

bwp@ Spezial PH-AT2 | April 2023

**Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland
und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung,
Entwicklung und Bildungspraxis**

Hrsg. v. Sabine Albert, Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Zenz

Ariane STEUBER

(Universität Hannover)

**Möglichkeiten und Grenzen integrativer und tätigkeits-
orientierter Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steuber_bwpat-ph-at2.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2023



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Möglichkeiten und Grenzen integrativer und tätigkeitsorientierter Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf

Abstract

Im Beitrag werden die Umsetzungsmöglichkeiten einer integrativen Sprachförderung in (vor-)beruflichen Kontexten kritisch reflektiert. Hierfür werden *zwei Forschungsperspektiven* verfolgt: Da in der Berufsvorbereitung das praxisbezogene Lernen einen hohen Stellenwert hat, wird im *theoretisch-konzeptionellen Teil* der Fragestellung nachgegangen, wie sich die Sprachkompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgehend von praktischer Tätigkeit erweitern lassen (vgl. Steuber 2022, 21). Um didaktische Ansatzpunkte für eine ressourcenorientierte Sprachförderung darzulegen, werden die kommunikativen Bedingungen in einem authentischen Arbeits- und Lernprozess aus linguistischer Perspektive betrachtet. Im zweiten Teil des Beitrags werden die Umsetzungsmöglichkeiten des vorgestellten Ansatzes auf der Grundlage von Bedingungsanalysen diskutiert (vgl. ebd., 23). Hierfür werden die Befunde einer Grounded Theory-Studie herangezogen, welche die institutionellen Rahmenbedingungen in ausgewählten Untersuchungsfeldern in der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung fokussiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf weiterführende Forschungsbedarfe zu den Umsetzungsmöglichkeiten integrativer Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf und zur Professionalisierung des pädagogischen Personals.

Possibilities and limits of integrative and activity-oriented language support at the transition from school to work

The article critically reflects on the implementation possibilities of integrative language support in (pre-)vocational contexts. Two research perspectives are pursued: Since practical learning is of great language competences of adolescents and young adults can be expanded on the basis of practical activity (cf. Steuber 2022, 21). In order to present didactic approaches for resource-oriented language support, the communicative conditions in an authentic working and learning process are examined from a linguistic perspective. In the second section of this article, the implementation possibilities of the presented approach are discussed on the basis of condition field analyses (cf. *ibid.*, 23). The findings of a grounded theory study are used as a basis, which focused on the institutional framework conditions in selected fields of investigation in school and out-of-school vocational preparation. The article concludes with an outlook on the need for further research on the implementation possibilities of integrative language support in the transition from school to work and on the professionalization of pedagogical staff.

Schlüsselwörter: *Berufsvorbereitung, Integrative Sprachförderung, Tätigkeitsorientierung, Ressourcenorientierung*

1 Einleitung

Sprachkompetenzen sind in der heutigen Gesellschaft „eine Grundvoraussetzung für die gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen. Dies gilt in besonderem Maße für den Zugang zu Bildung, Ausbildung und Berufstätigkeit. Zahlreichen Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen [in Deutschland; d. Verf.] gelingt aufgrund der erhöhten Kompetenzanforderungen, die mit dem Strukturwandel in der Arbeitswelt einhergehen, die Aufnahme einer Berufsausbildung oder eines Beschäftigungsverhältnisses nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt“ (Steuber 2022, 17). Die Übergangsproblematiken von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der ersten Schwelle können – neben anderen Gründen – auch auf unzureichende Sprachkompetenzen zurückzuführen sein, da diese insbesondere in Bewerbungsverfahren um einen Ausbildungsplatz eine zentrale Rolle spielen (vgl. Efing 2012, 8). Im Allgemeinen gelten *schriftsprachliche Kompetenzen* als Mindestanforderung für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder eines Beschäftigungsverhältnisses. Im Rahmen von handlungs- und problemorientierten Lehr-Lern-Arrangements wird insbesondere der *Lesefähigkeit* und der *Fähigkeit zur fachbezogenen mündlichen Kommunikation* eine zentrale Bedeutung zugemessen (vgl. Siemon/Kimmelman/Ziegler 2016, 7ff.). Dementsprechend kommt Sprachkompetenzen am Übergang Schule-Beruf eine zentrale Rolle als kulturelles Kapital (vgl. Pätzold 2010) bzw. als „Eintritts- und Visitenkarte“ (Morek/Heller 2012, 76ff.) in den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu.

Sprachlich-kommunikative Standards, die von verschiedenen Akteur:innen der beruflichen Bildung als Eingangsvoraussetzungen an potenzielle Bewerber:innen um einen Ausbildungsplatz gestellt werden, orientieren sich meist an schulischen Bildungsstandards (vgl. u. a. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2009, 22ff.). Dies entspricht häufig nicht den realen kommunikativen Anforderungen im Berufsalltag, da hierbei Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben in der Regel in einen funktionalen Handlungs- bzw. Tätigkeitskontext eingebettet sind (vgl. Efing 2012, 6f.). Das Aufgreifen institutioneller sprachbezogener Normalitätsvorstellungen kann insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene mit geringen Sprachkompetenzen eine Barriere darstellen. Lernende aus sog. bildungsnahen Milieus können die sprachbezogenen schulischen Lernvoraussetzungen meist aufgrund ihrer familiären Sozialisation ohne größere Schwierigkeiten erfüllen, da sie „mit dem bildungssprachlichen Register durch (angeleitete) Mediennutzung, Presse und weitere Literatur bereits vertraut sind“ (Meyer/Prediger 2012, 4). Lernende hingegen, die über ein geringes kulturelles Kapital verfügen, benötigen eine gezielte Unterstützung bei der Entwicklung der Kompetenz, souverän mit unterschiedlichen Sprachcodes – vor allem aber mit bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen (vgl. Kap. 3) – im (berufs-)schulischen Kontext umgehen zu können (vgl. Hagedorn 2017, 24). Aus den genannten Gründen „erhält Sprachförderung, die bisher vor allem als frühe Maßnahme zur Herstellung von Chancengleichheit betrachtet wurde (vgl. Lindmeier 2015, 317), in der Berufsvorbereitung einen besonderen Stellenwert“ (Steuber 2022, 18).

Da unzureichende Sprachkompetenzen am Übergang Schule-Beruf für bestimmte Zielgruppen mit Ausgrenzungsrisiken verbunden sein können, wird im Folgenden das Übergangsgeschehen an der ersten Schwelle genauer betrachtet (Kap. 2). Da in diesem Bildungsbereich das praxisbezogene Lernen einen besonderen Stellenwert hat, wird im theoretisch-konzeptionellen Teil

des Beitrags der übergeordneten Fragestellung nachgegangen, wie sich mithilfe eines integrativen Ansatzes „die Sprachkompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen *ausgehend von praktischer Tätigkeit* erweitern lassen“ (Steuber 2022, 21; Herv. i. O.). Hierfür wird ein authentischer Arbeitszusammenhang als ‚Rahmenkontext‘ (vgl. Muckenfuß 1995) für eine integrative Sprachförderung aus linguistischer Perspektive betrachtet, um konkrete didaktische Ansatzpunkte für eine integrierte Förderung aufzuzeigen (Kap. 3). Um die Umsetzungsmöglichkeiten eines integrativen Ansatzes kritisch einzuschätzen, werden nachfolgend die Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, die in verschiedenen Untersuchungsfeldern in der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung durchgeführt wurde (Kap. 4). Abschließend werden die Umsetzungsmöglichkeiten einer integrativen und tätigkeitsorientierten Sprachförderung vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Bedingungsanalyse kritisch reflektiert. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf gegeben (Kap. 5).

2 Problemaufriss

Deutschland verfügt über ein erwerbszentriertes Übergangsregime, das „für Jugendliche mit einem hohen Bildungskapital Berufswahlmöglichkeiten [schafft; d. Verf.]“ (Pool Maag 2016, 593), hingegen für Jugendliche mit einem geringen Bildungskapital mit Ausgrenzungsrisiken verbunden ist. Über eine erfolgreiche berufliche Integration entscheidet ein komplexes Bedingungsgefüge, das aus Person- und Systemvariablen besteht (vgl. ebd.). Institutionen sowie Arbeitgeber:innen fungieren im Übergang Schule-Beruf als wichtige Gatekeeper:innen, die über die Vergabe von Ausbildungsplätzen entscheiden (vgl. ebd., 597; vgl. Ginnold 2008; Stauber/Pohl/Walter 2007). Als ‚Risikogruppen‘, denen die Aufnahme einer Berufsausbildung nach dem Absolvieren der allgemeinbildenden Schule zunächst nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt gelingt, zählen insbesondere junge Menschen mit niedriger schulischer Vorbildung, junge Männer, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrations- und Fluchthintergrund bzw. ausländischer Staatsangehörigkeit sowie behinderte junge Menschen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008 – 2018, Kap. E: Berufliche Ausbildung). Der aktuelle Bildungsbericht benennt insbesondere die Kategorien Zuwanderungshintergrund, sozialer Hintergrund und ein niedriges schulisches Vorbildungsniveau als Risikokategorien für den Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 167), so dass durchaus von einem stabilen Muster gesprochen werden kann, das sich über einen längeren Zeitraum herausgebildet hat. Die an dieser Stelle angeführten Differenzkategorien verdeutlichen in einem gewissen Umfang die Heterogenität der sog. benachteiligten Zielgruppen am Übergang Schule-Beruf. Sie stellen zudem ein mögliches Analyseraster für die Beschreibung von heterogenen Lerngruppen zur Verfügung. Mithilfe der einzelnen Dimensionen können gesellschaftliche Unterschiede in Bildungsinstitutionen zunächst überhaupt sichtbar werden. Die Kategorien geben allerdings keinen Aufschluss über die sprachliche Heterogenität in den Lerngruppen in der Berufsvorbereitung. Sie bleiben zu vage, um adressat:innengerechte Förderkonzepte aus ihnen ableiten zu können (vgl. Rützel 1995, 114). Derartige Systematisierungsansätze sind zudem umstritten, da sie zur Ausgrenzung bestimmter Personen und zum Etablieren von Sondermaßnahmen beitragen (vgl. ebd., 111; Enggruber 2011).

Viele der oben benannten Jugendlichen und jungen Erwachsenen treten „zunächst in den Übergangssektor ein, um Bildungsrückstände aufzuholen und die sog. Ausbildungsreife zu erwerben“ (Steuber 2022, 17). Bei diesem Sektor handelt es sich um „ein kompensatorische[s] System von Übergangshilfen [...], das sich als sozialpolitische Reaktion auf die sinkende Integrationskraft des dualen Systems herausgebildet hat“ (Kreher/Lempp 2013, 689). Die Bildungsangebote des Übergangssektors sind auf eine Chancenverbesserung der Teilnehmenden ausgerichtet und zielen vor allem auf den Aufbau der individuellen Kompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dies soll ihnen nach der Beendigung des (Aus-)Bildungsangebots die Aufnahme einer dualen oder schulischen Ausbildung, einer Beschäftigung und ggf. auch das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Schultheis/Sell 2014).

