

Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]; Frehe-Halliwell, Petra [Hrsg.]; Laubenstein, Désirée [Hrsg.]; Kundisch, Heike [Hrsg.]

Didaktik in der Ausbildungsvorbereitung. Selbstinszenierungspraktiken als subjektorientierter Zugang (aus-)bildungsbeteiligter Jugendlicher

Bielefeld : wbv Publikation; Eusl 2025, 331 S. - (Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]; Frehe-Halliwell, Petra [Hrsg.]; Laubenstein, Désirée [Hrsg.]; Kundisch, Heike [Hrsg.]: Didaktik in der Ausbildungsvorbereitung. Selbstinszenierungspraktiken als subjektorientierter Zugang (aus-)bildungsbeteiligter Jugendlicher. Bielefeld : wbv Publikation; Eusl 2025, 331 S. - (Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344895 - DOI: 10.25656/01:34489; 10.3278/9783763978137

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344895>

<https://doi.org/10.25656/01:34489>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DiF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte

Petra Frehe-Halliwell / H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

DIDAKTIK IN DER AUSBILDUNGSVORBEREITUNG

*Selbstinszenierungspraktiken als subjektorientierter
Zugang (aus-)bildungsbeteiligter Jugendlicher*



Kremer, H.-Hugo / Frehe-Halliwell, Petra /
Laubenstein, Désirée / Kundisch, Heike (Hg.)

Band 5

DIDAKTIK IN DER AUSBILDUNGSVORBEREITUNG

*Selbstinszenierungspraktiken als
subjektorientierter Zugang
(aus-)bildungsbeteiligter Jugendlicher*

Kremer, H.-Hugo / Frehe-Halliwell, Petra /
Laubenstein, Désirée / Kundisch, Heike (Hg.)

Gefördert durch:



Gefördert durch das BMBF, Fördernummer 01NV2122A, 01NV2122B

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation

© 2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagerstellung:
ZayDesign, Passau

Bestell-Nr.: I78120
ISBN (Print): 978-3-7639-7812-0
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7813-7
DOI: 10.3278/9783763978137

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:

creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining
nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne
Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	5
Teil I Theoretisch-konzeptionelle Bezugspunkte und Projektvorstellung .	11
<i>Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer, Heike Kundisch, Franziska Otto, Désirée Laubenstein & Jessica Denise Seib</i>	
Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsberechtigte Jugendliche (SeiP)	13
<i>Petra Frehe-Halliwell & H.-Hugo Kremer</i>	
Subjektorientierte Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung	33
<i>Franziska Otto & H.-Hugo Kremer</i>	
Selbstinszenierung als Zugang zum Selbstkonzept	59
Teil II Forschungs- und Entwicklungsaspekte .	93
<i>Jessica Denise Seib & Désirée Laubenstein</i>	
Vom systemischen Scheitern zum persönlichen Erfolg. Warum eine Fokusveränderung auf die Ressourcen- und Resilienzarbeit in der Beruflichen Orientierung 4.0 für benachteiligte Jugendliche von Vorteil ist .	95
<i>Désirée Laubenstein</i>	
Die lösungsfokussierte Perspektive als Zugang zu Selbstinszenierungspraktiken (aus-) bildungsberechtigter Jugendlicher .	111
<i>Heike Kundisch</i>	
Fortbildung für Bildungsakteur:innen zeitgemäß gestalten	125
<i>Sarah Theresa Schotten, Heike Kundisch & H.-Hugo Kremer</i>	
Ich inszeniere mich, also bin ich?	137

<i>H.-Hugo Kremer, Franziska Otto & Simone Volgmann</i> „Dagegen haben unsere I-Schüler:innen keine Probleme sich darzustellen!“ Selbstinszenierungspraktiken von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	155
<i>Simone Volgmann</i> Erlebnisorientiert Lehren und Lernen	185
<i>Nina-Madeleine Peitz</i> „Die Grenzen meiner Sprache...“ durch Sprachförderung erweitern	207
<i>Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer</i> Tageslernsituationen in der schulischen Praxis	243
Teil III Anregungen und Materialien zur Gestaltung der didaktischen Arbeit mit Selbstinszenierungspraktiken	285
<i>Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer & Franziska Otto</i> Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsberechtigte Jugendliche	287
Autor:innen Portraits	329

Vorwort

Der Übergang Schule – Beruf zeigt sich für viele Jugendliche als sehr herausfordernd. Mit dem Übergangssystem hat sich im Berufsbildungssystem ein eigenständiger Bildungsbereich etabliert. NRW hat mit der Reform der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs (APO BK) einen eigenständigen Bereich ‚Ausbildungsvorbereitung‘ eingerichtet und damit bestehende Bildungsmaßnahmen gebündelt. Damit sollten die besonderen Herausforderungen im Übergang Schule – Beruf aufgenommen werden und den Jugendlichen Wege zur Aufnahme einer Ausbildung eröffnet werden.

Übergreifend kann festgestellt werden, dass auch in Zeiten eines Fachkräfte- mangs und eines Überhangs an Ausbildungsplätzen dieser Übergangssektor nahezu unverändert fortbesteht: Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems zielen darauf ab, Jugendliche auf die Aufnahme einer Ausbildung vorzubereiten und hierüber den Übergang von der Schule in den Beruf zu ermöglichen. Im Kontext der Erfahrungen der vergangenen Jahre beurteilen wir das Übergangssystem insgesamt eher kritisch, da für einen großen Teil der Jugendlichen keine Verbesserung der Ausbildungschancen konstatiert und die Bildungsmaßnahmen eher als Warteschleifen etikettiert werden können (vgl. RICHTER & BAETHGE, 2017, S. 297). Damit verbunden ist unter Bezugnahme der Anforderungen in den beruflichen Ausbildungsgängen eine stark defizitorientierte Sichtweise auf die Jugendlichen festzustellen, die mit Stigmatisierungs- und Exklusionsrisiken einhergehen.

An Bildungsgänge des Übergangssystems (wie in NRW die Ausbildungsvorbereitung) werden darüber hinaus Herausforderungen der Inklusion herangetragen. Diese wirken, bei Überforderung des Systems, bei der Etablierung von Sonderformaten mit, die wiederum Exklusionsprozesse verstärken können (vgl. BRAUN & GEIER, 2013, S. 55; FREHE & KREMER, 2015, S. 10; 2016, S. 6; KREMER, 2020, S. 173–172). Ein nicht gelingender Übergang in Ausbildung/Arbeit wird als individuelles Scheitern bzw. Defizit des Subjekts adressiert. Damit wird allein den Jugendlichen die Verantwortung zur beruflichen Teilhabe zugesprochen bzw. abverlangt. Andererseits werden die besonderen Herausforderungen der Bildungsarbeit in diesen Bildungsgängen wiederkehrend herausgestellt; dies wird über sonder- und sozialpädagogische Expertise erkennbar oder die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Aber auch ein pädagogisches Verständnis ist erkennbar, welches die

Entwicklungs-fähigkeit und -ressourcen der Jugendlichen ins Zentrum rückt und individuelle Bildungsweg-e zu eröffnen sucht.

Der vorliegende Band schließt an Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Kontext ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge in NRW an. Im Zentrum des Sammelbandes steht das Konzept der Selbstinszenierung, das über theoretische Einordnungen und Forschungsbeiträge, Entwicklungsarbeiten und konkrete didaktische Methoden multiperspektivisch ausdifferenziert wird. Daneben wird das Konzept der Selbstinszenierung im Kontext einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung verortet. Es werden Bezüge zu besonderen Gestaltungsanforderungen und Herausforderungen am Übergang Schule – Beruf hergestellt und ausgewählte Handlungsalternativen (u. a. zu den Themen Sprache, Erlebnisorientierung, Tageslernsituationen) vorgestellt. Damit werden insbesondere aus einer didaktischen Perspektive die Potenziale, aber auch Grenzen einer Subjektorientierung in der Ausbildungsvorbereitung aufgenommen und auf systemischer Ebene reflektiert.

In einem hinführenden Beitrag wird in Teil I zunächst das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP ‚Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – Annäherungen an das Forschungs- und Entwicklungsprojekt‘ vorgestellt und der Zugang zu den Projektergebnissen eröffnet.

