zuordnen kann (...). Wenn sie dann merkt, dass das, was sie kann, nicht ausreicht für das, was jetzt hier verlangt wird, dann wird sie patzig. (E1, Z. 159–168)

Diese kurzen Interviewausschnitte verdeutlichen bereits die individuell sehr unterschiedlichen Ressourcen und Förderbedarfe der Teilnehmenden nach Einschätzung der interviewten Pädagogen. Es handelt sich jedoch in der Mehrzahl um Defizitzuschreibungen, die verschiedene Dimensionen der Sprachkompetenz betreffen. Zwar haben die meisten der jungen Menschen vor allem Schwierigkeiten mit dem Gebrauch der Schriftsprache sowie Defizite in Bezug auf linguistische Kompetenzen. Doch es werden z. B. auch ein geringer Wortschatz sowie Schwierigkeiten beim Sprechen (bei der Aussprache) angesprochen. Daraus folgt zunächst, dass eine Fokussierung auf die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen für diese Lerngruppe nicht ausreicht. Daher ist es erforderlich, im Bewerbungstraining alle sprachlichen Dimensionen integriert zu fördern. Im Interview wurden von den Pädagogen nur wenige sprachliche Ressourcen der Teilnehmenden konkret benannt. Neben allgemeinen Aspekten, wie z. B. Motivation oder Freundlichkeit, wurden bei Benjamin ein umfangreicher Wortschatz und gute orthografische Kompetenzen (E1, Z. 218–222) genannt. Ferner wurden die Sprechfähigkeiten von Gülay und Hassan positiv hervorgehoben: *„Kundenorientiert. Überhaupt nicht auf den Mund gefallen“* (Gülay; E2, Z. 263) sowie *„Hassan ist auch in der Lage, Kritik zu üben, im positiven Sinne. (...) Er kann eine Beschwerde formulieren (...) so, dass es eben nicht beleidigend ist“* (E2, Z. 264–271).

Insgesamt war das Interview für das Erfassen sowohl der sprachlichen Förderbedarfe als auch der Ressourcen der Teilnehmenden nicht ausreichend. Von den Pädagogen wurden überwiegend formalsprachliche Fähigkeiten angesprochen. Kompetenzen, die sich gemäß dem Modell von Maas auf einer niedrigeren Stufe als dem bildungssprachlichen Register in entsprechenden sprachlichen Strukturen abbilden, wurden nicht beschrieben. Eine wichtige und bislang vernachlässigte Ressource stellen auch die Herkunftssprachen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar. Für das Sichtbarmachen sprachlicher und kultureller Ressourcen können z. B. die im Xenos-Projekt *„Menschen fördern – Welten verbinden. Kasseler Produktionsschule als interkultureller Lernort“* eingesetzten Sprachenporträts einen ersten Zugang und einen kreativen Einstieg in anschließende Lernprozesse darstellen (DAASE 2012, vgl. Tabelle 1). Die Sprachenporträts, basierend auf den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden, lassen sich auch in Lerngruppen mit Muttersprachlern einsetzen, da diese in der Regel mehrere Varietäten des Deutschen gebrauchen, die zusätzlich zu Fremdsprachenkenntnissen in das Porträt eingetragen werden können.

Um weiteren Aufschluss über die Lernausgangslagen der Teilnehmenden zu gewinnen, wurden diese zu Projektbeginn um eine Selbsteinschätzung ihrer kommunikativen Fertigkeiten gebeten. Auf diese Weise konnten sich die jungen Menschen selbst in das Verfahren der Kompetenzfeststellung einbringen.