In der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung sollen Jugendliche und junge Erwachsene innerhalb eines eher kurz bemessenen Zeitraums u. a. auf die „sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Rahmen einer Berufsausbildung und/oder in der Arbeitswelt vorbereitet werden“ (Steuber 2022, 19). Dies erfordert „eine relativ kurzfristige Förderung, die sich eng an den fachlichen Erfordernissen und den individuellen bzw. lerngruppenspezifischen Ausgangslagen orientiert“ (Ohm/Kuhn/Funk 2007, 131). Die Situation im Übergang Schule-Beruf „legt eine *integrierte* Förderung nahe, die (vor-)berufliches und sprachliches Lernen eng miteinander verknüpft“ (ebd.; Herv. i. O.). Gemäß einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2019 soll ein sprachsensibler Unterricht im Sinne „Durchgängiger Sprachbildung“ (Lange/Gogolin, 2010) ebenfalls in der Berufsschule umgesetzt werden (vgl. KMK, 2019). Demnach ist sprachsensibler Unterricht „als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche und somit als Querschnittsaufgabe von Schule [zu verstehen; d. Verf.]“ (ebd., 5). Integrative Konzepte zur Sprachförderung haben sich in den letzten Jahren zunehmend in der beruflichen Bildung etabliert (vgl. z. B. Roche/Terrasi-Haufe 2016; Brummel/Kimmelman 2017; Terrasi-Haufe/Miesera 2018), stellen aber nach wie vor ein wichtiges Forschungsdesiderat dar (vgl. Siemon/Kimmelman/Ziegler 2016, 25f.). Sie haben zudem im Bereich der Berufsvorbereitung noch keinen flächendeckenden Eingang in die Curricula gefunden (vgl. Steuber 2017, 249; ebd. 2022, 105; 132).

Im Folgenden wird deshalb zunächst eine curriculare Grundlage für die Einbettung einer Sprachförderung in einen tätigkeitsbezogenen Rahmenkontext für den Bereich der Berufsvorbereitung dargestellt.

3 Theoretische Rahmung

In der beruflichen Bildung fungiert im Allgemeinen das Konzept der vollständigen Handlung (vgl. z. B. Czycholl, 2001; Czycholl/Ebner, 2006; Bonz, 2009) als übergreifendes curriculares Grundelement für die Gestaltung von beruflichen Lehr-Lern-Situationen. Dieses Konzept stellt einen ‚Rahmenkontext‘ (vgl. Muckenfuß 1995) für eine integrierte Sprachförderung zur Verfügung, der schul- und/oder betriebsspezifisch ausgestaltet werden kann. Ein Rahmenkontext ist zu verstehen als „[l]ebenspraktisch bedeutsamer Themenbereich, dessen [...] Erschließung eine differenzierte Sichtweise eröffnet sowie die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit vergrößert“ (ebd., 70). Rahmenkontexte stellen *sinnstiftende Zusammenhänge* für die Erarbeitung von

Sach- und Handlungsstrukturen zur Verfügung und fungieren als Brücken zur Lebenspraxis oder zu anderen Fächern (vgl. ebd., 271; Herv. d. Verf.). Das Konzept der Handlungsorientierung lässt sich als ein potenziell integrativer Ansatz betrachten, der dazu geeignet ist, Erkenntnis- und Erfahrungsbildung als einen einheitlichen Lernprozess zu verstehen. Allerdings besteht die Gefahr, dass dieser Ansatz durch eine einseitig methodische Interpretation dualistisch verzerrt wird (vgl. Tramm/Rebmann 1997, 11). Gudjons (2001) weist aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive darauf hin, dass sich in der heutigen Zeit „[d]ie mögliche Dynamik zwischen Symbolwelten und ‚erster Wirklichkeit‘ [...] zu verschieben [beginnt; d. Verf.] zu ungunsten der tätigen Aneignung konkreter, authentischer und originaler Lebenswelt“ (67). Demnach bestimmen „*Ent-Sinnlichung* und *Abstraktion* [...] die Erfahrungsmöglichkeiten stärker als früher, die *ikonische* Aneignung dominiert die *handelnd-tätige*“ (ebd.; Herv. i. O.).

Die Register Bildungs- und Fachsprache, welche die didaktische Zielperspektive für einen sprachsensiblen Unterricht darstellen, sind schriftsprachlich geprägt und durch einen hohen Abstraktionsgrad gekennzeichnet. Für Lernende, die keinen guten Zugang zu diesen Registern haben, ist es im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts von besonderer Bedeutung, ihnen durch möglichst *konkrete Handlungsvollzüge* in den einzelnen Phasen eines Arbeits- und Lernprozesses zunächst ein Anknüpfen an ‚alltagssprachliche‘ bzw. familiale und informelle sprachliche Ressourcen (vgl. Maas 2008, 43ff.) zu ermöglichen. Für die Sprachförderung bedeutet dies, im Bereich der sozialen Interaktion und mündlichen Kommunikation anzusetzen und die bei allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorhandenen (alltags-)sprachlichen Kompetenzen kleinschrittig zu bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen auszubauen.

Bildungs- und Fachsprache weisen hinsichtlich ihrer formalen Charakteristika zahlreiche Gemeinsamkeiten auf (vgl. Meyer/Prediger 2012, 2). Bei diesen Registern besteht ein enger Zusammenhang zwischen Sprachstruktur und kommunikativer Funktion. In bildungs- und fachsprachlichen Diskursen und Texten finden sich bestimmte sprachliche Mittel und formale Strukturen in besonders hoher Frequenz (vgl. Morek/Heller 2012, 70f.; Feilke 2012, 10f.). Die schulische Bildungssprache zeichnet sich – insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern – durch eine hohe Anzahl an Fachwörtern aus. Neben dem fachlichen Wortschatz stellt der sog. Ausbauwortschatz eine Besonderheit der Bildungssprache dar. Dieser umfasst z. B. nicht-fachsprachliche Fremdwörter, Lehnwörter, charakteristische Redewendungen sowie die wichtigsten Elemente der literarischen und religiösen Tradition (vgl. Ortner 2009, 2232). Mit den Lexemen des Ausbauwortschatzes wird „die ‚elementare Typisierungsschicht des Alltagswissens‘ überschritten [...], z. B. wenn neben dem Lexem *Blume* aus dem Grundwortschatz auch die Lexeme *Begonie* und *Schnittpflanze* gebraucht werden“ (ebd.; Herv. i. O.). Fachsprachen lassen sich durch ihren Fachwortschatz deutlich von anderen Sprachregistern unterscheiden (vgl. Möhn/Pelka 1984, 14; Ohm et al. 2007, 100). Anders als alltagssprachliche Begriffe sind Fachwörter exakt definiert und müssen genau entsprechend ihrer jeweiligen Definition verwendet werden. Im Allgemeinen kommen Fachtermini nicht isoliert vor, sondern sie sind Bestandteil eines Begriffssystems (vgl. Ohm et al. 2007, 149). Die Morphologie und die Syntax von Fachsprachen zeichnen sich hingegen nicht durch spezifische systematische Merkmale aus (vgl. Becker/Hundt 1998, 125f.). Zu den Gemeinsamkeiten von Bildungs- und Fachsprache zählt u. a. die Verwendung des Nominalstils, mit dem sich eine inhaltliche Verdichtung von Texten erzielen lässt (vgl. Ortner 2009, 2234). Der konzeptionell schriftliche Modus und der

distanzsprachliche Tenor der Kommunikation werden vor allem grammatisch realisiert (vgl. Riebling 2013, 132).

Ein ressourcenorientierter Ansatz für die Sprachförderung setzt voraus, dass (etwas) kompetentere Lernpartner:innen in einem ersten Schritt die möglicherweise nur latent vorhandenen kommunikativen Kompetenzen der Lernenden aufgreifen und diese im Horizont der jeweils individuellen „Zone der nächsten Möglichkeiten“ (Vygotskij 2002, 253) sukzessive durch eine Anreicherung mit sprachlich komplexeren Einheiten erweitern (vgl. Steuber 2022, 218). Für den Erwerb der elaborierten Strukturen des formellen Registers, dem die Bildungs- und Fachsprache zugeordnet werden können, ist allerdings eine Überwindung der zunächst förderlichen kommunikativen Ausrichtung erforderlich. Im formellen Register sind sprachliche Äußerungen so ausdifferenzieren, dass eine kontextfreie Interpretation möglich wird (vgl. Maas 2008, 45; Steuber/Gillen 2020, 8). Hierfür ist eine weitgehende Nutzung von symbolischen Ressourcen erforderlich (vgl. Maas 2008, 45). Dies gelingt vor allem durch das Einüben schriftsprachlicher Praktiken. Diese „führen die Dezentrierung der sprachlichen Praxis weiter, vom situationsgesteuerten zum rein symbolvermittelten Handeln“ (ebd.). Dies bedeutet, dass Lernende für den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen einen analytischen Zugang zur Schrift benötigen (vgl. ebd., 652ff.; Feilke 2011, 10ff.). Die an dieser Stelle nur angedeutete Entwicklungslinie von kommunikativer Nähe zu bildungs- und fachsprachlicher Distanz lässt sich mithilfe des Nähe-Distanz-Modells von Koch/Oesterreicher (1985; 1994) und dem Registermodell von Maas (2008; 2015) genauer beschreiben. Dies veranschaulicht die nachfolgende Abbildung 1, die ein differenziertes Bild der komplexen kommunikativen Bedingungen in einem authentischen Arbeits- und Lernprozess zeigt. Der Arbeitsablauf ist dem Werkstattbericht eines Produktionsschulpädagogen entnommen, in dem die Herstellung einer rustikalen Holzbank aus Lärchenholz beschrieben wird (Thiel 2008, 55ff.).

| | Nähe ←————→ Distanz | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|--------------------|---|
| | konzeptionelle Mündlichkeit | konzeptionelle Schriftlichkeit | | |
| Authentischer Arbeitszusammenhang | familiales Register | informell-öffentliches Register | formelles Register | Sprech- und Schreibenanlässe |
| 1. Auftragsannahme | | | | Verkaufsgespräch, Beratung des Kunden |
| 2. Planung | | | | Arbeitsplanung, Erstellen einer Materialliste |
| 3. Produktion | | | | kooperativer Arbeitsprozess, praktische Unterweisungen, Führen des Berichtsheftes |
| 4. Abnahme durch den Pädagogen | | | | Diskussion zur Fehlerauswertung (Fachgespräch), Unterweisung |
| 5. Lieferung, Verkauf | | | | Reklamationsgespräch mit dem Kunden, Verhandlung über einen Preisnachlass |
| 6. Dokumentation | | | | Produktionsbericht, Führen des Kassenbuchs |
| 7. Bewertung | | | | Gruppendiskussion zur Fehlerauswertung |

Abbildung 1: Kommunikative Bedingungen im betrachteten Arbeits- und Lernprozess (Steuber 2019, 23; eigene Darstellung auf Grundlage von Thiel 2008, 55ff.)

Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass das Handeln im betrachteten Arbeitsprozess auf verschiedenen Ebenen erfolgt: zum einen als tätiger Umgang mit konkreten Gegenständen, zum anderen als Handeln in sozialen Rollen und/oder auf einer symbolisch-geistigen Ebene (vgl. Koch 2007, 99; vgl. Gudjons 2001, 46). Dies geht mit unterschiedlichen Sprachanforderungen

einher, die aus den unterschiedlichen Funktionen der Sprache bei der Regulation von Handlungen bzw. Tätigkeiten resultieren (vgl. Steuber 2022, 176). Es lassen sich zudem zahlreiche authentische Sprech- und Schreibenanlässe identifizieren, die als Ausgangspunkte für die Sprachförderung fungieren können. Insbesondere in Lernsituationen, in denen konkrete Gegenstands- und Tätigkeitsbezüge gegeben sind, ist für die Lernenden ein niedrighschwelliger Zugang sowohl zum Sprachlernen als auch zum Fachlernen möglich. Dies wird im Folgenden anhand von zwei Situationen verdeutlicht (vgl. ebd., 224ff.):

Der Einstieg in den Arbeits- und Lernprozess erfolgt im Rahmen einer authentischen Kommunikationssituation. Mitarbeitende der Produktionsschule haben auf dem örtlichen Stadtfest eine Mitmachwerkstatt eingerichtet. Bei dem Handlungsprodukt, das auf dem Stand vermarktet wird, handelt es sich um eine rustikale Holzbank aus Lärchenholz. Ein Jugendlicher nimmt einen Kundenauftrag entgegen, nachdem er den Kunden am Stand ausführlich beraten hat. Der Jugendliche hat die Holzbank bereits mehrfach gebaut und verfügt über eine entsprechende Expertise in Bezug auf das Material, die Herstellung und die erforderliche Pflege der Bank. Der Pädagoge, der ebenfalls anwesend ist, hält sich im Hintergrund und greift lediglich bei fehlerhaften Aussagen des Jugendlichen ein (vgl. Thiel 2008, 55; Steuber/Gillen 2020, 10). Bei der Auftragsannahme in der Mitmachwerkstatt handelt es sich um eine dialogische Situation, d. h. eine face-to-face-Interaktion der Kommunikationspartner:innen in einem informell-öffentlichen Raum (vgl. Maas 2008, 43ff.). Der Jugendliche führt allerdings keine aktive, praktische Handlung am Gegenstand selbst durch, sondern die Holzbank ist Gegenstand des Beratungs- und Verkaufsgesprächs mit dem Kunden. Aufgrund des konkreten Kontextbezuges kann davon ausgegangen werden, dass eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit auch bei sprachlichen Verständnisschwierigkeiten gewährleistet ist. Hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen handelt es sich zum einen um eine Situation der Nähe (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 19ff.). Da es sich bei dem Kunden um eine dem Jugendlichen nicht bekannte und zugleich statushöhere Person handelt, kommen in dieser Situation zum anderen die Kommunikationsbedingungen der Distanz (vgl. ebd.) zum Tragen. Die fachliche Beratung des Kunden erfordert die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache. Das Bewältigen der Kommunikationssituation wird dem Jugendlichen „zum einen durch den Gegenstandsbezug erleichtert und zum anderen durch die Anwesenheit des Pädagogen, der sich im Hintergrund bereithält, um ggf. bei sprachlichen Schwierigkeiten eingreifen zu können“ (Steuber/Gillen 2020, 10).

Auch die Produktionsphase des Arbeits- und Lernprozesses zeichnet sich durch einen konkreten Gegenstandsbezug aus. In dieser Phase führen die Lernenden bei der Produktion der Holzbank gemeinsam eine aktive, praktische Tätigkeit aus. Der Lerngegenstand ist materieller Natur (vgl. Koch 2007, 101f.). Dies entspricht einem gegenstands- und tätigkeitsbezogenen Zugang zum Lernen. Die Herstellung der Holzbank findet im Arbeitsteam statt, da die Einzelteile schwer und unhandlich sind. Der Jugendliche, der in der Mitmachwerkstatt den Auftrag entgegengenommen hat, wird durch einen weiteren Jugendlichen mit einem etwas geringeren Lernstand unterstützt. Die Produktionsschüler fertigen die Holzbank weitestgehend selbstständig. Die einzelnen Arbeitsschritte werden im Berichtsheft täglich schriftlich festgehalten. Der Pädagoge achtet dabei auf sprachlichen Ausdruck sowie fachliche und formale Korrektheit (vgl. Thiel 2008, 56ff.; Steuber/Gillen 2020, 10). Beim gemeinsamen Produzieren in der Produktionsschule handelt es sich um eine nichtöffentliche und dialogische Situation. Das Arbeiten im

Team findet als face-to-face-Interaktion statt. Bei Verständnisschwierigkeiten können die Produktionsschüler auf Elemente des situativen Kontextes verweisen. Im Produktionsprozess kommen daher die Kommunikationsbedingungen der Nähe zum Tragen. Das Führen des Berichtsheftes stellt hingegen eine monologische Situation dar. Der Bericht muss – gemäß den üblichen formalen Vorgaben – für eine/n unbekannte/n Adressaten/in verständlich sein. Das Verfassen eines solchen Textes erfordert eine Situationsentbindung (Dekontextualisierung) und dementsprechend eine explizite Sprachverwendung, so dass für diese Teilhandlung des Arbeitsprozesses die Kommunikationsbedingungen der Distanz (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 19ff.) gelten. Aufgrund der anzunehmenden Vertrautheit der Jugendlichen und des Kontextbezuges ist in dieser Situation die Verwendung alltagssprachlicher Formulierungen aus den Bereichen des familialen und des informell-öffentlichen Registers möglich (vgl. Maas 2008, 23; 43ff.). Die Verständigung der Lernenden untereinander kann auch mithilfe von formal nur gering ausgebauten Äußerungen und/oder Gestik und Mimik gelingen. Das Führen des Berichtsheftes hingegen erfordert aufgrund der erforderlichen Überwindung der kommunikativen Orientierung die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache, die im formellen Register (vgl. ebd., 23; 45ff.) zu verorten sind. Das Bewältigen der Schreibanforderungen beim Führen des Berichtsheftes wird durch die raumzeitliche Nähe des Schreibprozesses zum täglich erfahrenen Arbeitsablauf erleichtert (vgl. Steuber/Gillen 2020, 10).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den verschiedenen Lernsituationen des Tätigkeitskontextes verschiedene Sprachregister bedeutsam sind. Zudem enthält der Arbeitsprozess zahlreiche authentische Sprech- und Schreibanlässe, die als didaktische Ansatzpunkte für eine integrative Sprachförderung fungieren können. Für die Umsetzung eines solchen Konzeptes ist es erforderlich, curriculare Strukturen entsprechend zu konkretisieren und die unterschiedlichen Lernsituationen gezielt sprachdidaktisch auszugestalten (vgl. Steuber/Gillen 2016, 19f.). Eine zentrale Bedeutung für den Ausbau der Sprachkompetenzen der Lernenden kommt den am Arbeits- und Lernprozess beteiligten Interaktions- bzw. Kommunikationspartner:innen zu. Da eine Implementation des vorgestellten Ansatzes ein hohes Maß an Sprachsensibilität und sowohl fachdidaktische als auch (zweit-)sprachdidaktische Kompetenzen bei den beteiligten Lernpartner:innen erfordert, werden im Folgenden die Umsetzungsmöglichkeiten einer integrativen Sprachförderung in ausgewählten Bereichen der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung kritisch betrachtet. Hierfür werden die Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, die in den Jahren 2011 bis 2013 in verschiedenen Untersuchungsfeldern des Übergangssektors durchgeführt wurde.

4 Konzeption und Ergebnisse der Studie

Die Untersuchung stellt den empirischen Teil von Bedingungsanalysen dar, die im Rahmen des Dissertationsprojektes der Verfasserin durchgeführt wurden, um genauere Anhaltspunkte für die didaktisch-methodische Konkretisierung einer integrativen Sprachförderung in der Berufsvorbereitung zu gewinnen und Umsetzungsmöglichkeiten in verschiedenen schulischen und außerschulischen Bereichen des Übergangssektors zu eruieren. Im Fokus der Studie standen die sprachlichen Lernvoraussetzungen Jugendlicher und junger Erwachsener in verschiedenen

Lerngruppen in der Berufsvorbereitung sowie institutionelle Rahmenbedingungen. Die übergeordnete Zielsetzung bestand in der Ermittlung von kontextbezogenem Wissen zur Bewältigung praktischer Handlungsprobleme. Eine umfassende Theorie des Gegenstandsbereichs wurde mit der gewählten und nachfolgend beschriebenen Vorgehensweise nicht angestrebt (vgl. Strübing 2014, 94). Die Ergebnisse der Studie haben daher vorrangig einen illustrativen Charakter (vgl. Steuber 2022, 73f.).

4.1 Methodische Anlage der Untersuchung

Die Studie orientierte sich an der Grounded Theory Methodologie, die von Glaser/Strauss (1967/2010) entwickelt wurde. Bei der Grounded Theory handelt es sich um ein exploratives Verfahren (vgl. Hülst 2013, 281; Demirkaya 2014, 221), das auf der Prämisse gründet, „dass das Leben komplex ist und es zur Verantwortung der Forschenden gehört, so viel als möglich von dieser Komplexität zu erfassen“ (Corbin 2011, 70). Das Ziel dieses Verfahrens besteht darin, Theorien bzw. Konzepte für einen Bereich der sozialen Wirklichkeit zu entwickeln, die sich auf eigens für diesen Gegenstandsbereich empirisch erhobenes Material stützen. Datenerhebung und -auswertung folgen dabei bestimmten Richtlinien (vgl. Lamnek 2005, 116; Hülst 2013, 281). Die Ergebnisse dieses Forschungsansatzes – die sog. gegenstandsverankerten Theorien – dienen als Vorstufe für die Entwicklung formaler Theorien (vgl. Lamnek 2005, 116). In der Studie wurde den nachfolgend aufgeführten Forschungsfragen nachgegangen:

- Wie sind die Sprachbedarfe und -ressourcen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den betrachteten schulischen und außerschulischen Bereichen des Übergangssektors einzuschätzen?
- Welche Rahmenbedingungen sind bei der Konzeptualisierung und Umsetzung einer integrativen Sprachförderung in den Untersuchungsfeldern zu beachten?