Der Beitrag von Petra Frehe-Halliwell und H.-Hugo Kremer arbeitet den Ansatz einer subjektorientierten Bildungsarbeit für die Ausbildungsvorbereitung auf, weist hierzu Hintergründe und Bezugspunkte auf und stellt in ersten Ansatzpunkten eine didaktische Modellierung als Referenzpunkt vor. Der Beitrag kann als ein inhaltlicher Referenzpunkt für die Arbeiten im Projekt SeiP betrachtet werden.

Franziska Otto und H.-Hugo Kremer nehmen theoretisch-konzeptionelle Grundlegungen und auf dieser Basis eine Annäherung an das Konstrukt Selbstinszenierungspraktiken vor. Anhand erster Explorationen zeigen sie Ausprägungsformen von Selbstinszenierungspraktiken Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf auf.

Teil II bietet Einblicke in Forschungs- und Entwicklungsaspekte im Kontext der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. Im ersten Beitrag gehen Jessica Seib und Désirée Laubenstein der Frage nach ‚Warum eine Fokusveränderung auf die Ressourcen- und Resilienzarbeit in der Beruflichen Orientierung 4.0 für benachteiligte Jugendliche von Vorteil ist‘. Im Beitrag werden Grenzen des Kompetenzbegriffs im Übergangsmanagement identifiziert und auf die Notwendigkeit verwiesen, an die Ressourcen und individuellen Ausgangslagen der Jugendlichen anzudocken. Die Autorinnen plädieren dafür, entgegen der vorherr-

schenden fremdperspektivischen Deutungshoheit, den Jugendlichen einen Performanzrahmen anzubieten, der über eine lebensweltliche Orientierung, eine lösungsfokussierte Sprache und über die Hervorhebung individueller Soft Skills Ansatzpunkte zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung eröffnet und zur Konkretisierung eines beruflichen Narrativs für ausbildungsbeteiligte Jugendliche beiträgt.

Désirée Laubenstein erörtert in ihrem Beitrag die Relevanz einer positiven Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung zur Eröffnung von Lern- und Entwicklungspotenzialen insbesondere für (aus-)bildungsbeteiligte Schüler:innen und erweitert den sonderpädagogischen Diskurs um einen auf Ressourcen und Stärken orientierten Blick und eine lösungsfokussierte Gesprächskultur, die Lehrkräfte befähigt, die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem zu verringern, Vielfalt als Chance für einen fachlich und überfachlich lernwirksamen Unterricht zu nutzen und berufliche Anschlussperspektiven mit den Schüler:innen auf Grundlage ihrer individuellen Potenziale und Stärken zu entwickeln.

Der Beitrag von Heike Kundisch greift den Fokus zeitgemäßer Unterstützungs- und Qualifizierungsformate für Bildungsakteur:innen auf, welche von den Bildungsakteur:innen im Kontext von Implementationsprozessen wiederholt eingefordert werden. Aus aktuellen Studien und Erfahrungen jahrelanger Entwicklungsarbeit und Durchführung von Qualifizierungsformaten resümiert der Beitrag pointiert die Strukturen und Prinzipien, die eine bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildung ausmachen. Der Beitrag von Sarah Schotten, Heike Kundisch und H.-Hugo Kremer „Ich inszeniere mich, also bin ich?“ bietet Einblicke in eine Beobachtungsstudie zu Selbstinszenierungspraktiken im Alltag beruflicher Bildung, die gleichzeitig Eindrücke forschungsmethodischer Herausforderungen eröffnet.

Hierzu ergänzend geben H.-Hugo Kremer, Franziska Otto und Simone Volgmann Einblicke in Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen, die als ‚Inklusionsschüler:innen‘ in einem spezifischen Format der Ausbildungsvorbereitung gekennzeichnet werden. Hierzu wurden in einer weiteren Beobachtungstudie Selbstinszenierungspraktiken erhoben und ausgewertet.

Simone Volgmann nimmt eine theoretisch-konzeptionelle Annäherung an Erlebnisorientiertes Lehren und Lernen vor, im Sinne einer Ausrichtung der Unterrichtsgestaltung am Erleben und Erfahren der Schüler:innen. Ausgehend von einer Vignette wird ein konkreter Bezugsrahmen für die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen hergestellt.

Nina Peitz zeigt in ihrem Beitrag die Grenzen der Sprache auf und verweist auf die Notwendigkeit einer sprachsensiblen Gestaltung der Bildungsarbeit (nicht

nur) im Bereich der Ausbildungsvorbereitung. Der Beitrag orientiert sich an konkreten Beispielen und zeigt Gestaltungsmöglichkeiten auf.

Petra Frehe-Halliwell und H.-Hugo Kremer arbeiten das Konstrukt der Tageslernsituationen über die Dokumentation von und Auseinandersetzung mit verschiedenen Standortkonzepten auf. Dabei handelt es sich um ein Praxiskonzept, welches sehr unterschiedliche Ausprägungsformen in berufsbildenden Schulen erfahren hat und im Projektzusammenhang auch wiederkehrend als curricularer Ansatz zur Diskussion stand.

Teil III fokussiert in einem gemeinsamen Beitrag von Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer und Franziska Otto auf das im Projekt SeiP erarbeitete Rahmenkonzept zur Nutzung von Selbstinszenierungsformaten Jugendlicher für den Prozess beruflicher Orientierung. Hierzu wird der zugrundeliegende Forschungs- und Entwicklungsprozess vorgestellt, grundlegende Annahmen und Prinzipien aufgezeigt und exemplarisch didaktisch-methodische Gestaltungshinweise eröffnet. Daran anschließend werden exemplarische Materialien zur Umsetzung des Rahmenkonzepts angeboten.

Abschließend möchten wir zum Ausdruck bringen, dass Forschungs- und Entwicklungsprojekte wie SeiP – und damit Zugänge zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – aus unserer Sicht erforderlich sind, um die besonderen Anforderungen für das Bildungspersonal an Berufskollegs im Übergang Schule und Beruf ins Zentrum zu rücken. Den beteiligten berufsbildenden Schulen soll darüber ein Raum eröffnet werden, der es ermöglicht, die eigene Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, sich aber auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen für durchaus herausfordernde Situationen gemeinsam ‚stark zu machen‘ und für den eigenen schulischen Kontext Gestaltungsmöglichkeiten zu entdecken. Dies ist gerade auch für die Wissenschaft eine wichtige Ressource, um innovative Konzepte in unterschiedlichen Bildungskontexten zu erproben und eigene Positionen aus bildungspraktischer Sicht zu reflektieren. Wir haben den Austausch, welcher insbesondere mit Vertreterinnen und Vertretern aus Berufskollegs und der Lebenshilfe Paderborn stattfand, als sehr konstruktiv und überaus engagiert empfunden. Wir konnten feststellen, dass durchaus sehr unterschiedliche Handlungserfordernisse vor Ort vorliegen, die durchaus auf sehr grundlegende Fragen dieses Bildungsbereiches und der beruflichen Bildung allgemein verweisen. Wir möchten hier zwei Themen aufnehmen, die wiederkehrend angeführt wurden. Einerseits stellt sich aus der schulischen Curriculumarbeit die Frage, wie Bildungspläne Gestaltungsspielräume für eine stärkenorientierte und auf das Subjekt ausgerichtete Bildungsarbeit ermöglichen können. Andererseits kann festgestellt werden, dass dem Bildungspersonal und den (multiprofessionellen) Teams

vor Ort eine besondere Bedeutung beigemessen werden. Hier sind entsprechende Freiräume für kollaboratives und austauschbasiertes Arbeiten erforderlich. Bedarfssorientierte Weiterbildung und kollegialer Austausch können als zwei wesentliche und zusammenhängende Elemente betrachtet werden.

Für die Lehrer:innen(aus)bildung wurde wiederkehrend die Frage aufgeworfen, inwiefern eine professionelle Entwicklung für die Ausbildungsvorbereitung resp. den Bildungsbereich am Übergang Schule – Beruf erforderlich ist bzw. die Lehramtszugangsverordnung hier entsprechende Ausbildungswägen in der Schnittmenge berufs-, sozial- und sonderpädagogischer Kompetenzbereiche eröffnen sollte. Auf der anderen Seite ist es uns wichtig zu betonen, dass eine Fortführung der Forschungsarbeit in Richtung Partizipation der Jugendlichen selbst dringend erforderlich wäre, die wir im Rahmen unserer Forschungsbemühungen nur begrenzt in Einzelsettings und Unterrichtshospitationen erleben durften. Für die Offenheit der Jugendlichen möchten wir uns an dieser Stelle ebenfalls herzlich bedanken.