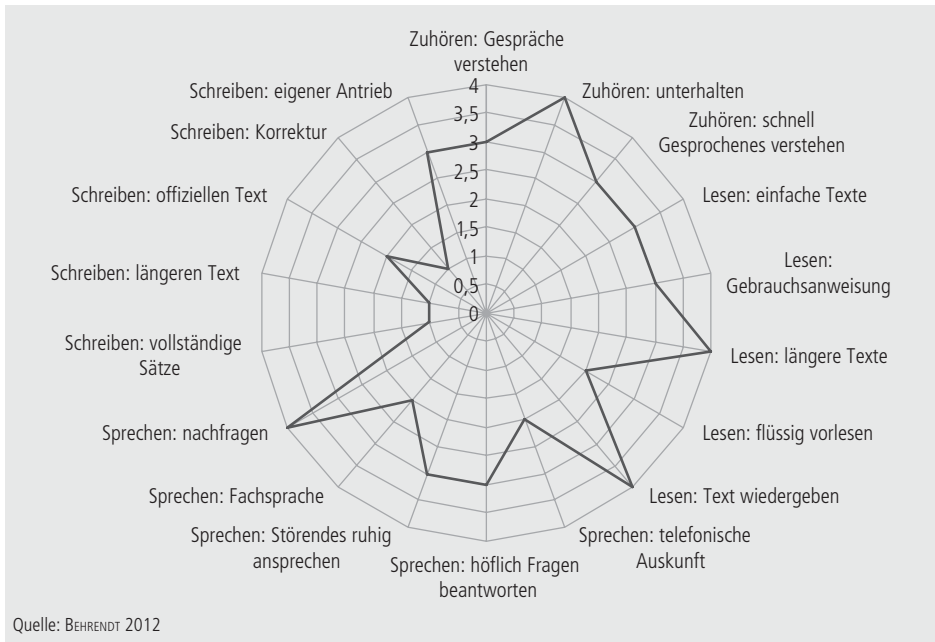
5.2 Selbsteinschätzung der kommunikativen Fertigkeiten

Für die Selbsteinschätzung der kommunikativen Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen sowie Sprech- und Schreibfertigkeit (vgl. STORCH 1999) wurde im Rahmen der Studie auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT 2001) ein Instrument entwickelt, das für den Einsatz in einer heterogenen Lerngruppe und für den Praxisgebrauch in der Produktionsschule geeignet sein sollte. So war es z. B. notwendig, die Anzahl der Fragen zu begrenzen und Anpassungen an den Sprachgebrauch der jungen Menschen vorzunehmen. Insgesamt umfasste die Selbsteinschätzung 18 Fragen zu den rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten. Die Fragen wurden, den Deskriptoren des GER entsprechend, kompetenzorientiert formuliert („Kann-Formulierungen“) und deckten unterschiedliche Sprachniveaus des GER ab.⁷ Da im Experteninterview auch Unsicherheiten und Hemmungen der Teilnehmenden angesprochen wurden, wurde z. B. nach der Schreibmotivation gefragt. Weil auch Muttersprachler am Training teilnahmen, wurden auch die Niveaus für kompetente Sprachverwendung (C1 und C2) berücksichtigt (EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT 2001, S. 34 f.). Die Informationen wurden in einem Gespräch mit den Teilnehmenden erhoben, zum einen, um die jungen Menschen besser kennenzulernen, zum anderen, um einzelne Teilnehmende aufgrund der im Experteninterview angedeuteten Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache nicht zu benachteiligen. Als Grundlage für nachfolgende Förderplangespräche durch die betreuenden Pädagogen wurden die Selbsteinschätzungen in Form eines Netzdiagramms dargestellt. Diese zeigen ein wesentlich differenzierteres Bild der sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden als die im Experteninterview erhobenen Informationen und illustrieren sowohl vorhandene Kompetenzen als auch Bedarfe an sprachlicher Förderung. In dem anschließenden Auswertungsgespräch wurden zunächst persönliche Stärken besonders herausgestellt. Anschließend formulierten die Teilnehmenden gemeinsam mit ihren Lernbegleitern eine Zielvereinbarung zu einem bis zwei Förderschwerpunkten, die an den folgenden Projekttagen bearbeitet werden sollten.

Im Folgenden wird das Selbsteinschätzungsprofil von Farid, einem Jugendlichen mit Migrationshintergrund, im Hinblick auf seine sprachlichen Stärken und Förderbedarfe detailliert betrachtet (Abbildung 1).