Die multiperspektivische Forschungsstrategie der Grounded Theory basiert auf dem Einsatz eines breiten Methodenspektrums. Aufgrund der oftmals negativen Lernerfahrungen der betrachteten Zielgruppen sollte der erste Zugang zu den Untersuchungsfeldern nicht in einer diagnostizierenden, sondern in einer pädagogisch-beschreibenden Weise erfolgen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden als Haupterhebungsmethode *semi-strukturierte Interviews* eingesetzt. Zudem wurden *nicht-teilnehmende* und *teilnehmende Beobachtungen* durchgeführt. Ihre Funktion bestand in der *flankierenden empirischen Rahmung* der mithilfe der semi-strukturierten Interviews gewonnenen Daten. Um im Rahmen der Befragung eine genauere Vorstellung von den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im jeweiligen Untersuchungsfeld zu gewinnen, wurden die zuständigen Lehrkräfte bzw. pädagogischen Fachkräfte um eine Fremdeinschätzung der Sprachbedarfe und -ressourcen der Lernenden in den vier Teilfertigkeitsebenen Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben (vgl. Storch 1999, 15; Huneke/Steinig 2005, 109) gebeten. Die Unterscheidung zwischen den vier kommunikativen Grundfertigkeiten fungierte in der Studie als heuristischer Rahmen, der für einen anfänglichen Fokus bei der Datenerhebung und -auswertung sorgte (vgl. Strauss/Corbin 1996, 152; Truschkat/Kaiser-Belz/Reinartz 2007, 238). Abgesehen davon war die Befragung weitestgehend offen angelegt, um – in der Auseinandersetzung mit der sozialen

Realität in den Untersuchungsfeldern – durch Exploration zu tiefergehenden Erkenntnissen und Schlussfolgerungen zu gelangen (vgl. Lamnek 2005, 93). Das Anliegen der Beobachtungen bestand darin, einen ersten Eindruck von den institutionellen Rahmenbedingungen zu gewinnen, die bei der Konzeptualisierung und didaktisch-methodischen Konkretisierung einer integrativen Sprachförderung zu berücksichtigen sind. Mithilfe der oben formulierten Forschungsfragen wurden – aus einer ressourcentheoretischen Perspektive – neben den individuellen sprachlich-kommunikativen Ressourcen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Mikroebene) auch das soziale Handlungs- und Bedingungsgefüge in den betrachteten Bildungseinrichtungen (Mesoebene) sowie institutionelle Ressourcen (Makroebene), z. B. vorhandene Unterstützungssysteme, in den Blick genommen (vgl. Eberhard 2012, 44ff.).

Die Auswahl der Untersuchungsfelder orientierte sich zunächst an dem Prinzip der Maximierung von Unterschieden, um die Vielfalt im Forschungsfeld darstellen zu können (vgl. Kelle/Kluge 2010, 48; Lamnek 2005, 191). Der zyklischen und verlaufsoffenen Grundstruktur des theoretischen Samplings (vgl. Glaser/Strauss 1967/2010, 61ff.; Corbin 2011, 71) entsprechend wurden die nachfolgend (Tabelle 1) aufgeführten Untersuchungsfelder erschlossen:

Tabelle 1: Überblick über die in der Studie erkundeten Untersuchungsfelder und das erhobene Datenmaterial (entnommen aus Steuber 2022, 92); personen- und einrichtungsbezogene Daten wurden anonymisiert.

| Untersuchungsfeld | Interviewkürzel | Befragte Personen | Hintergrund der befragten Personen | Anzahl der Beobachtungsprotokolle |
|----------------------------|------------------------|--------------------------|--|--|
| BVJ-A | BVJ-A | PÄD 1 | Honorarlehrkraft für DaF/DaZ, Universitätsabschluss | 2 |
| Produktionsschule | PS | PÄD 2 | Werkstattpädagog:in (Büro- und Dienstleistungsbereich) | 10 |
| | | PÄD 3 | Werkstattpädagog:in (gewerblich-technischer Bereich) | |
| BVJ (Regelform) | BVJ | PÄD 4 | Berufsschullehrkraft (Fachtheorie, Politik) | 2 |
| Mobilitätsprojekt 1 | MOB 1 | PÄD 5 | Pädagogische Fachkraft (Universitätsabschluss) | 1 |
| Mobilitätsprojekt 2 | MOB 2 | PÄD 6 | Pädagogische Fachkraft (Universitätsabschluss) | 3 |

Aus der Übersicht geht hervor, dass die befragten Pädagog:innen über sehr unterschiedliche berufsbiographische Hintergründe verfügten (vgl. Steuber 2022, 98ff.): Die Lehrkraft im BVJ-A (vgl. PÄD 1) verfügte als Einzige der befragten Personen über eine universitäre Qualifikation für den Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Zudem konnte sie zum Zeitpunkt der Befragung eine ca. zehnjährige Berufserfahrung im Bereich der Sprachförderung vorweisen. Bei den in der Produktionsschule tätigen fachpraktischen Anleitungskräften (vgl. PÄD 2 und 3) handelte es sich um sog. Werkstattpädagog:innen (vgl. Mutschall 2008, 170; Balser 2011, 1f.). Das Aufgabenspektrum von Werkstattpädagog:innen umfasst im Allgemeinen neben der Vermittlung von Fachkenntnissen auch „sozialpädagogische Begleitung inkl. individueller Förderplanung, Einzelfallhilfe und Lebensberatung, *Sprachförderung*, Bewerbungstraining, Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Betriebspraktika und gezielte[n] allgemeinbildende[n] Förderunterricht“ (Mutschall 2008, 169; Herv. d. Verf.). Die Lehrkraft PÄD 4 war als Theorie- und Klassenlehrerin im BVJ (Regelform) eingesetzt. Sie erteilte fachfremd Deutschunterricht in der Klasse. Die in den Mobilitätsprojekten tätigen Pädagog:innen (vgl. PÄD 5 und 6) verfügten über eine universitäre Ausbildung in den Bereichen Erziehungs- bzw. Gesellschaftswissenschaften. Es kann angenommen werden, dass die unterschiedlichen berufsbiographischen Hintergründe der Befragten sowie ihre jeweiligen Qualifikationen und Professionsverständnisse einen erheblichen Einfluss auf den Umgang mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität in den betrachteten Lerngruppen hatten (vgl. Steuber 2022, 148).

Mit Abschluss der Analyse der im fünften Forschungsfeld erhobenen Daten wurde eine vorläufige theoretische Sättigung (vgl. Glaser/Strauss 2010, 76ff.) angenommen, da in Bezug auf die eingenommene Forschungsperspektive eine konzeptuelle Repräsentativität (vgl. Strübing 2011, 155) hergestellt werden konnte (vgl. Steuber 2022, 82). Das erhobene Datenmaterial wurde mithilfe der Basistechniken der Grounded Theory ausgewertet. Die komparative Analyse umfasste dementsprechend das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Die verschiedenen Typen des Kodierens führen zu jeweils eigenen Aspekten der Theorie, überlappen sich im Gebrauch einander jedoch häufig (vgl. Corbin 2011, 72f.). Im Folgenden werden, nach einer kurzen Beschreibung der Untersuchungsfelder, die zentralen Ergebnisse der Studie sowohl in einer fallbezogenen als auch einer fallübergreifenden Auswertung dargestellt.

4.2 Kurzbeschreibung der Untersuchungsfelder

4.2.1 BVJ-A (*Sprachförderklasse*)

Bei dem betrachteten BVJ-A handelte es sich um eine für junge Seiteneinsteigende bzw. Sprachanfänger:innen eingerichtete Sprachförderklasse. Aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsländer und Erstsprachen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen war die Lerngruppe in sich sehr heterogen. Die Gruppe bestand aus elf ausschließlich männlichen Schülern. Die Jugendlichen waren erst seit kurzem – d. h. einem Zeitraum von zwei Monaten bis zu einem Jahr – in Deutschland. Die Herkunftsländer der Schüler waren Griechenland, Irak, Polen, Venezuela, Angola und Afghanistan. Aus den Beschreibungen der Lehrkraft ging hervor, dass bei einigen Schülern Lernfortschritte auch ohne explizite Sprachförderung in den Bereichen Hörverstehen und Sprechfertigkeiten festzustellen waren. Im Bereich der schriftsprachlichen

Kompetenzen hatten alle Schüler gemäß der Einschätzung der Lehrkraft erhebliche Schwierigkeiten. Zudem ging aus den Interviewziten hervor, dass einige Lernende nur wenig mit der institutionellen Kommunikationskultur und schulischen Arbeitsmitteln vertraut waren. Im Rahmen der Beobachtung fiel auf, dass sich alle Schüler rege an Unterrichtsgesprächen beteiligten. Allerdings hatten einige Jugendlichen Schwierigkeiten mit der Bildung von Satzgefügen. Bemerkenswert war, dass in der besuchten Klasse zusätzlicher Sprachförderunterricht von der befragten Honorarlehrkraft erteilt wurde. Die Sprachförderung wurde als klassischer DaZ-Unterricht durchgeführt. Der Fokus des Unterrichts lag auf grammatischen Inhalten. Die Lehrkraft orientierte sich bei der Unterrichtsdurchführung an entsprechenden Lehrwerken für Jugendliche und junge Erwachsene. Ein inhaltlicher Bezug zu den Berufsfeldern des Fachtheorie- und Fachpraxisunterrichts war im Rahmen der durchgeführten Unterrichtshospitationen nicht erkennbar. Allerdings berichtete die Lehrkraft in einer Interviewpassage darüber, dass sie mit den Schülern regelmäßig über die Besonderheiten der Berufsschule und das Berufsfeld der Metallberufe sprach (vgl. PÄD 1, Z. 993-997). Die in heterogenen Lerngruppen erforderliche Binnendifferenzierung wurde teilweise durch Online-Übungen vorgenommen, die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen während des Unterrichts individuell bearbeitet wurden.

4.2.2 *Produktionsschule*

In der Produktionsschule waren die Teilnehmenden in betriebsähnlichen Strukturen in verschiedenen Produktionslinien tätig. ‚Klassische‘ schulische Settings wurden weitgehend vermieden. Die betrachtete Lerngruppe wurde für ein Projekt zum Bewerbungstraining neu zusammengestellt. In das Training wurde eine Sprachförderung integriert. Die Gruppe bestand aus 13 Teilnehmenden aus allen Produktionsbereichen. Acht junge Menschen hatten einen Migrationshintergrund. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfügten größtenteils über eine geringe schulische Vorbildung. Einige Teilnehmende hatten zuvor eine Förderschule besucht oder ihre Schulpflicht im Rahmen einer Ersatzmaßnahme erfüllt. Das Geschlechterverhältnis war in etwa ausgeglichen. Aufgrund der heterogen zusammengesetzten Lerngruppe war bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen insgesamt ein breites Spektrum an Sprachbedarfen in allen vier Teilfertigungsbereichen festzustellen. In der für das Bewerbungstraining neu zusammengestellten Gruppe verfügten nach Einschätzung der pädagogischen Mitarbeitenden einige Teilnehmende bereits über gut ausgeprägte oder latent vorhandene kommunikative Ressourcen. Zudem wurde bei einigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen über Entwicklungsfortschritte im Bereich der mündlichen Kompetenzen berichtet. Bei vielen Teilnehmenden war es jedoch in einem ersten Schritt erforderlich, Unsicherheiten bzw. Hemmungen sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben abzubauen. Im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenzen lag bei fast allen Teilnehmenden ein erhöhter Unterstützungsbedarf vor. Ein großer Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nahm nur unregelmäßig an dem Projekt teil, d. h. die Zusammensetzung der Lerngruppe veränderte sich von Woche zu Woche. Da einige Teilnehmende bereits ein Bewerbungstraining im Rahmen ihres Produktionsschulbesuchs absolviert hatten, hatte die Sprachförderung, trotz der Einbettung in das Training, den Charakter einer Sondermaßnahme.