Wir hoffen, dass mit den vorliegenden Beiträgen Anregungen zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in den genannten Bereichen für alle Akteur:innen angeboten werden können, sich weitere Anschlusspunkte für den Austausch von Wissenschaft und Praxis eröffnen, und wünschen viel Freude bei der Lektüre.

Abschließend gilt den Personen ein besonderer Dank, die in die redaktionellen Überarbeitungen dieses Sammelbandes eingebunden waren: Leonie Biffar, Anthony Borchard, Greta Diederich und Marie-Luise Hundt.

Jena und Paderborn,
im Dezember 2024

H.-Hugo Kremer
Petra Frehe-Halliwell
Desirée Laubenstein
Heike Kundisch

Teil I Theoretisch-konzeptionelle Bezugspunkte und Projekt- vorstellung

Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche (SeiP)

Überblick zum Projekt SeiP

PETRA FREHE-HALLIWELL, H.-HUGO KREMER, HEIKE KUNDISCH, FRANZISKA OTTO, DÉSIRÉE LAUBENSTEIN & JESSICA DENISE SEIB

1 Hinführung

Das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe wird trotz aktueller Inklusionsbemühungen für bestimmte Personengruppen in vielen Bereichen nicht verwirklicht (vgl. Laubenstein, 2012; Kremer et al., 2015) und Jugendliche und junge Erwachsene mit niedrigem oder keinem Bildungsabschluss sind nach wie vor überproportional von beruflichen Qualifizierungs- und Teilhabeprozessen ausgeschlossen. Dies war und ist Motivation für das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP, welches im Rahmen der Fördermaßnahme ‚Inklusive Bildung‘ im Förderbereich ‚Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit einer Laufzeit von Januar 2022 bis Dezember 2024 durchgeführt wurde.

Nachfolgend wird eine thematische Hinführung angeboten, die Ausrichtung des Projekts SeiP skizziert und eine Annäherung an Forschungs- und Entwicklungsergebnisse spezifiziert.¹

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Beitrag der Autor:innen in Beck et al. (2025) und weist hier Überschneidungen auf.

2 Relevanz und Einordnung des Projekts

Das Projekt SeiP fokussiert (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche im Rahmen bestehender Differenzlinien von Geschlecht, kulturellem Kontext (Migration), Prekaritäten (Armut, Fluchterfahrung) bis hin zu sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und umfasst damit bestehende Heterogenitätsdimensionen von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf. Das Projekt SeiP zielt auf eine förderorientierte Kompetenzerfassung, die an die Rezeption und Produktion individueller Selbstinszenierungsformate geknüpft ist: Multimodale, d. h. insbes. offene und kreative Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate eröffnen den Jugendlichen Möglichkeiten, ihre Stärken zu ergründen und (für Dritte) sichtbar zu machen.

Laut der Studie *Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland* wurden im Jahr 2021 630.000 Personen in der Gruppe der Menschen im Alter von 15–24 Jahren zu den sogenannten ‚NEETs‘ gezählt – not in Employment, Education or Training (vgl. Dohmen et al., 2023, S. 6). Im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Benachteiligung/Behinderung fordern wiederholt die KMK-Empfehlungen (1998, 2000, 2019) dazu auf, Jugendlichen Wege einer qualifizierten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu eröffnen, um damit durch eine berufliche Partizipation eine dauerhafte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu sichern. Zudem hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) dazu verpflichtet, nicht nur schulische (Art. 24), sondern auch berufliche Teilhabe (Art. 27) zu ermöglichen.

Damit sind die folgenden Maßnahmen zu stärken:

- berufliche Orientierung,
- Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb der Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM),
- Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung,
- Sensibilisierung und Förderung der Arbeitgeber:innen (vgl. BMAS, 2016).

Bestehende Maßnahmen² versuchen mit Methoden der Potenzialanalyse und des Kompetenzfeststellungsverfahrens Stärken, Ressourcen und berufliche Präferen-

2 In NRW assoziiert mit dem Namen *Kein Abschluss ohne Anschluss – KAoA*: Bei der systematischen Implementierung des KAoA-Konzepts in die vorhandene Schullandschaft, die nach der erfolgreichen Pilotstudie (vgl. Schuchardt, 2013) eingeleitet wurde und bis heute noch nicht abgeschlossen ist (vgl. MSB, 2022, o. S.), können trotz einer Vielzahl an Zugangswegen in (Aus-)Bildung bis heute kaum selbstbestimmte Perspektiven beruflicher Partizipation von (aus-)bildungsbeteiligten Jugendlichen realisiert werden. Die ursprünglich avisierte Zielgruppe der beteiligten Jugendlichen gerät somit in den Hintergrund, sodass der Handlungsbedarf zur Ermöglichung beruflicher Teilhabe dieser Zielgruppe weiterhin präsent ist.

zen von (benachteiligten) Jugendlichen zu erfassen, die über quantitative Messungen, komparative Beschreibungen und Beobachtungen erhoben und anschließend interpretiert werden (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 26). Aus Perspektive des Berufsbildungssystems gerät vorliegend die Zielgruppe im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung (§ 1 (2) sowie § 68 BBiG) in den Fokus. Für Jugendliche im Übergangssektor stellt der Übergang Schule – Beruf noch immer eine Herausforderung dar (siehe dazu Bildungsberichterstattung 2022). In NRW nehmen diejenigen von ihnen, die bisher noch über keinen Hauptschulabschluss verfügen, eine neue Bildungsetappe an Berufskollegs auf, wo sie in den einjährigen Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung (AV)³ einmünden. Im berufsschulischen Bildungsgang der AV befinden sich Lernende, die über verschiedene geschlechtsbedingte, soziale, kulturelle und/oder individuelle Benachteiligungen oder auch über einen (vormals) diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf verfügen (vgl. Frehe & Kremer, 2016). Hier wird deutlich, dass ein eher defizitorientierter Blick auf die Zielgruppe mitgeführt wird. Forschungsbefunde zur individuellen Förderung und Berufsorientierung (u. a. Frehe, 2015) konstatieren, dass es nicht hilfreich ist, die Jugendlichen aufgrund ihrer Benachteiligungen zum ‚passiven Objekt‘ von Fördermaßnahmen zu machen. Vielmehr sollten sie als Gestalter:innen und (Mit-)Entscheider:innen ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse anerkannt werden (siehe hierzu insbes. die Projekte InLab, myVETmo und InBig; Frehe & Kremer, 2014; Frehe, 2015). Gemeinsame Erkenntnis aus vorherigen Projekten ist, dass im Kontext individueller Förderung eine stärkenorientierte Perspektive auf die Jugendlichen sinnvoll erscheint und entsprechende Lernumgebungen an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen dieser ansetzen sollten: Im Rahmen der curricular/didaktischen Gestaltung sollten die Schüler:innen im Zentrum dieser Prozesse stehen. Das Feld des Berufsbildungspersonals im Rahmen der Übergangsbegleitung erweist sich als multiprofessionell, was eine Optimierung der Kooperationsstrukturen und Teamarbeit erfordert (vgl. Kranert & Stein, 2017; Gut-höhrlein et al., 2019; Kückmann, 2020). Auch hier schließen Ergebnisse aus vorherigen Untersuchungen an, die sich auf die Entwicklung geeigneter Qualifizierungsformate – hier in Form der Kollegialen Weiterbildung (s. hierzu Kundisch, 2020;

3 Die Bildungsgänge der AV in NRW werden in beruflichen Fachbereichen angeboten und orientieren sich an „überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich[en] [...], die teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können“ (MSW, 2015, S. 8), zu Ausbildungsbereichen führen und damit die Grundlage zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung schaffen sollen. Daneben soll der Erwerb einer dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Qualifikation ermöglicht werden (vgl. ebd.).

2023) – fokussieren und hierüber die individuellen Bedarfe der Bildungsakteur:innen in der Begleitung der Entwicklung und Implementation entsprechender Konzepte in den Bildungsgang aufnehmen.