7 Vgl. auch das im Projekt DoKoTrain entwickelte Instrumentarium („Kompetenzkoffer“) zur Erfassung und Beschreibung von Sprachkompetenzen der Teilnehmenden (BIERMANN/BIERMANN-BERLIN/SECKLER 2009, S. 32).

Abbildung 1: Selbsteinschätzung der kommunikativen Fertigkeiten (Farid)

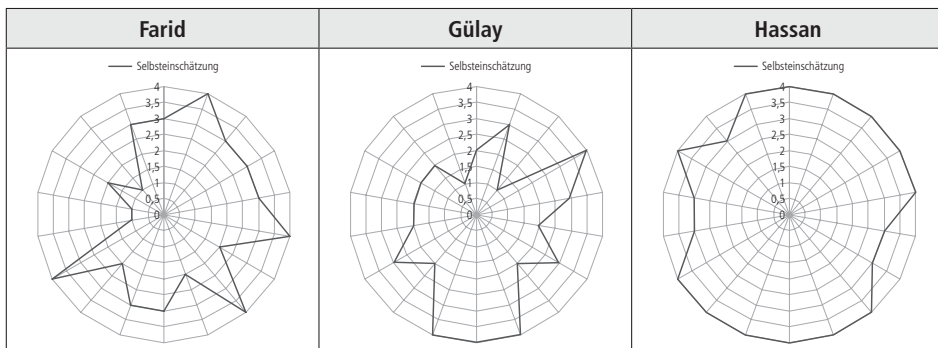


Farid schätzt seine Stärken vor allem im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten (Zuhören und Lesen) als gut bis sehr gut ausgeprägt ein. Im Bereich der Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) zeigt sein Profil deutliche Einschnitte, vor allem in Bereichen, in denen es erforderlich ist, das bildungssprachliche Register zu verwenden: beim Vorlesen von Texten, bei einer telefonischen Auskunft und beim Verwenden von Fachsprache. Dementsprechend ergibt sich Farids Förderbedarf in der Verwendung dieses Registers, sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben. In seiner Zielvereinbarung gab Farid an, er wolle das Schreiben von Texten üben und das Rechtschreibkorrekturprogramm kennenlernen und anwenden können. Da er das „Schreiben aus eigenem Antrieb“ in seiner Selbsteinschätzung auf einer höheren Stufe bewertet hat, könnte auch dieser Aspekt für eine individuelle Förderung genutzt werden, indem er verschiedene Schreibansätze wählt, an denen er verschiedene Teilfertigkeiten des Schreibens übt (BEHRENDT 2012, S. 44).

Neben Farid nahmen auch noch andere junge Menschen mit Migrationshintergrund an dem Bewerbungstraining teil. Allerdings ist die Verweildauer in Produktionsschulen sehr flexibel, sodass ein Teil der jungen Erwachsenen, deren Ausgangslagen im Experteninterview geschildert wurden, zu Projektbeginn die Einrichtung nicht mehr besuchten. Deshalb werden im Folgenden nur die Profile von Gülay und

Hassan beschrieben, die ebenfalls der Zielgruppenkategorie „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ angehören (Abbildung 2). Im Experteninterview wurden bereits unterschiedliche Lernausgangslagen der Teilnehmenden angedeutet. Die Selbsteinschätzungsprofile von Gülay und Hassan zeigen noch einmal deutlich andere sprachliche Stärken und Förderbedarfe als das Profil von Farid. Sprachliche Ressourcen und Schwierigkeiten erweisen sich somit als individuell hoch differenziert. Dies geht aus den oben beschriebenen eindimensionalen Zielgruppenkategorien nicht hervor.

Abbildung 2: Vergleich der Selbsteinschätzungsprofile der am Bewerbungstraining teilnehmenden jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund



Gülay hat, zum Teil durchaus übereinstimmend mit der Einschätzung im Experteninterview, ihre Sprechfähigkeit am besten bewertet. Dann folgt das Lesen als die am zweitbesten eingeschätzte Fertigkeit. Bei ihr ergibt sich ebenfalls der größte Förderbedarf im Schreiben, allerdings hat sie sich hier etwas besser als Farid eingeschätzt. Ihre Schreibmotivation ist nur gering ausgeprägt. Somit erscheint es bei ihr sinnvoll, in der Förderung an ihren mündlichen Kompetenzen anzuknüpfen. Da bei ihr laut Einschätzung der Pädagogen und abweichend von ihrem Selbsteinschätzungsprofil deutliche Schwächen beim Sprachgebrauch in offiziellen Kommunikationssituationen auffallen, ist es von besonderer Bedeutung, den korrekten Registergebrauch in formellen Situationen gemeinsam mit ihr zu thematisieren und ihre linguistischen Kompetenzen dementsprechend zu erweitern.