4.2.3 BVJ (Regelform)

Beim dritten Forschungsfeld handelte es sich um ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in der Regelform in den gewerblich-technischen Berufsfeldern Körperpflege und Ernährung an einer Bündelschule mit verschiedenen beruflichen Schwerpunkten. Die Klasse wurde ausschließlich von jungen Frauen besucht. Nach Auskunft der Lehrkraft betrug der Anteil der Lernenden mit Migrationshintergrund in den BVJ-Klassen „ein Drittel immer“ (PÄD 4, Z. 14). Zudem berichtete die Pädagogin, dass sie immer Schüler:innen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche in der Klasse habe (vgl. ebd., Z. 78). In der Lerngruppe hatten einige Schülerinnen einen türkisch-arabischen Hintergrund. Eine besondere Herausforderung in diesem Untersuchungsfeld stellte die hohe Fluktuation der Lernenden dar. In den besuchten Unterrichtsstunden waren lediglich vier bzw. fünf Schülerinnen anwesend. Aus den Einschätzungen der Lehrkraft ging hervor, dass die Schülerinnen im Bereich der gesprochenen Sprache bereits über gut ausgeprägte Kompetenzen verfügten. Allerdings schienen sie beim Sprechen lediglich über ein eingeschränktes Sprachrepertoire zu verfügen, da sie hauptsächlich die Umgangssprache verwendeten. Auch in Bezug auf die schriftsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen bemängelte die Lehrkraft, dass diese nur selbst verfasste Texte, z. B. Facebook und SMS, lesen würden (vgl. ebd., Z. 68). Im Rahmen der Beobachtung fiel auf, dass die Schülerinnen Schwierigkeiten beim eigenständigen Erstellen von Bewerbungsunterlagen hatten. Insbesondere das Verfassen des Bewerbungsanschreibens fiel ihnen schwer. Im Deutschunterricht in der besuchten Klasse wurde kein besonderes Augenmerk auf das Thema Sprachförderung gerichtet, da an berufsbildenden Schulen bei entsprechendem Bedarf der Schüler:innen BVJ-A Sprachförderklassen eingerichtet werden können. Die Lehrkraft betrachtete sich dementsprechend als nicht zuständig für dieses Thema (vgl. ebd., Z. 195-211).

4.2.4 Mobilitätsprojekt 1

Das vierte Untersuchungsfeld war ein Mobilitätsprojekt, das bei einem außerschulischen Bildungsträger angesiedelt war. Im Rahmen des Projektes sollten die Teamfähigkeit, interkulturelle Sensibilität und die Sprachkompetenzen der Teilnehmenden gefördert werden. Eine weitere Zielsetzung des Projektes bestand in der Integration von Migrant:innen (vgl. PÄD 5, Z. 429-431). Dementsprechend hatte mehr als die Hälfte der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund (vgl. ebd., Z. 545-546). Die Dauer des Projektes betrug neun Wochen. Die Bildungsmaßnahme verfügte trotz der übergeordneten projektförmigen Konzeption über eine modulare Struktur. Sie umfasste verschiedene Trainingsbausteine, in denen vorab festgelegte Inhalte von den Lernenden bearbeitet wurden, z. B. interkulturelles Training, Fremdsprachentraining, Teamtraining etc. Ein weiterer Lerninhalt war Landeskunde, da der Besuch von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus einer europäischen Partnereinrichtung vorgesehen war (vgl. ebd., Z. 386; 470). Darüber hinaus waren im Projekt erlebnispädagogische Elemente enthalten, z. B. ein Tag im Hochseilgarten und ein Segelausflug (vgl. ebd., Z. 385; 405). An dem Projekt nahmen 14 Jugendliche und junge Erwachsene teil. Das Geschlechterverhältnis war in etwa ausgeglichen. Ein großer Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hatte vor dem Besuch der außerschulischen Einrichtung eine Förderschule oder die Hauptschule besucht. Zwischen den Lernenden bestanden große Altersunterschiede: die jüngsten Teilnehmenden waren 17, die ältesten 24 Jahre alt. Es war vorgesehen, parallel zum Mobilitätsprojekt ein

additives Sprachförderangebot für drei Teilnehmende mit besonderen Sprachbedarfen einzurichten. Bei diesen Teilnehmenden handelte es sich um einen Jugendlichen mit Fluchthintergrund, einen Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung und eine junge Frau mit Zuwanderungshintergrund, die unfreiwillig nach Deutschland migriert war und nur über eine geringe Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache verfügte (vgl. ebd., Z. 292-296). Die jungen Erwachsenen verfügten lediglich über geringe Sprachkompetenzen, so dass eine erfolgreiche Teilnahme an der regulären Bildungsmaßnahme von der Pädagogin in Frage gestellt wurde.

4.2.5 *Mobilitätsprojekt 2*

Beim fünften Untersuchungsfeld handelte es sich ebenfalls um ein Mobilitätsprojekt, das bei einem außerschulischen Bildungsträger angesiedelt war. Das Projekt war für junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 30 Jahren konzipiert, die sich im Arbeitslosengeld-II-Bezug und/oder auf Ausbildungsplatzsuche befanden. Übergeordnete Zielsetzung der Maßnahme war die Vorbereitung der Teilnehmenden auf eine Berufsausbildung. Zentraler Baustein war ein Praktikum im europäischen Ausland. Durch die im Rahmen des Auslandsaufenthalts erworbenen Kompetenzen sollte den jungen Erwachsenen der Einstieg in eine Berufsausbildung erleichtert werden. Zudem wurden Bildungsangebote zur Berufsorientierung und -vorbereitung sowie zur Erweiterung der Allgemeinbildung, v. a. in den Fächern Mathematik und Deutsch, angeboten. Darüber hinaus waren sprachbezogene Coaching-Elemente vorgesehen, z. B. die Förderung arbeitsbezogener Deutschkenntnisse, insbesondere für junge Migrant:innen. Zudem wurde ein Bewerbungstraining bzw. -coaching angeboten. Zur Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt wurde ein Fremdsprachentraining durchgeführt. Auch in diesem Untersuchungsfeld wurde die Lerngruppe für eine additive Sprachfördermaßnahme neu zusammengestellt. Aus den Daten ging hervor, dass ein großer Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits über gut bzw. sehr gut ausgeprägte kommunikative Kompetenzen im Bereich der gesprochenen Sprache verfügte. Von der Pädagogin wurden im Interview vor allem Lernproblematiken im Bereich der Schriftsprache angesprochen, insbesondere Rechtschreibschwierigkeiten und unzureichende Grammatikkenntnisse. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung fiel auf, dass einige Teilnehmende Schwierigkeiten bei der Lektüre von Fachtexten hatten. Zudem konnten manche Jugendliche und junge Erwachsene die verschiedenen Wortarten nicht korrekt voneinander unterscheiden und das grammatische Geschlecht von Substantiven nicht bestimmen. Die meisten Teilnehmenden konnten ihre Sprachbedarfe in gewissem Umfang selbst benennen und konkrete Wünsche bezüglich der inhaltlichen Gestaltung von Trainingseinheiten äußern.

Um einen weiteren Aufschluss über die institutionellen Rahmenbedingungen in den betrachteten Untersuchungsfeldern zu erhalten, werden die Ergebnisse der Datenanalyse in den nachfolgenden Kapiteln in einem größeren Zusammenhang betrachtet und interpretiert.

4.3 **Ausgewählte Ergebnisse des offenen Kodierens**

In der Phase des offenen Kodierens wurden die Äußerungen der Befragten systematisch in Klassen zusammengefasst und mit einem Kode bzw. einer konzeptuellen Bezeichnung versehen. Die Codes wurden zunächst nicht paraphrasiert, sondern es wurden natürliche Codes (vgl. Strauss 1991, 64f.), d. h. die originalen Formulierungen der interviewten Personen verwendet.

Hierbei handelt es sich bereits um erste, aber noch umgangssprachliche Deutungen der Phänomene. Im weiteren Verlauf der Analyse wurde der Prozess des Kodierens durch analytische Fragen angeleitet, z. B. ‚Was passiert an dieser Stelle?‘ und/oder ‚Wofür stehen diese Daten?‘. Dadurch sollten die hinter den Daten liegenden Konzepte erschlossen werden (vgl. Böhm 1994, 127f.). Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt exemplarische Ergebnisse des offenen Kodierens.

Tabelle 2: Ausgewählte Analysebeispiele (eigenes Datenmaterial)

| Interviewpassagen | Kodes bzw. Konzepte |
|---|--|
| „Also ist natürlich/ umgangssprachlich ist bei denen natürlich ganz stark, ne? Äh dass dass die wenig äh SprachFORMEN, NORMEN haben, sondern ihre Umgangssprache hauptsächlich sprechen.“ (PÄD 4, Z. 5-7) | Die verwendeten Begriffe verdeutlichen zunächst die Defizit-orientierung der Befragten im Hinblick auf die Sprachkompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. |
| „Und wie gesagt, MICH macht es stutzig: Ein Mensch, ein junger Mensch, der schon SO LANGE äh Deutsch-Sprachunterricht hatte, der SO wenig spricht.“ (PÄD 5, Z. 101-102) | Die Bezeichnungen |
| „Schreiben, Rechtschreibung, Groß-/Kleinschreibung, solche Sachen: gar nichts oder wenig .“ (PÄD 3, Z. 146) | <ul style="list-style-type: none"> • wenig, • sehr wenig/sehr sehr wenig, • gar nichts, • (fast) null, • ganz unten |
| „[...] häufig ist es so, dass man denkt, der versteht GAR nichts mehr.“ (PÄD 5, Z. 149-151) | |
| „[...] auch bei den etwas ÄLTEREN / ist das so ERSCHRECKEND zu sehen, dass da GAR nichts (.) vorhanden ist.“ (PÄD 1, Z. 101-103) | |
| „Also Lesekompetenz eigentlich fast gleich/ also ich will nicht sagen, fast null / aber SEHR sehr wenig .“ (ebd., Z. 28-31) | |
| „Beide haben Hemmungen zu schreiben, GROSSE Hemmungen zu schreiben, Textverständnis äh und Rechtschreibung (.) gleich null [...]“ (PÄD 3, Z. 135-137) | verdeutlichen die Orientierung an einem impliziten Normalitätsmaßstab. |
| „Ja, wir fangen wirklich GANZ unten an. Da geht es um das Alphabet, vorher noch geht es aber um einfach um Schriftzeichen, die wir da irgendwie hm //natürlich//“ (PÄD 1, Z. 778-779) | |
| „Schreiben ist GANZ schwierig, Rechtschreibung ist eine Katastrophe .“ (PÄD 2, Z. 101) | (Katastrophe = Zusammenbruch ¹) |
| „Und dann EIGENständig EINEN Satz formulieren ist für viele ABSOLUT nicht machbar .“ (PÄD 4, Z. 119-120) | Die verwendeten Begriffe verdeutlichen die Wahrnehmung der vorhandenen Sprachkompetenzen der Lernenden als etwas Unvollständiges und/oder Reparaturbedürftiges. |
| „ Wie heißt denn das richtig , kannst du mal bitte einen ganzen Satz sagen ?“ (ebd., Z. 52) | |
| So, und ähm (..) wie ist das dann für jemanden, der immer nur BRUCHstücke versteht? (PÄD 5, Z. 158-159) | |
| „[Die Teilnehmerin] hat einen Schulplatz [an einem Kolleg bei einem kirchlichen Träger; d. Verf.], müsste aber erkennen, dass sie als Baustelle Deutsch weiterbearbeiten muss.“ (PÄD 6, Z. 243-246) | |