3 Entwicklungsleitende Prinzipien

Über den Verweis auf vorherige Projekte wurde deutlich, dass Prinzipien einer grundlegenden Stärkenorientierung sowie Verfahren entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung als Grundlage von Selbstbestimmung, beruflicher Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe für eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung und insofern für den Übergang Schule – Beruf von besonderer Bedeutung sind. Im Projekt SeiP sollen die Jugendlichen dabei durch den Zugang über Selbstinszenierungspraktiken im Rahmen multimodaler, d. h. offener und kreativer Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate, persönliche Stärken entdecken, dokumentieren und nutzbar machen. Selbstinszenierungen können so als Ausdrucksformen auf Ebene der Selbstdarstellung gefasst werden, die über unterschiedliche Formen und Medien realisierbar sind (vgl. Stauber, 2004, S. 52; 2001, S. 119; Schwabl, 2020, S. 91ff.). Selbstinszenierung nimmt dabei für den Übergang Schule – Beruf eine zentrale Bedeutung ein. Selbstinszenierung findet gewissermaßen ‚alltäglich‘ statt, da „[das] Vermitteln von Selbstbildern [...] [als] ein durchgängiges Merkmal unseres Verhaltens in sozialen Situationen“ (Laux & Renner, 2008, S. 248) kennzeichnend ist. In diesem Zuge ermöglichen Selbstinszenierungen unterschiedliche Selbstentwürfe im Kontext der Lebenswelten (vgl. Schachtner, 2018, S. 4).

Es wird deutlich, dass Selbstinszenierung eng mit den Lebenswelten sowie Handlungspraktiken der Jugendlichen verbunden und nicht als isolierte Handlungsform zu fassen ist. Dies betont in Konsequenz die Bedeutung der Ausrichtung an den Individuen für die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen. Die Verankerung in den jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen schließt in der Ausrichtung auf das Aufdecken individueller Stärken, Ziele, Interessen, Wünsche, etc. der Jugendlichen auch den Einbezug informeller Kontexte wie der Peer-Group, Familie, Hobby, usw. ein (vgl. u. a. Lippegaus-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Selbstinszenierung ist in diesem Verständnis dann in den sozialen Raum und in die darin stattfindenden Interaktionen eingebettet. Praktiken der Selbstinszenierung können vor diesem Hintergrund vorrangig als soziale Praktiken (vgl. u. a. Reckwitz, 2003) gefasst werden, was einerseits impliziert, dass diese nicht isoliert von der Umgebung in den Blick genommen werden können, und andererseits

hierüber auch Grenzen mit Blick auf die Veränderbarkeit dieser Umgebungsbedingungen im Rahmen der inklusiven Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf mitgeführt werden (müssen) (vgl. Kundisch et al., 2024, S. 5). Hier ist dann auch relevant, wie Selbstinszenierungen vom Umfeld rezipiert und eingeordnet werden, was „die Bedeutung von Reflexionsprozessen hervor[hebt] und [...] auf bewusste Inszenierungen hin[weist], in denen Rezeptionshandlungen potenzieller Akteur:innen mitgedacht werden“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund und auf Basis gezielter Feedback- und Rückmeldephasen wird mit Perspektive auf den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt und insofern der Darstellung gegenüber bspw. potenziellen Arbeitgeber:innen im Prozess auch eine adressaten- und zielorientierte Aufbereitung der Selbstinszenierungen angedacht. Wir betonen an dieser Stelle, dass keine funktionalistische Anpassung von Jugendlichen mit Herausforderungen am Übergang Schule – Beruf angestrebt wird, sondern vielmehr Anpassungs- und Entwicklungsprozesse initiiert werden, in denen u. a. Rezeptionsformen der Umwelt durch die Schüler:innen mitgedacht werden. Selbstinszenierung erfährt in diesem Verständnis eine Schlüsselfunktion zur Teilhabe an und Mitgestaltung der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang ist eine vorhandene Fähigkeit dazu zentral, die eigene Person sowie die soziale Lebenswelt erschließen zu können“ (Kundisch et al., 2024, S. 7). Im Projekt SeiP heben wir den authentischen Charakter von Selbstinszenierung hervor (vgl. ebd., S. 5; Kremer & Otto, 2023, S. 11), was bedeutet, dass die Jugendlichen in diesen Prozessen ihr Selbstbild gegenüber dem sozialen Umfeld darstellen. In SeiP wird Selbstinszenierung als theoretisches Konstrukt gefasst, das (a) eine Perspektive auf die eigene Person ermöglicht (Selbsterfahrung, Selbstreflexion) sowie (b) eine bewusst gesteuerte, nach außen gerichtete, intentionale Perspektive enthält. Das in der Wissenschaft-Praxis-Kooperation entwickelte Rahmenkonzept nimmt diesen Dualismus strukturgebend auf.

3.1 Relevanz der Bildungsakteur:innen

Die Bildungsakteur:innen nehmen bei der adressierten Unterstützung von Jugendlichen an der Schwelle zum Berufseinstieg eine relevante Bedeutung ein, wenn auch die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen mit Fokus auf die Berufsorientierung sich als höchst individuelle Aufgabe für die Bildungsakteur:innen an den jeweiligen Standorten zeigt (vgl. Otto & Kundisch, 2023, S. 39; Beutner & Gockel, 2020, S. 12; Kremer, 2010, S. 156). Aus unserer Perspektive kann die Unterstützung der Bildungsakteur:innen in diesen Prozessen sowie bei der Implementierung des Konzepts im Rahmen der individuellen Bildungsgangarbeit über die Aufnahme entsprechender Qualifizierungsformate auch zu einer Stärkung der

Jugendlichen führen (vgl. Otto & Kundisch, 2023, S. 40). Die beteiligten Bildungsakteur:innen zeichnen sich über ihre Organisation in multiprofessionellen Teams aus (vgl. Guthöhrlein et al., 2019; Kückmann, 2020; 2024), also einer Kooperation von u. a. Fachlehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen, Sonderpädagog:innen. Das kann mitunter auf unterschiedliche Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarfe hindeuten (vgl. Otto & Kundisch, 2023, S. 42) und verweist auf das Einfließen von unterschiedlichem Professionswissen in die Bildungsgangarbeit (vgl. hierzu u. a. LAQUILA, o. J.). Dass dieses Professionswissen und eine sonderpädagogische Perspektive am Übergang Schule – Beruf eine zentrale Bedeutung erfahren, soll über die nachfolgende Zielgruppenbeschreibung verdeutlicht werden.

3.2 (Versuch der) Skizzierung der Zielgruppe im Projekt

Wir haben eingangs bereits darauf verwiesen, dass die Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf neben vielfältigen Benachteiligungen auf sozialer wie familiärer Ebene, individuellen Problemlagen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, usw. auch (vormals) diagnostizierte sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe aufweisen können. Insgesamt ist die Gruppe der Jugendlichen nur schwer über klare Merkmalszuschreibungen zu kennzeichnen – vielmehr zeigt sich ein vielschichtiges Bild an Lebens- und Berufsbiografien am Übergang Schule – Beruf und insofern in Bildungsgängen wie der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Kundisch et al., 2024).⁴

Diskontinuierlich-prekäre Karriereverläufe können oftmals nicht verhindert werden (vgl. Thielen, 2011). Der BIBB-Expertenmonitor (2014) zeigt, dass 75 % der Arbeitgeber:innen- und Wirtschaftsverbände immer noch ein enges Verständnis von Inklusion haben (vgl. S. 27). Diese Perspektive forciert zwei Problemlagen:

1. Jugendliche mit Benachteiligungen fallen nach Schulaustritt aus dem Bereich des beruflichen Hilfsangebots oder verbleiben in berufsvorbereitenden Maßnahmen in einer Schleife der „Maßnahmenkarriere“ (SGB III § 33).
2. Jugendliche mit Behinderungen unterliegen dem Automatismus eines Verbleibs in Sondersystemen (WfbM, SGB IX § 136 (1)).

4 Der Bildungsbericht der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2018, 2020, 2022) stellt in diesem Zusammenhang nach wie vor heraus, dass die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich unverändert stark ausgeprägt sind. Der besondere Unterstützungsbedarf für (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche erfolgt trotz inklusiver Bildungsbemühungen weiterhin primär als additive Serviceleistung (vgl. Reiser, 1998). Dies zeigt sich insbes. auch im berufsschulischen Bereich, wo der Bildungsgang der AV den Großteil der (aus-)bildungsbeteiligten Jugendlichen aufnimmt. In diesem Kontext kann von einer innersystemischen Exklusionstendenz gesprochen werden (vgl. Frehe & Kremer, 2016).