Hassan hat seine Sprachkompetenzen insgesamt recht gut eingeschätzt. Beim Zuhören und Sprechen befindet sich seine Bewertung auf der höchsten Stufe. Diese positive Einschätzung entspricht auch der Einschätzung der Pädagogen. Lediglich die Bereiche Lesen und Schreiben hat er etwas niedriger bewertet. Vergleicht man seine Einschätzung aber z. B. mit Schreibproben aus dem Bewerbungstraining, hat er seine Kompetenzen in diesem Bereich überschätzt.

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die in der ersten Explorationsphase erhobenen Selbsteinschätzungen der jungen Erwachsenen illustrieren ihre individuell sehr differenzierten Lernausgangslagen. Sie zeigen sprachliche Stärken und Schwächen auf, die aus den im Experteninterview gewonnenen Informationen nicht hervorgegangen sind. Das Selbsteinschätzungsverfahren hat sich vor allem in Hinblick auf den Abbau von Lernwiderständen und eine Erhöhung der Lernmotivation der Teilnehmenden bewährt. Die Kompetenzprofile können Anknüpfungspunkte für eine adressatengerechte Förderung geben, wenn sie als Grundlage für das Vereinbaren individueller Förderschwerpunkte genutzt und laufend in das Training integriert werden. Die Teilnehmenden erhalten so die Möglichkeit, ihren Lernprozess mitzugestalten und auch selbst einen Teil der Verantwortung dafür zu übernehmen. Für das Sichtbarmachen auch von (vor-)sprachlichen Potenzialen – d. h. impliziten Strukturen, die sich aus sinnlichen Erfahrungen der Lernenden im Tätigsein entwickeln – ermöglichen allerdings auch diese Verfahren keinen Zugang.

Die erste Phase des Forschungsprozesses diente auch der Überprüfung der eingesetzten Erhebungsmethoden. Kritisch anzumerken ist, dass die Selbsteinschätzungsprofile im Hinblick auf die Bestimmung der individuellen Lernausgangslagen zu ungenau sind. Zwar konnten die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden durch laufende Fremdeinschätzungen der Pädagogen in einem gewissen Umfang kontrolliert werden. Allerdings zeigten sich deutliche Abweichungen in der Fremdeinschätzung, wenn diese an unterschiedlichen Projekttagen von verschiedenen Personen erfolgte (BEHRENDT 2012, S. 47). Somit sind auch die Fremdeinschätzungen nur wenig valide. Die beschreibenden Verfahren sollten daher im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses durch valide Messungen gestützt werden. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen könnten z. B. mit dem DIALANG-Sprachtest verglichen werden. Allerdings ist dieser Test eher für eine akademische Zielgruppe konzipiert und dürfte für viele benachteiligte junge Menschen nur schwer zu bewältigen sein, da die Testfragen auf einem sprachlich hohen Niveau formuliert sind und Themenbereiche betreffen, die häufig nicht mit der Lebenswelt benachteiligter junger Menschen übereinstimmen. Daher stellt sich auch bei solchen Testverfahren die Frage nach erforderlichen Anpassungen für die Adressaten im Übergangsbereich (GAUPP 2007, S. 20 ff.).