¹ vgl. <https://www.dwds.de/wb/katastrophal> (14.09.2022)

Neben einer Bemängelung der unzureichenden formellen Sprachkenntnisse der Schüler:innen bzw. Teilnehmenden verweisen die von den Interviewpartner:innen verwendeten Bezeichnungen *wenig*, *(gar) nichts* und *null* auf den geringen Stellenwert, der den vorhandenen Sprachkompetenzen der Lernenden in den vier kommunikativen Teilfertigungsbereichen – vor allem aber im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenzen – beigemessen wurde. Zudem wird deutlich, dass sich die befragten Pädagog:innen bei der Beschreibung der Lernausgangslagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorrangig an standardsprachlichen Normen orientierten und sich deshalb vor allem auf die schriftsprachlichen Defizite der Lernenden fokussierten. Durch die Bezeichnung *ganz unten* wurden die Lernausgangslagen der jungen Menschen außerdem auf dem Niveau von Sprachanfänger:innen verortet. Die metaphorischen Ausdrücke *bei null* und *ganz unten anfangen* unterstellen zudem ein hohes Maß an erforderlicher Unterstützung bei der Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen (vgl. Steuber 2022, 137).

Die Aussage „Rechtschreibung ist eine Katastrophe“ (PÄD 2, Z. 101) verdeutlicht ebenfalls das als außergewöhnlich wahrgenommene Ausmaß der schriftsprachlichen Defizite einer Teilnehmerin. Zudem stufen die Ausdrücke *absolut nicht machbar* und *Katastrophe* die Lernenden als nahezu ‚hoffnungslose Fälle‘ im Bereich der Schreib- und Rechtschreibkompetenzen ein. Während die Äußerung „Wie heißt denn das richtig, kannst du mal bitte einen ganzen Satz sagen?“ (PÄD 4, Z. 52) wiederum auf einen impliziten Normalitätsmaßstab verweist, deuten die Begriffe *Bruchstücke* und *Baustelle* darauf hin, dass die Sprache der Lernenden als etwas Unvollständiges und/oder Reparaturbedürftiges wahrgenommen wurde, das erst noch zu einem Ganzen zusammengefügt oder gänzlich neu aufgebaut werden muss (ebd., 137f.). Die hier beschriebenen Phänomene wurden in allen betrachteten Untersuchungsfeldern deutlich. Daher wurde dieses Vorkommnis als Schlüsselkategorie (vgl. Böhm 1994, 132) gewählt.

Im Folgenden werden die im Zuge des axialen Kodierens herausgearbeiteten Achsenkategorien mithilfe des Kodierparadigmas nach Strauss (1991) bzw. dessen Erweiterung nach Strübing (vgl. 2014, 25) in ein fallübergreifendes Modell eingeordnet. Anhand des Kodierparadigmas werden Relationen ermittelt, „die sich auf Teilaspekte des sozialen Handelns beziehen“ (Böhm 1994, 131). Mit diesem Ansatz wurde ein fallübergreifendes Modell zur Darstellung des institutionellen Bedingungsgefüges in den betrachteten Untersuchungsfeldern erarbeitet, welches die Problematik von exkludierenden Tendenzen innerhalb der Bildungseinrichtungen aufgrund der als defizitär wahrgenommenen Sprachkompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufzeigt.

4.4 Ergebnisse des axialen und selektiven Kodierens (fallübergreifende Auswertung)

Die Zielsetzung der Grounded Theory-Studie bestand ursprünglich darin, konkrete Ansatzpunkte für die didaktische Gestaltung einer integrativen Sprachförderung in den betrachteten Untersuchungsfeldern genauer zu bestimmen. Der anfängliche Fokus lag deshalb auf den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie den institutionellen Rahmenbedingungen in der jeweiligen Bildungseinrichtung. Im Zuge der Datenanalyse verschob sich der ursprüngliche Fokus, da sich im Datenmaterial die oben dargelegten Phänomene zeigten, die den Rückschluss auf eine Reproduktion von Bildungsungleichheit aufgrund der als defizitär wahrgenommenen Sprachkompetenzen der Lernenden zulassen. Die

nachfolgende Abbildung stellt die Hauptkomponenten des fallübergreifenden Modells dar. Diese werden anschließend (Abbildung 2) zusammenfassend erörtert (Steuber 2022, 136ff.).

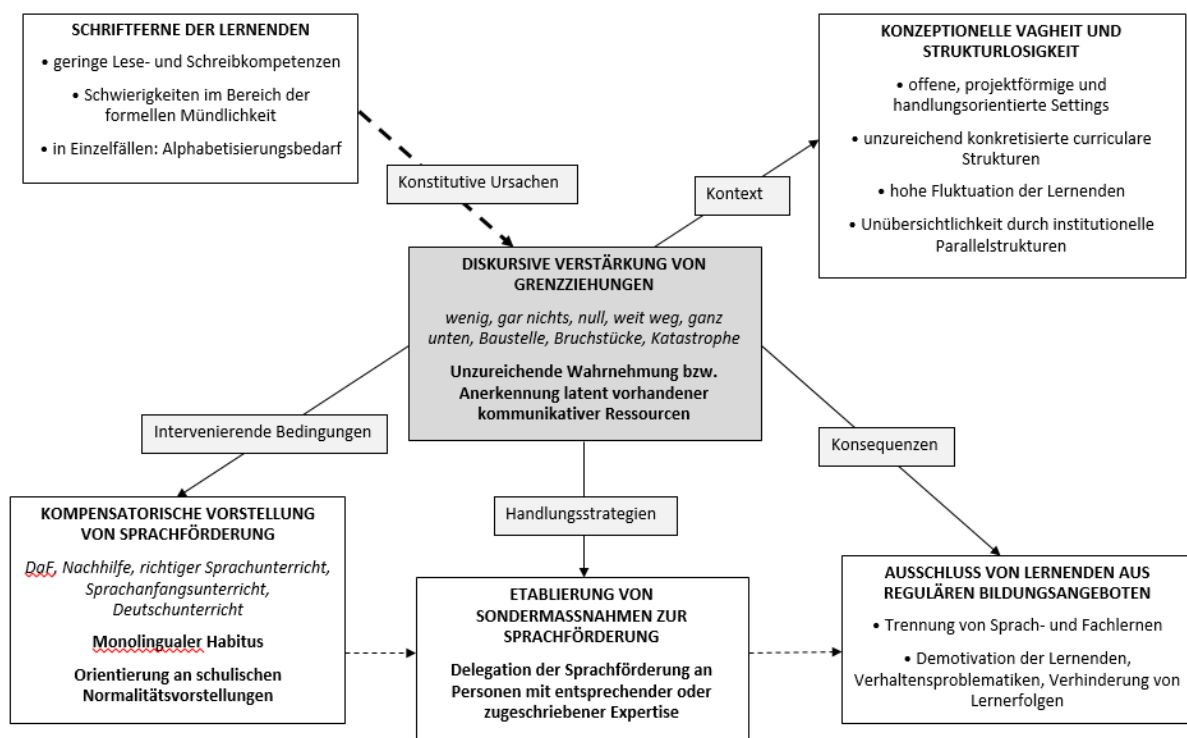


Abbildung 2: Bedingungsgefüge in den betrachteten Untersuchungsfeldern (fallübergreifend; eigene Darstellung in Anlehnung an Strübing 2014, 25; vgl. Böhm 1994, 132)

Das als zentral erachtete Phänomen der diskursiven Verstärkung von Grenzziehungen wurde im Zuge der Auswertung des Interviewmaterials anhand bestimmter Begriffe bzw. metaphorischer Konzepte deutlich, die von den befragten Pädagog:innen zur Beschreibung der sprachlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen verwendet wurden. Zum einen bildet die zentrale Kategorie die überwiegend defizitorientierte Haltung der Interviewpartner:innen ab. Zum anderen verdeutlicht sie die Fokussierung auf einen impliziten Normalitätsmaßstab, an dem sich die Befragten bei der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in den vier kommunikativen Teilfertigkeitsebenen (Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben) orientierten (vgl. Kap. 4.3). Es kann angenommen werden, dass die von den Befragten verwendeten Formulierungen zur Verstärkung von Grenzziehungen beitragen, um die Einrichtung von Sondermaßnahmen zu Sprachförderung und die Delegation dieser Aufgabe an Personen mit entsprechender oder zugeschriebener Expertise zu legitimieren.

In der Kategorie *Ursachen* geht es um die Frage, welche ursächlichen Bedingungen zum Zustandekommen des zentralen Phänomens führen (vgl. Strübing 2014, 25; Böhm 1994, 132). Der Begriff bezieht sich dabei „auf Ereignisse oder Bedingungen, die zum Auftreten oder der Entwicklung des Phänomens beitragen“ (Böhm 1994, 132). Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprachkompetenzen konnten in allen Untersuchungsfeldern bei einem großen Teil der Lernenden festgestellt werden. Zudem hatten einige Schüler im BVJ-A nach Auskunft des Pädagogen einen Alphabetisierungsbedarf. Aus der fallbezogenen Analyse ging hervor, dass

ein großer Teil der Lernenden ebenfalls Schwierigkeiten im Bereich der formellen Mündlichkeit hatte. Es kann angenommen werden, dass die beim überwiegenden Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrgenommene Schriftferne – d. h. geringe Lese- und Schreibkompetenzen – zu dem als zentral erachteten Phänomen der diskursiven Verstärkung von Grenzziehungen führte. In diesem Zusammenhang ist herauszustellen, dass handlungs- und projektförmige Lernangebote wie z. B. das Bewerbungstraining bereits elaborierte Lese- und Schreibkompetenzen der Lernenden voraussetzen. Diese Kompetenzen stellen zudem eine wichtige Grundlage für die in der (vor-)beruflichen Bildung angestrebten Selbstorganisationsfähigkeiten der jungen Menschen dar. Die diskursiven Grenzziehungen der befragten Pädagog:innen können deshalb vermutlich auch auf einen erwarteten erhöhten Betreuungsaufwand für die Lernenden im regulären Unterricht zurückgeführt werden.