Mit Fokussierung auf (Aus-)Bildungsteilhabe zeigt sich, dass Hilfemaßnahmen zur Kompetenzfeststellung eher stark sprachfokussiert sind, was zu einer Teilhabebarriere führt, denn ein Fehlen dieser Grundkompetenzen zeigt sich insbes. bei Jugendlichen in diversen Prekaritäten aufgrund niedriger Kompetenzstufen als Partizipationsbarriere (vgl. u. a. Werner & Müller, 2017). Unter anderem das Gutachten zu ‚Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen‘ (Kremer et al., 2015) zeigt besondere Herausforderungen für das Berufskolleg auf und kennzeichnet die notwendige Verankerung von Inklusion in der Bildungsgangarbeit. Die skizzierten Problemlagen weisen darauf hin, dass eine selbstbestimmte Partizipation an wesentlichen Lebensbereichen bisher trotz Inklusion kaum realisiert werden kann. Hierzu bedarf es neben längerfristigen und stabilen Konzeptionen (vgl. Fischer et al., 2011; Laubenstein & Heger, 2012; Heger & Laubenstein, 2014) regionaler Kooperationsstrukturen und gemeinwesenorientierter Vernetzungen zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen.

4 Zielsetzung

Das Projekt SeiP zielt durch den Zugang über Selbstinszenierungspraktiken darauf ab, einen alternativen Entwurf zu tradierten, etablierten Kompetenzdiagnoseverfahren anzubieten, die zumeist im Format einer ‚Kompetenz-Zuschreibung von Außen‘ erfolgen. Klassische Instrumente aus diesem Bereich nehmen häufig eine defizitorientierte Perspektive auf und erfordern eine sprachlich-textliche Auseinandersetzung und Aufarbeitung. Hierbei handelt es sich um Praktiken, die die Zielgruppe meist nicht bewältigt. Dies kann die Jugendlichen von vornherein ausschließen oder es verfestigen sich Maßnahmekarrieren (vgl. Burkard et al., 2019). Das Projekt SeiP rückt eine ‚entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung‘ (vgl. hierzu u. a. Frehe-Halliwell & Kremer, 2019; Frehe, 2015) in den Vordergrund. Dabei sollen Kompetenzen, lebensweltliche und persönliche Lernausgangslagen sowie die Wege des Kompetenzerwerbs eine besondere Berücksichtigung erfahren. Damit geht es auch darum, einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung förderrelevanter diagnostischer Verfahren zu leisten, die sich auch aus Perspektive der Bildungsakteur:innen als umsetzbar erweisen. Übergreifend müssen in einer solchen alltagsintegrierten, förderbezogenen Diagnostik zur Kompetenzentwicklung im Übergang Schule – Beruf mittels Selbstinszenierungspraktiken die Wechselwirkungen von Differenzkategorien wie soziale Ungleichheit, Behinderung, Geschlecht und Ethnizität im Sinne einer intersektionalen Perspektive berücksichtigt

werden, da diese maßgeblich die Selbstdarstellung beeinflussen (vgl. Heger & Laubenstein 2012; Laubenstein & Heger, 2012; Siegert & Lindmeier, 2017). Reglementierende Maßnahmen, die den Jugendlichen ihre fragilen Bewältigungs- und Stabilisierungsstrategien nehmen, greifen hier zu kurz. Den Jugendlichen müssen Alternativen geboten werden, die insbes. für ihre prekäre und marginalisierte Lebenssituation biografisch anschlussfähig sind und ihnen Selbstbestimmungsmöglichkeiten bieten. Damit ist eine Anbindung an Themenfelder wie individuelle Förderung, Diagnostik und Beratung und inklusive Bildungsgangarbeit – gerade auch für die Implementation – grundlegend (vgl. Kranert & Stein, 2017, S. 272; Kremer & Frehe, 2019).

Die Lernenden setzen sich im Projekt SeiP aktiv mit Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinander, sie analysieren die eigenen Stärken, Interessen und Motive. Der Prozess der Kompetenzerfassung wird damit selbst zum Entwicklungs-/Lernprozess: Lehr-Lernziele einer solchen ‚entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung‘ umfassen u.a. Analyse- und Reflexionsfähigkeit, Kompetenzen der konstruktiven Rückmeldung, Gestaltungs- und Präsentationstechniken. Die Lernenden haben so die Möglichkeit, das eigene Selbstbild zu konturieren sowie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und des Kompetenzerlebens zu sammeln. In diesem Rahmen entwickeln Lernende individuelle und multimodale Selbstinszenierungsformate, die sukzessive für den Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess genutzt werden können (vgl. Kundisch et al., 2024; Kremer & Otto, 2023; Otto & Kundisch, 2023). Lehrende unterstützen bei der Dokumentation, Rezeption und Nutzung der Ergebnisse: Es geht somit um die sinnvolle Einbindung in Lern- und Entwicklungsprozesse sowie ihre anschlussfähige Aufarbeitung für Prozesse des Übergangs in Ausbildung bzw. Arbeit und damit berufliche Teilhabe.

Für die Gestaltungsarbeit im Projekt (Prototypenentwicklung) wurden die Themenfelder Selbstinszenierung und selbstbestimmte Kompetenzentwicklung, Kompetenzorientierte Didaktik, Stärken- und Lebensweltorientierung grundgelegt. Im Projekt SeiP wurden Ansätze einer entwicklungsorientierten, alltagsintegrierten Stärkenanalyse aufgenommen, um Ressourcen von (aus-)bildungsbeteiligten Jugendlichen aufzudecken und diese anschlussfähig für Prozesse des Übergangs von Bildungsmaßnahmen in Ausbildung/Arbeit zu nutzen. Ziel ist es dann in diesem Zuge, Kompetenzen aufzudecken, Entwicklungspfade und -potenziale aufzuarbeiten und anhaltende Passungsprobleme als eine nach wie vor wichtige Herausforderung aufzunehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S.151, auch 2022) sowie entgegenwirken zu können. Dabei ist die (selbstreflexive) Erschließung von persönlichen Stärken und deren lernförder-

liche bzw. berufsbiografische Verwertung mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Auch wenn Ressourcen im Rahmen der Kompetenzfeststellung identifiziert werden, gelingt es Lehrenden oftmals nicht, die Ergebnisse für die Entwicklung individuell förderlicher Lernumgebungen zu nutzen. Weiterhin besteht die Herausforderung, diese Ergebnisse für die Ausbildungs-/Arbeitgeber:innen-seite nachvollziehbar zu verdeutlichen und Anschlüsse erkennbar zu machen. Multimodale Instrumente zur Selbstinszenierung bergen in diesem Zuge das Potenzial, die bestehenden Stärken der Jugendlichen erfahrbar, sichtbar und verwertbar zu machen.

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Projekt SeiP fußen auf den Annahmen, dass erstens Selbstinszenierung ein innovativer und zielgruppen-adäquater Ansatzpunkt für Lehren und Lernen am Übergang Schule – Beruf sein kann. Zweitens wird davon ausgegangen, dass Selbstinszenierung einer curricularen sowie didaktisch-methodischen Rahmung bedarf (Entwicklung eines didaktischen Rahmenkonzeptes). Um eine nachhaltige Implementierung zu ermöglichen, sind daneben die aktuell beteiligten, aber auch zukünftige Bildungsakteur:innen in ihrer Professionalitätsentwicklung zu diesem Themenbereich zu unterstützen. Letztlich geht es auch darum, die Rückmeldungen der Bildungsakteur:innen aufzunehmen und Gelingensbedingungen zu identifizieren. Entsprechend wurden im Projekt SeiP drei Maßnahmen verfolgt:

- a) Prototyp zu entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung,
- b) die Einbindung in Entwicklungszusammenhänge für die Aufdeckung von Gelingensbedingungen sowie
- c) die Entwicklung eines Studien- und Fortbildungskonzepts.