Als ein weiteres Ergebnis der ersten Explorationsphase ist festzuhalten, dass die integrative Gesamtkonzeption nicht zu einer ausreichenden Auseinandersetzung mit sprachlichen Lerninhalten geführt hat. Bei der Durchführung des Bewerbungstrainings bildete dessen handlungsorientierte Grundstruktur oftmals einen zu engen Rahmen für das Sprachlernen. Durchaus problematisch erwies sich die sog. „Finalorientierung“ der Teilnehmenden (vgl. z. B. TENBERG 2006, S. 182): Diese waren zum Ende des Trainings vor allem bestrebt, die Bewerbungsunterlagen fertigzu-

stellen. Dies führte zu einer nur oberflächlichen Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten. Die Sprachlernphasen müssen somit, um nachhaltigere Lernerfolge zu erzielen, stärker als in der ersten Erprobung von der Lehrkraft strukturiert und moderiert werden.

Literatur

- BEHRENDT, Reikya: Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Feststellung von Sprachkompetenzen bei Jugendlichen in der Berufsvorbereitung. Unveröff. Masterarbeit, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover 2012
- BETHSCHEIDER, Monika; DIMPL, Ulrike; OHM, Udo; VOGT, Wolfgang: Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Hrsg. vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main. Frankfurt am Main 2011
- BETHSCHEIDER, Monika; SETTELMEYER, Anke: Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 188–193
- BIERMANN, Horst; BIERMANN-BERLIN, Brigitte; SECKLER, Alexandra: DoKoTrain – Dortmunder Kommunikationstraining: Konzeptentwicklung. In: BIERMANN, Horst; PIASECKI, Peter (Hrsg.): Berufsbezogene Kommunikationsförderung. Dortmunder Fachgespräche. Bochum 2009, S. 29–38
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard: Risikogruppen in der Berufsbildung – zugleich eine Einführung zu diesem Band. In: DIES. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 4–11
- BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin 2005. – URL: http://www.kompetenzen-foerdern.de/Handbuch_BNF_opt.pdf (Stand 04.06.2012)
- BOJANOWSKI, Arnulf: Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Münster 2005, S. 330–362
- BOJANOWSKI, Arnulf: Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans“. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 65–80
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred: „Black Box Übergangssystem“: Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In: DIES. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 7–19

- BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster 2013
- BONZ, Bernhard: Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1999
- DAASE, Andrea: Mehrsprachigkeit im Übergang. Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren! In: BWP 2 (2012), S. 18–21
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine: Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: BWP 5 (2011), S. 6–9
- DÖPFNER, Manfred: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In: SCHNEIDER, Wolfgang; HASSELHORN, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008, S. 672–682
- EUROPARAT; RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin 2001
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg 2007
- GAUPP, Nora: Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellung für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios. München, Halle 2007
- INBAS (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. (Berichte und Materialien, Bd. 3). Offenbach am Main 2000
- KOCH, Martin: „Verschüttetes Können?“ Kompetenz, Herkunft und Habitus benachteiligter Jugendlicher im ländlichen Raum. Unveröff. Dissertation. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover 2010
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. Weinheim 2005
- MAAS, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen 2008
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Hrsg. von der Bundesagentur für Arbeit 2009. – URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (Stand 04.06.2012)
- OHM, Udo: Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 87–105
- OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster 2007
- RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden 2012
- RÖSCH, Heidi: Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9). Baltmannsweiler 2010, S. 457–466

- RÜTZEL, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 109–120
- SCHRADER, Wolfgang; HEIMLICH, Ulrich: Analyse der Lernausgangslage. In: HEIMLICH, Ulrich; WEMBER, Franz (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2007, S. 339–350
- SCHRÜNDER-LENZEN, Agi: Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden 2009, S. 121–138
- STEBER, Ariane: Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang. In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich. Münster 2014 (im Erscheinen)
- STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München 1999
- STRASSER, Peter: Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings. Bielefeld 2008
- STRASSER, Peter; BOJANOWSKI, Arnulf: Benachteiligte Jugendliche – Förderstrategien und ihre empirische Fundierung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 25 (2011), S. 113–128
- TENBERG, Ralf: Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Hamburg/Bad Heilbrunn 2006

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

STEUER, Ariane: Von der diffusen Zielgruppenkategorie zur individuellen Lernausgangslage – Ansätze für eine integrative Sprachbildung im Übergangsbereich

In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde - Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2014, S. 123 - 141



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

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

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