Die Ursachen, die zum Zustandekommen des zentralen Phänomens beitragen, gelten „gewöhnlich nur in einem bestimmten Set von Bedingungen“ (Böhm 1994, 132). Dazu zählen insbesondere zeitliche und räumliche Bedingungen, das soziale und politische Umfeld sowie individuelle Biographien (vgl. ebd.). In diesem besonderen Bedingungsfeld finden die Handlungs- und interaktionalen Strategien der Akteur:innen statt (vgl. Strauss/Corbin 1996, 75). Nach Strübing (2014) fallen unter die Kategorie *Kontext* nur diejenigen Aspekte, die „nachweislich zum Verständnis des Phänomens in der konkreten Ausprägung relevant [sind; d. Verf.]“ (29). Zudem werden in dieser Kategorie die Bedingungen für weiteres Handeln in den Blick genommen (vgl. ebd., 25). Als ein zentrales Ergebnis der in der Studie durchgeführten Beobachtungen konnte in allen Untersuchungsfeldern eine konzeptuelle Vagheit und Strukturlosigkeit der didaktischen Settings festgestellt werden. Dies erschwerte sowohl die Durchführung der regulären berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen als auch der Sprachförderung. Die Lehr-Lern-Arrangements waren zwar grundsätzlich projektförmig oder handlungsorientiert angelegt und tendenziell offen gestaltet. Jedoch kam insbesondere im BVJ (Regelform) und in der Produktionsschule ein großer Teil der Lernenden nur schwer mit solchen Settings zurecht. Im außerschulischen Bereich war die Konzeption und Strukturierung von Bildungsangeboten und -maßnahmen zudem durch die Möglichkeit eines laufenden Einstiegs deutlich erschwert. Diese Option für die Teilnehmenden war sowohl in der Produktionsschule als auch in den Mobilitätsprojekten ein fester Bestandteil der pädagogischen Konzepte. Ein weiteres grundlegendes Problemfeld bestand in allen betrachteten Forschungsfeldern in einer hohen Fluktuation der Lernenden. Die Gründe für die unregelmäßige Teilnahme eines beträchtlichen Teils der Jugendlichen und jungen Erwachsenen waren individuell verschieden. Die hohen Fehlzeiten der Lernenden waren u. a. durch schwierige Lebenslagen und die Teilnahme an mehrwöchigen Betriebspraktika bedingt.

Als *intervenierende Bedingungen* wird der weitere, strukturelle Kontext verstanden, der nicht notwendig fallspezifisch ist. Es handelt sich um allgemeine, eher sozialstrukturelle, ökonomische o. ä. Zusammenhänge (vgl. Strübing 2014, 27). Nach Strauss/Corbin (1996) sind dies „[d]ie strukturellen Bedingungen, die auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken, die sich auf ein bestimmtes Phänomen beziehen. Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts“ (75). Der Übergangssektor kann als eine ‚Teilkultur‘ des hiesigen beruflichen Bildungssystems betrachtet werden, die im Allgemeinen über eine kompensatorische Ausrichtung verfügt (vgl. Steuber 2022, 74; vgl. Kap. 2).

Dementsprechend steht neben der beruflichen Orientierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen das Aufholen von Bildungsrückständen im Fokus berufsvorbereitender Bildungsangebote und -maßnahmen. Diese Grundausrichtung spiegelte sich auch in den Sichtweisen einiger Interviewpartner:innen auf das Thema Sprachförderung wider. Begriffe wie z. B. „richtige[r] SPRACHunterricht. Sprachanfangsunterricht“ (PÄD 4, Z. 196), „Nachhilfe“ (PÄD 6, Z. 228), „DaF“ [Deutsch als Fremdsprache; d. Verf.] (ebd., Z. 234) oder „Deutschunterricht“ (ebd., Z. 359) verdeutlichen, dass Sprachförderung nicht als Querschnittsaufgabe betrachtet wurde, sondern als defizitausgleichende Maßnahme. Auch die oben angesprochene Orientierung der Befragten an standardsprachlichen und/oder schulischen Normalitätserwartungen lässt den Rückschluss auf eine kompensationsorientierte Vorstellung von Sprachförderung zu.

Im Rahmen der Kategorie *Handlungsstrategien* werden Handlungen und Interaktionen betrachtet, die auf das zentrale Phänomen gerichtet sind. Diese haben Prozesscharakter. Zudem sind sie zielorientiert und werden häufig aus bestimmbareren Gründen vorgenommen. Daher kann durchaus von Taktiken oder Strategien gesprochen werden. Zielorientiertheit ist dabei nicht gleichbedeutend mit bewusster Absichtlichkeit. Für Analysezwecke sollte deshalb eine funktionale Betrachtungsweise bevorzugt werden, die von Absichten der Akteur:innen absieht (vgl. Böhm 1994, 132f.). Es kann festgehalten werden, dass in allen in der Studie betrachteten Untersuchungsfeldern segregierende Maßnahmen für die Sprachförderung etabliert wurden: In der schulischen Berufsvorbereitung ist dies durch das Einrichten von BVJ-A Sprachförderklassen bereits auf institutioneller Ebene angelegt. Obwohl im BVJ-A das Erlernen der deutschen Sprache im Vordergrund steht, wurde in der betrachteten Klasse ein zusätzlicher Sprachförderunterricht erteilt. Zudem fiel auf, dass die im betrachteten BVJ (Regelform) eingesetzte Lehrkraft kein besonderes Augenmerk auf das Thema Sprachförderung richtete, weil dies als grundsätzliche Aufgabe der in den Sprachförderklassen tätigen Lehrkräfte betrachtet wurde (vgl. PÄD 4, Z. 195-196). Auch in den außerschulischen Untersuchungsfeldern konnte die Tendenz festgestellt werden, Sondermaßnahmen für die Sprachförderung für kleinere Lerngruppen zu etablieren. Als ein sich wiederholendes Muster war erkennbar, dass dies Jugendliche und junge Erwachsene betraf, die aufgrund ihrer geringen Sprachkompetenzen als ‚Problemfälle‘ wahrgenommen wurden. Die Einrichtung additiver Sprachfördermaßnahmen wurde meist mit verbesserten Möglichkeiten für eine individualisierende Förderung begründet.

Nach Böhm (1994) führen „Handlungen und Interaktionen, die auf das in Frage stehende Phänomen gerichtet sind [...] zu bestimmten *Konsequenzen*“ (133; Herv. d. Verf.). Diese müssen nicht zwangsläufig vorhersehbar oder beabsichtigt sein (vgl. ebd.). Zum einen hatte das Einrichten segregierender Bildungsangebote für die Sprachförderung in allen betrachteten Untersuchungsfeldern eine Trennung von Fach- und Sprachlernen zur Folge. Dadurch war für einige Lernende das Verständnis von Fachinhalten deutlich erschwert. Doch auch für die Lehrenden ergaben sich Schwierigkeiten, z. B. bei der Vermittlung von berufsbezogenen Inhalten auf einer ausschließlich sprachlich-abstrakten Ebene. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass die wiederholte Erfahrung der Ausgrenzung aufgrund von als unzureichend erachteten Sprachkompetenzen negative Auswirkungen auf den weiteren Verlauf der Bildungsbiographien der betroffenen Lernenden hatte. Dies ist umso gravierender, da der Berufsvorbereitung und -orientierung für die in diesem Beitrag betrachteten Zielgruppen eine zentrale Bedeutung bei der Erhöhung der Chancen auf einen Ausbildungsplatz zukommt. Allerdings war den befragten

Pädagog:innen zumindest in einigen Fällen bewusst, dass die Teilnahme an additiven Sprachfördermaßnahmen und – damit einhergehend – der zumindest temporäre Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus regulären Bildungsangeboten durchaus negative Konsequenzen nach sich ziehen konnte. Die von einigen Interviewpartner:innen geschilderten Verhaltensweisen von Teilnehmenden wie z. B. Disziplinprobleme und die Notwendigkeit, den Lernenden ihre sprachlichen Defizite explizit zu verdeutlichen, um die Teilnahme an einer additiven Sprachförderung zu begründen, weisen u. a. auf ungünstige Motivationslagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen hin.

Das im Rahmen der Studie festgestellte Phänomen der unzureichenden Sprachsensibilität der Befragten wird im Folgenden vor dem berufsbiographischen Hintergrund der Pädagog:innen im Bereich der Berufsvorbereitung und einschränkender institutioneller Rahmenbedingungen in den betrachteten Bildungseinrichtungen des Übergangssektors reflektiert. Zudem wird ein Ausblick auf weiterführende Forschungsbedarfe gegeben.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Angesichts der zunehmenden Relevanz von sprachsensiblen Unterricht in der beruflichen Bildung und der damit einhergehenden Anforderung, sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe zu betrachten, kommt der Konzeption und flächendeckenden Implementation integrativer Ansätze eine zentrale Rolle zu (vgl. KMK 2019). Für den Bereich der Berufsvorbereitung ist es aufgrund der sprachlichen Heterogenität in den Lerngruppen von besonderer Bedeutung, Jugendlichen und jungen Erwachsenen *niedrigschwellige Zugänge* sowohl zum beruflichen Lernen als auch zum Sprachlernen zu ermöglichen. Lernenden, die aus verschiedenen Gründen keinen guten Zugang zur Schriftsprache haben, bietet ein gegenstands- und tätigkeitsbezogener Zugang zum Lernen die Möglichkeit, an latente bzw. alltagssprachliche Ressourcen anzuknüpfen. Diese können im Verlauf des Lern- bzw. Arbeitsprozesses in der Interaktion mit Lernpartner:innen und Pädagog:innen sowie durch eine gezielte Sprachlernunterstützung sukzessive zu bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen ausgebaut werden. Die Betrachtung der kommunikativen Bedingungen in einem authentischen Arbeitsprozess zeigte, dass sich Lernende in einem tätigkeitsbezogenen Rahmenkontext mit vielfältigen Sprech- und Schreibanlässen auf unterschiedlichen Sprachebenen auseinandersetzen müssen. Diese Kommunikationssituationen können als didaktische Ausgangspunkte für die Sprachförderung fungieren, müssen hierfür aber (zweit-)sprachdidaktisch adäquat ausgestaltet werden.