5 Forschungsdesigns und Entwicklungsansatz

SeiP verfolgt einen gestaltungsorientierten Ansatz (DBR), bei dem über den Projektverlauf die Entwicklung praktischer Problemlösungen und die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis eng miteinander verzahnt wurde (vgl. Plomp, 2007). Basis war die Einrichtung einer Innovationsarena (vgl. Kremer, 2014; vgl. auch Beitrag in Teil III in diesem Band) in Verknüpfung mit einer Kollegialen Weiterbildung (vgl. Kundisch & Kremer, 2017; Kundisch, 2020). Diese Kombination ermöglichte die systematische Verbindung der Perspektiven der Forschungs- und Praxispartner:innen und diente über die Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung zugleich einem Zugang für Forschung und Entwicklung. Methodisch kam ein Mix aus qualitativen und quantitativen Verfahren zum Einsatz.

Besondere Potenziale bietet eine Innovationsarena als Referenzpunkt für die Erarbeitung der benannten Maßnahmenbereiche: a) Prototyp zu entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung, b) die Einbindung in Entwicklungszusammenhänge für die Aufdeckung von Gelingensbedingungen sowie c) die Entwicklung eines Studien- und Fortbildungskonzepts. Damit orientierte sich das Forschungsdesign einerseits an den Projektphasen (Analyse, Konzept und Erprobung, Aufbereitung), andererseits wurden systematische Befragungen (Fokusgruppen- und Einzelbefragungen) der Praxisakteur:innen (berufliches Bildungspersonal) aufgenommen. So wurden bspw. leitfadengestützte Tiefeninterviews (vgl. hierzu Bock, 1992) mit 12 Bildungsakteur:innen von drei Berufskollegs geführt, um sich zu Beginn des Projekts dem Verständnis von Selbstinszenierung in der Praxis anzunähern und über den Entwicklungsprozess Ausgangspunkte zur weiteren Schärfung des Konstrukts zu identifizieren. Mit Blick auf die Zielgruppe der Schüler:innen wurden zielgruppenadäquate Befragungsformate entwickelt und umgesetzt. Ergänzend wurden die Selbstdarstellungs-Artefakte der Schüler:innen für eine Dokumentenanalyse herangezogen. Insgesamt kamen damit insbes. Verfahren zum Einsatz, die Entwicklungszusammenhänge als Format der Erkenntnisgewinnung verstehen und diese zugleich eröffnen (vgl. Kremer & Frehe-Halliwell, 2020).

Projektbegleitend wurden systematisch Gelingensbedingungen u. a. über Fragebögen für schulische Praxisakteur:innen als auch für die Jugendlichen selbst identifiziert. Schwerpunkte lagen hier auf der Methodenevaluation zur Kompetenzerfassung und den Selbstinszenierungspraktiken der Jugendlichen über die Fremd- und Selbsteinschätzung. Fokussiert wurden weiterhin Veränderungsprozesse der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung durch einen ressourcen- und stärkenorientierten Blick, ermöglichte Performanzen der Schüler:innen und die Bildung eines beruflichen Narrativs durch den Einsatz der alltagsintegrierten Konzepte.

Es wurde eine digitale Prozessbegleitung initiiert, die die beteiligten Berufskollegs u. a. bei der Implementation des entwickelten Rahmenkonzepts unterstützen konnte. Über Besuche vor Ort konnte ein Einblick in die Erprobung der Materialien und des Konzepts sowie Erfahrungen bei der Umsetzung des Rahmenkonzepts an den jeweiligen Standorten aufgenommen werden. Hier wurden konkrete Inszenierungsformen der Jugendlichen im Prozess dokumentiert sowie der Umgang mit diesen im Rahmen jeweiliger Interaktionssituationen im Klassenraum aufgenommen und mögliche Spannungsfelder in der Auseinandersetzung mit den Selbstinszenierungen der Jugendlichen in den Blick genommen.

Die Prototypenentwicklung im engeren Sinne folgte einer zyklischen Entwicklung. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Zusammenspiel der

verschiedenen Bereiche und zeigt insbes. auch die Verschränkung von kollegialer Weiterbildung und designbasierter Entwicklung des Prototyps auf (siehe Teil III in diesem Band). Nach dieser Übersicht über den Forschungsprozess werden nachfolgend in den einzelnen Phasen die erfolgten Forschungsaktivitäten u. a. mit Blick auf die verwendeten Methoden skizziert:

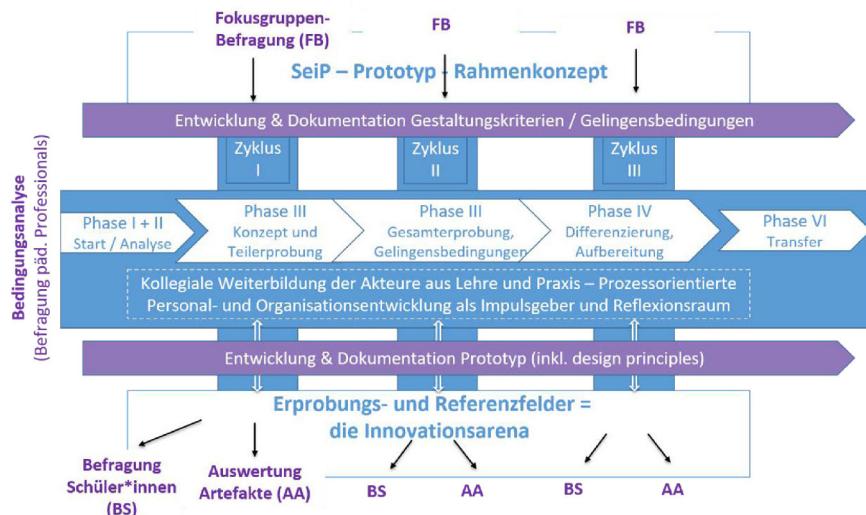


Abbildung 1: Übersicht des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)

Die *Startphase* diente dazu, die Innovationsarena und die Kollegiale Weiterbildung als Rahmen einzurichten und die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen aufzubauen. Hier konnte eine Anbindung an einen vorliegenden Prototyp zur rollenbasierten Kompetenzbilanz aufgenommen werden (vgl. Frehe, 2015). Diese Phase war eng mit einer Analysephase verbunden, in der insbes. die spezifischen Bedingungen der Jugendlichen und die Rezeptionsformate und Vorstellungen des Bildungspersonals als Basis der Prototypenentwicklung aufgebaut wurden. In diesem Zuge wurde über eine Interviewstudie erkundet, wie die Bildungsakteur:innen Selbstinszenierung mit Blick auf die Jugendlichen verstehen und welche Selbstinszenierungsformate sie vor diesem Hintergrund wahrnehmen. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden in der Prototypenentwicklung sowie in der Konzeption eines Beobachtungsinstruments zur Aufnahme konkreter Selbstinszenierungspraktiken herangezogen.

Daran konnte die *Entwicklung eines Designs* sowie dessen iterative Erprobung an den Schulen angeschlossen werden. Hier wurden Bildungsgänge der AV an Berufskollegs in NRW fokussiert. Die Lebenshilfe Paderborn e.V. bot parallel dazu einen Zugang zu der Zielgruppe der jungen Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und stand im gesamten Projektverlauf als Reflexions- und Erprobungspartnerin zur Verfügung. Des Weiteren eröffnete die inklusive AV an einem Berufskolleg einen Einblick zu „Schülerinnen und Schüler[n] mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ (KMK, 2021, S. 3). Hier wurde eine zweiwöchige Hospitation durchgeführt, in welcher 167 Beobachtungssituationen aufgenommen und so Selbstinszenierungen der Jugendlichen erfasst werden konnten.

Im Zuge der *Pilotierung* erfolgte eine formative Evaluierung der entwickelten Konzepte für die Nutzung selbstbestimmter Inszenierungspraktiken. Eingesetzt wurden u. a. Fragebögen mit formativen und reflexiven Skalen, um sowohl die subjektive Bewertung der Konzepte durch die Jugendlichen als auch Veränderungen ihrer Vorstellungen aufzunehmen. Um die Performanz der Kompetenzen zu spezifizieren, wurden in Anlehnung an den Bourdieuschen Kapitalbegriff (vgl. Bourdieu, 1983, S. 183 ff.) jeweils vier Items zu den verschiedenen Themenschwerpunkten gebildet. Die Teilnehmenden konnten anschließend ihre Einschätzung auf einer 5-stufigen Likert-Skala festhalten und offene Anmerkungen ergänzen. Eine besondere Herausforderung liegt in der Notwendigkeit einer zielgruppengerechten Gestaltung der Erhebungsformate, da genau hier eine Strukturidentität zur Gestaltung der Prototypen vorliegt. Dies stellte eine Basis zur Bestimmung von Gelingensbedingungen dar. Darüber hinaus wurden Fokusgruppeninterviews sowie Forschungs- und Entwicklungsgespräche mit dem Bildungspersonal und Methodenevaluationen mit den Lehrenden und Jugendlichen durchgeführt, um Rückschlüsse auf die Kompetenzerfassung und die Selbstinszenierungspraktiken der Jugendlichen durch Fremd- und Selbsteinschätzung zu erhalten.

Das Qualifizierungsformat der Kollegialen Weiterbildung (Kundisch, 2020) wurde innerhalb des Projektkontextes als Qualifizierungs- und Begleitformat sowie als Transferkanal integriert. Die Prinzipien, welche Basis des Rahmenkonzeptes sind, finden sich bereits in diesem Weiterbildungsansatz oder wurden im Projektkontext aufgenommen, wodurch eine Weiterentwicklung erreicht wurde (Kundisch et al., 2024). Der fokussierte kollegiale Austausch und die damit einhergehende didaktische Haltung (vgl. Neuland, 1999) blieben hier konsistent und konnten dadurch zu einer Nutzbarmachung der verschiedenen Expertisen und Perspektiven sowie einer Festigung der Netzwerkstrukturen der Schulen beitragen (vgl. Kundisch & Otto, 2024).

Zusätzlich zu dieser Umsetzung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung konnten das SeiP-Rahmenkonzept sowie mitgeführte Annahmen in eine Studienumgebung der ersten Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen eines Master-Moduls aufgenommen werden.

6 Konklusion und Zusammenführung erster Ergebnisse

Das Projekt SeiP hat die Herausforderungen und die Komplexität des Matchingprozesses für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf illustriert und neue Möglichkeiten der Präsentation, der Rezeption und für Bewerbungs-/Rekrutierungsprozesse eröffnet.

Im Forschungsprojekt konnte insgesamt aufgezeigt werden, dass mit Hilfe von Selbstinszenierungspraktiken eine auf das Selbst ausgerichtete Bildungsgangarbeit in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen gestärkt werden kann. Selbstinszenierungspraktiken eröffnen Gestaltungsräume, in denen sich die Schüler:innen selbstbestimmt und partizipierend als Gestalter:innen ihrer Lern-, Erwerbs- und Lebensbiographien erfahren können. Selbstinszenierung kann dann als Weg zur Aufschlüsselung unterschiedlicher Selbstentwürfe aufgefasst werden, die den jungen Erwachsenen in individuellen Lebensweltkontexten die Erforschung des Denkbaren und Anders-sein-Könnens ermöglichen (vgl. Schachtner, 2018, S. 4). Zugleich bietet Selbstinszenierung den Individuen in riskanten Übergangsphasen wie dem Übergang Schule – Beruf sozialen, ästhetischen und kulturellen Halt und generiert hierüber gleichsam knappe Ressourcen wie Handlungsfähigkeit für diese (vgl. Stauber, 2004, S. 53; 2001, S. 123). Hier wird u. a. eine unterstützende Funktion von Selbstinszenierung deutlich, wobei der Prozess der Selbstinszenierung näher darüber zu charakterisieren ist, dass er nicht nur den Zweck der Bewältigung jeweiliger Herausforderungen adressiert, sondern selbst einen Lern- und Entwicklungscharakter aufweist, wodurch die Jugendlichen für künftige An- und Herausforderungen gestärkt werden sollen (vgl. Otto & Kundisch, 2023).

Über das Projekt SeiP konnten unterschiedliche Formen wie Sedcards, Stärkengebäude, Collagen etc. der Selbstinszenierungen bei den Jugendlichen an den beteiligten Berufskollegs aufgenommen werden. An dieser Stelle ist uns wichtig zu betonen, dass die entwickelten, multimodalen Selbstdarstellungsformate nicht rein ‚Form-induziert‘ sind (i. S. v. textlastige Bewerbungsunterlagen überfordern die Zielgruppe, daher entwickeln diese (alternativ) individuelle Collagen). Indivi-

duelle und persönliche und damit alternative Formate sind vielmehr besser nutzbar, um ein ganzheitliches Kennenlernen einer Person zu ermöglichen. Umgekehrt wäre dann auch die Frage zu stellen, welchen Informationsgehalt Standard-Bewerbungsformate (Lebenslauf, Motivationsschreiben) – insbes. in Zeiten von KI – überhaupt noch haben. Multimodale Selbstdarstellungsformate sind daher nicht nur eine Überlegung für beteiligte Jugendliche am Übergang Schule – Beruf, sondern können ebenso eine Relevanz für weitere Zielgruppen aufweisen. Hieran anschließend hat sich im Projektverlauf der Unterstützungsbedarf des Bildungspersonals in diesem Kontext gezeigt sowie ein Erfordernis an mehr Spielraum in der Arbeit mit den Jugendlichen, um auf die oben skizzierten individuellen Bedarfe auch adäquat reagieren zu können. Ebenso wurde die Notwendigkeit entsprechender Qualifizierungsformate deutlich, wie hier am Beispiel der Kollegialen Weiterbildung gezeigt, welche eine Implementationsunterstützung und gemeinsamen Erprobungsraum bieten sowie eine Vernetzung der Bildungsakteur:innen fördern.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. wbv. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022>.

Beck, K., Ferdigg, R., Katzenbach, D., Kett-Hauser, J., Laux, S. & Urban, M. (2025). *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung, Bd. 2). Waxmann.

Beutner, M. & Gockel, C. (2010). Stärkenorientierte Beratung in der beruflichen Bildung – Anforderungen an Lehrkräfte im Übergangssystem. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 25(49), S. 3–98.

Bock, M. (1992). "Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview". Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: J. H. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten* (S. 90–109). Westdt. Verlag.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. *Soziale Welt* (Sonderband 2, S. 183–198). Schwartz.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin. <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/nationaler-aktionsplan-2-0.html>.

Burkard, C., Euler, D., Härle, N. & Severing, E. (2019). *Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – Wie geht das?*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Bibliothek/Doi_Publikationen/LL_Ausbildungsangebot_Konzept.pdf.

Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz.

Dohmen, D., Sandau, M. & Bayreuter, T. (2023). *Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland* (3., korrigierte Auflage). Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-ausbildungschancen-2023.

Erpenbeck, J. (2012). Was sind Kompetenzen? In: W. G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz* (S. 1–58). Steinbeis-Edition.

Fischer, E., Heger, M. & Laubenstein, D. (2011). *Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung*. Athena.

Frehe, P. (2015). *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext*. Eusl.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2014). *Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz: Stärken aufnehmen – Kompetenzen entwickeln – Übergänge eröffnen, Handreichung für Lehrende*. cevet Paderborn. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Download/Handreichung_rbKB_final.pdf

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015). *Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i , Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration*. Paderborn.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 30, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf

Frehe-Hallowell, P. & Kremer, H.-H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. *Zeitschrift des Bundesinstitut für Berufsbildung*, 48(5), S. 11–15.

Frehe-Hallowell, P., Kremer, H.-H., Laubenstein, D., Otto, F., Seib, J. & Geisler, T. (im Druck). SeiP – Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche. In: K. Beck, R. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung, Bd. 2). Waxmann.

Guthöhrlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Kohlhammer.

Heger, M. & Laubenstein, D. (2011). Inklusionsprozesse im Übergangsbereich Schule-Beruf. In: B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 345–353). Klinkhardt.

Heger, M. & Laubenstein, D. (2012). Dran bleiben. Benachteiligungen von jungen Frauen im beruflichen System finden immer noch zu wenig Beachtung. *Impulse*, Nr. 60, S. 30–39.

Heger, M. & Laubenstein, D. (2014). Berufliche Bildung und Arbeit. In: E. Fischer (Hrsg.), *Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis* (S. 186–205). Kohlhammer.

Hübner, C. (2021). Die Bewertung von Berufsorientierungsangeboten aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(2), S. 95–106.

Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zur Bildung*. Stiftung der deutschen Wirtschaft.

KMK-Empfehlungen (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf.