Als zentrales Ergebnis der im Rahmen von Bedingungsanalysen durchgeführten Grounded Theory-Studie lässt sich festhalten, dass in allen betrachteten Untersuchungsfeldern segregierende Maßnahmen für die Sprachförderung etabliert wurden, obwohl grundsätzlich die Möglichkeit der Integration der Förderung in handlungsorientierte und/oder projektförmige Bildungsangebote bestand. Da Pädagog:innen im Bereich der Berufsvorbereitung bislang noch nicht durchgängig für das Durchführen von Sprachförderangeboten in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen ausgebildet werden, dürfte die von den befragten Lehr- bzw. Fachkräften selbst wahrgenommene unzureichende sprachdidaktische Kompetenz ein maßgeblicher Grund für das Etablieren von Sondermaßnahmen und das Delegieren der Förderung an Expert:innen sein (vgl. Tajmel 2010, 175).

Zudem kann angenommen werden, dass die in den betrachteten Forschungsfeldern festgestellte konzeptuelle Vagheit und Strukturlosigkeit der didaktischen Settings die Durchführung von sprachsensiblen berufsbezogenem Unterricht deutlich erschwerte. Hinsichtlich der Qualifikation des pädagogischen Personals lässt sich als ein zentrales Desiderat die Förderung der Kompetenzen für eine stärker ins Detail gehende Planung und Gestaltung von handlungs- bzw. tätigkeitsorientierten Lehr-Lern-Situationen und deren Verzahnung mit sprachlichen Lerninhalten benennen. Für die Unterstützung eines kumulativen Aufbaus der Sprachkompetenzen von Lernenden sind neben einer sprachdidaktischen Ausbildung grundlegende Kenntnisse über die im Theorieteil des Beitrags vorgenommene analytische Unterscheidung zwischen der Alltagssprache als einer Sprache der ‚Nähe‘ und der Bildungs- und Fachsprache als Sprachen der ‚Distanz‘ erforderlich (vgl. Steuber/Gillen 2016, 20). Die Unterscheidung dieser Sprachregister ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die in schulischen und betrieblichen Kontexten tätigen Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte ihr sprachdidaktisches Handeln und schulbezogene Normalitätsvorstellungen angemessen reflektieren können (vgl. ebd.).

Die in der Studie herausgearbeitete zentrale Kategorie der diskursiven Verstärkung von Grenzziehungen bildet die überwiegend defizitorientierte Haltung der Befragten ab und verdeutlicht die Fokussierung auf einen impliziten Normalitätsmaßstab, der einem wertschätzenden und ressourcenorientierten Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen entgegensteht. Die festgestellte Defizitorientierung der Pädagog:innen und die ebenfalls wahrzunehmende Tendenz zur Etablierung von Sondermaßnahmen für die Sprachförderung sprechen – zumindest in den betrachteten Untersuchungsfeldern – gegen ein integratives Förderkonzept (vgl. Steuber 2022, 252). Da die in der Studie gewonnenen Ergebnisse jedoch kontextspezifisch sind, ergibt sich die Notwendigkeit, den Themenbereich der sprachlichen Bildung am Übergang Schule-Beruf vor dem Hintergrund der jeweils aktuell gegebenen Rahmenbedingungen zu betrachten, um integrative und adaptive Lernangebote zu gestalten.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf> (18.04.2019).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/bb-2010.pdf> (27.03.2017).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> (03.05.2019).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Online:

<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (27.03.2017).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Online:

<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (20.10.2016).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Online:

<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (15.11.2018).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online:

<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> (04.08.2022).

Balser, W. (2011): Außerschulische Handlungsfelder: Am Beispiel der Personalentwicklung für Menschen ohne Berufsausbildung – Anforderungen an pädagogisches Personal. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung 02*. Hrsg. von M. Friese und I. Benner, 1-7. Online:

https://www.bwpat.de/ht2011/ft02/balser_ft02-ht2011.pdf (07.12.2022).

Becker, A./Hundt, M. (1998): Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Hoffmann, L./Kalverkämper, H./Wiegand, H. E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin, 118-133.

Böhm, A. (1994): Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Böhm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag: S. 121–140. Online:

<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1442/ssoar-1994-boehm-grounded-theory-wie-aus.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1994-boehm-grounded-theory-wie-aus.pdf> (12.05.2020).

Bojanowski, A./Niemeyer, B. (2009): Bedingungsanalysen zum pädagogischen Personal. In: *Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht*. Bonn, 23-35.

Bonz, B. (2009): *Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch*. 2., neubearbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart.

Bourdieu, P. (2005): *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Auflage. Wien.

Brummel, N.-M./Kimmelman, N. (2017): Handreichung: Integrative Sprachförderung für neu zugewanderte Jugendliche am Berufskolleg. Online: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/Integrative_Sprachfoerderung_Brummel_KimmeImann.pdf (20.04.2021).

- Corbin, J. (2011): Grounded Theory. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen, 70-75.
- Czycholl, R. (2001): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, 170-186.
- Czycholl, R./Ebner, H. G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 44-54.
- Demirkaya, S. (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Eine Einführung. Paderborn, 213-227.
- Eberhard, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld.
- Efing, C. (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: BWP 2/2012, 6-9.
- Enggruber, R. (2011): Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe bwp@Spezial 5 – HT 2011. Hrsg. von D. Münk und C. Schmidt. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/enggruber_ws15-ht2011.pdf (11.07.2012).
- Feilke, H. (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch 1/2011. Online: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf (24.05.2018).
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 233/2012, 4-13.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967/2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildenbrand. 3., unveränderte Auflage 2010. Bern.
- Gudjons, H. (2001): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Hagedorn, U. (2017): Zur Balance von außerschulisch Besonderem und unterrichtsfachlich Allgemeinem. Unterrichtliche Codierung und Vermittlungsstrategien als Gegenstand wirtschaftsdidaktischer Unterrichtsforschung. In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler, 21-33.

Hülst, D. (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchgesehene Auflage 2013. Weinheim, 281-300.

Huneke, H.-W./Steinig, W. (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

KMK (2019): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019): Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (13.02.2020).

Koch, K. (2007): Handlungsorientierter Unterricht. In: Heimlich, U./Wember, F. B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart, 99-111.

Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch Band 36, 15-43.

Koch, P./Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin, 587-603.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Online: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf> (16.10.2016).

Kreher, T./Lempp, T. (2013): Übergänge in die Arbeitswelt. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, 688-704.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim.

Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster.

Lindmeier, B. (2015): Bildungsgerechtigkeit im Übergang. Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (3), 308-322.

Maas, U. (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen.

Maas, U. (2015): Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, K.-M./Ziegler, A. (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin, 1-23.

- Meyer, M./Prediger, S. (2012): Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht. Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. Vorversion. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Meyer_Prediger_PM-H45_Webversion.pdf (05.10.2018).
- Möhn, D./Pelka, R. (1984): Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen.
- Morek, M./Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1), 67-101.
- Muckenfuß, H. (1995): Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts. Berlin.
- Mutschall, M. (2008): Professionelles Handeln in der Produktionsschule. In: Bojanowski, A./Mutschall, M./Meshoul, A. (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Waxmann, 169-183.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Hrsg. von der Bundesagentur für Arbeit. Online: <https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdi4/~edisp/16019022dstbai378703.pdf> (17.10.2016).
- Ohm, U./Kuhn, C./Funk, H. (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Unter Mitarbeit von Martin Döpel, Theresa Förster, Magdalena Obergfell und Ina Schiller. Münster.
- Ortner, H. (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, U./Gardt, A./Knape, J. (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 2. Halbband. Berlin, 2227-2240.
- Pätzold, G. (2010): Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere. In: ZBW 106 (2), 161-172.
- Pool Maag, S. (2016): Herausforderungen im Übergang Schule-Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 38 (3), 591-609.
- Ricart Brede, J. (2014): Beobachtung. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Eine Einführung. Paderborn, 137-146.
- Riebling, L. (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, 106-153.
- Roche, J./Terrasi-Haufe, E. (2016): Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: Efing, C./Kiefer, K.-H. (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung "Wissen – Kompetenz – Text". Frankfurt am Main, 71-90.
- Rützel, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 109-120.

Schultheis, K./Sell, S. (2014): Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem. Online: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187852/uebergangssystem> (27.03.2017).

Siemon, J./Kimmelman, N./Ziegler, B. (2016): Sprache in der beruflichen Bildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. In: ZBW Beiheft 28, 7-34.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim.

Steuber, A. (2017): Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang. In: Daase, A./Ohm, U./Mertens, M. (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster, 249-267.

Steuber, A. (2019): Sprachlernen im authentischen Arbeitszusammenhang – ein Ansatz zur ressourcenorientierten Förderung von Lernenden. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Heft 179, 21-23.

Steuber, A. (2022): Tätigkeit und Sprache. Zur Didaktik inklusiver Sprachförderung in der Berufsvorbereitung. Berlin: Peter Lang.

Steuber, A./Gillen, J. (2016): Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Ein tätigkeitsbezogener Ansatz. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 158/2016, 17-20.

Steuber, A./Gillen, J. (2020): Sprachsensibler Unterricht im berufsschulischen Kontext – Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der vollständigen Handlung. In: BAG-Report Bau/ Holz/ Farbe, Ausgabe 1/2020, 8-13. Online: https://uploads-ssl.webflow.com/60b5e03f990bc4b48c75f208/6100700f8594ce60b0f18e3e_002_BAG-Report_2020_01.pdf (03.03.2023).

Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München.

Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Aus dem Amerikanischen von Astrid Hildenbrand. Mit einem Vorwort von Bruno Hildenbrand. München.

Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Strübing, J. (2011): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen, 154-156.

Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Tajmel, T. (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 167-184.

Terrasi-Haufe, E./Miesera, S. (2018): Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“. In: Roche, J./Drumm, S. (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen, 275-288.

Thiel, R. (2008): Produzieren und Lernen als Herausforderung im Werkstattalltag. In: Gentner, C./Bojanowski, A./Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster, 53-63.

Truschkat, I./Kaiser-Belz, M./Reinartz, V. (2007): Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: zwischen Programmatik und Forschungspraxis - am Beispiel des Theoretical Samplings. In: Historical Social Research Supplement 19, 232-257.

Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux. Weinheim.

Zitieren dieses Beitrags

Steuber, A. (2023): Möglichkeiten und Grenzen integrativer und tätigkeitsorientierter Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf. In: *bwp@* Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis, hrsg. v. Albert, S./Heinrichs, K./Hotarek, I./Zenz, S., 1-27. Online: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steuber_bwpat-ph-at2.pdf (19.04.2023).

Die Autorin



Dr.ⁱⁿ ARIANE STEUBER

Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung

Im Moore 11 b, 30167 Hannover

ariane.steuber@ifbe.uni-hannover.de

<https://www.ifbe.uni-hannover.de/de/steuber/>