KMK-Empfehlungen (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessel/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.

KMK-Empfehlungen (2019). *Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf.

KMK – Ständige Konferenz der Kultuminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessel/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf

Kremer, H.-H. (2010). Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems. In: H.-H. Kremer & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungprojekten* (S. 143–162). Eusl.

Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339–362). Eusl.

Kremer, H.-H. & Frehe-Halliwell, P. (2020). *Forschung in Innovationsarenen. Annäherungen an Methoden einer designbasierten Forschung*. In: J. Rützel, M. Friese & J. Wang (Hrsg.), *Digitale Welt – Herausforderungen für die berufliche Bildung und die Professionalität der Lehrenden. Ergebnisse des 5. und 6. Chinesisch-Deutschen Workshops zur Berufsbildungsforschung* (S. 447–467). Eusl

Kremer, H.-H. & Otto, F. (2023). Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1–27. https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat45.pdf.

Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P. F. E. & Zoyke, A. (2015). *,Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen' im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusiven-Schule/Gutachten-Prof-Kremer-Gemeinsames-Lernen.pdf>.

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2017). Inklusion und Berufliche Bildung. In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 265–273). Klinkhardt.

Kundisch, H. (2020). *Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext. Entwicklungsarbeiten einer Kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung* (Dissertation). Eusl. (<https://doi.org/10.3278/6004875w>).

Kundisch, H. (2023). Wie wir die mittlere Führungsebene als Transformationsbegleiter:innen an Schulen stärken können. *Magazin des Forum Bildung Digitalisierung*. <https://magazin.forumbd.de/haltung/wie-wir-die-mittlere-fuehrungs-ebene-als-transformationsbegleiterinnen-an-schulen-staerken-koennen/>.

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). (<https://doi.org/10.21248/qfi.136>).

Kundisch, H. & Kremer, H.-H. (2017). *Mittlere Leitungsebenen an Berufskollegs. Eine kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit. Handreichung* (2 Aufl.). cevet Paderborn. https://www.berufs-bildung.nrw.de/cms/upload/_download/3i/3i_handreichung_mittlere_leitungsebene.pdf.

Kückmann, M.-A. (2020). *Multiprofessionelle Teamarbeit (MPT) im Kontext einer Dualität des Sozialen. Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. Eusl.

Kückmann, M.-A. (2024). „Vom Schieben und geschoben werden...“ Grundlegungen zu einer multiperspektivischen Qualifizierung (mpQ) zur Förderung multiprofessioneller Teamarbeit (mpT) im Kontext inklusiver Bildung. *QfI -Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). (<https://doi.org/10.21248/QfI.138>).

LAQUILA (Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerausbildung). <https://www.laquila.nrw.de/>

Laubenstein, D. (2012). Eine Schule für alle oder eine Schule für jeden – Gedankenfragmente zu diskursiven Praktiken im Rahmen aktueller Inklusionsdiskussionen. In: C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 127–140). Athena.

Laubenstein, D. & Heger, M. (2012). Genderforschung im Feld der beruflichen Orientierung und Qualifikation von Menschen mit Benachteiligungen/Behinderungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38(2), S. 89–99.

Laubenstein, D. & Scheer, D. (2021a). Optimierung von Organisationsstrukturen für die emotionale und soziale Entwicklung? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(2), S. 155–170.

Laubenstein, D. & Scheer, D. (2021b). Praxis-Forschungs-Netzwerk am Beispiel des Projekts ‚Geschwisterklassen‘. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE): Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!*, 3(3), S. 142–152.

Laux, L. & Renner, K.-H. (2008). Selbstdarstellung und Selbstinterpretation. In: L. Laux (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologie. Grundriss der Psychologie* (S. 229–243). Kohlhammer.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann-Stiftung

Lippegaus-Grünau, P. & Voigt, B. (2013). Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen: 3. https://www.berufs-orientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/potenziale-erkennen-und-foerdern-qualitaet-entwickeln-band-1.pdf?__blob=publicationFile&v=3

MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). KAoA – Schulinformation zum Schuljahresbeginn 2022/23. www.schulministerium.nrw/26092022-kaoa-schulinformation-zum-schuljahresbeginn-202223.

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) (2015). Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss. Technik/Naturwissenschaften. Berufsfeld: Metalltechnik. Düsseldorf. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_metalltechnik.pdf.

Neuland, M. (1999). *Moderation*. Neuland-Verlag.

Otto, F. & Kundisch, H. (2023). Qualifizierungsbedarf des Bildungspersonals mit besonderem Fokus auf Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 2023/1(74), S. 38–68.

Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In: T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9–36). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282–301.

Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- und Sonderschullehrer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49, S. 46–54.

Rump, J. & Eilers, S. (2017). Arbeit 4.0 – Leben und Arbeiten unter neuen Vorzeichen. In: J. Rump, & S. Eilers (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Arbeit 4.0* (S. 3–78). Springer Verlag.

Schachtner, C. (2018). Zeitgenössische Selbstinszenierungen im Zeichen digitaler Medien: Das Ringen um Anerkennung. *Medienimpulse*, 56(1), S. 1–13. (<https://doi.org/10.21243/mi-01-18-10>)

Schuchart, C. (2013). Kein Abschluss ohne Anschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule*, 105(4), S. 345–363.

Schwabl, F. (2020). *Inszenierungen im digitalen Bild: eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Eusl.

Siegert, K. & Lindmeier, B. (2017). Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif‘? Biografische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang. In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 125–133). Klinkhardt.

Stauber, B. (2001). Übergänge schaffen. In: W. Gebhardt, R. Hitzler & F. Liebl (Hrsg.), *Techno-Soziologie* (S. 119–136). Springer VS. (https://doi.org/10.1007/978-3-663-11611-0_7).

Stauber, B. (2004). *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Leske + Budrich.

Thielen, M. (2011). Berufsorientierte Konzepte für benachteiligte Jugendliche in der allgemeinbildenden Schule zwischen Integrationsbestrebungen und Exklusionsrisiken. In: B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 328–335). Klinkhardt.

Werner, B. & Müller, R. (2017). „Die 9, die ist mehr. Mehr. Wie heißt noch mal. Mehr Zahl. Wie soll ich jetzt erklären?“ Sprachlich-kulturelle Heterogenität und Bildungsteilhabe. In: D. Laubenstein, & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 215–225). Klinkhardt.

Zdoupas, P. & Laubenstein, D. (2023). ‘I Feel Well, Accepted and Competent in School’ – Determinants of Self-Perceived Inclusion and Academic Self-Concept in Students with Diagnosed Behavioral, Emotional and Social Difficulties (BESD). *Social Sciences*, 12(3), 154.

Subjektorientierte Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung

PETRA FREHE-HALLIWELL & H.-HUGO KREMER

1 Hinführung: Wege zum ‚Handeln können‘ eröffnen

Der Fachkräftemangel auf der einen Seite und eine große Anzahl an Jugendlichen, die nicht den Weg in berufliche Ausbildung und Arbeit (BMBF 2024) finden, andererseits zeigen die Herausforderungen und Spannungsfelder des beruflichen Ausbildungssystems auf. Gesellschaftliche Transformationsprozesse führen zu Veränderungen in den zugrunde liegenden Tätigkeitsfeldern, sie verändern aber auch die Lebenswelten junger Menschen. Veränderte Anforderungen bzw. der Umgang mit Wandel werden in vielen Berufsfeldern zum Alltag und stellen damit Anforderungen an Lernen und Entwicklungsprozesse. Dies ist nicht auf einzelne Sektoren begrenzt, sondern hat Auswirkungen auf fast alle Arbeits- und Ausbildungsbereiche. Vor diesem Hintergrund erstreckt sich die Diskussion im Kontext der Ausbildungsvorbereitung zum einen darauf, welche Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen. Zum anderen wird diskutiert, inwiefern digitale Medien/künstliche Intelligenz Lernprozesse unterstützen können. Diese beiden Perspektiven zeigen auf, dass die aktuellen gesellschaftlichen Transformationen auch junge Menschen mit Benachteiligungen und besonderen Herausforderungen im Übergang Schule – Beruf betreffen. Auch diese Gruppe muss sich in einer Lebenswelt bewegen, in der Wandel eine Konstante ist und der Umgang mit Veränderungen sich als alltägliche Herausforderung zeigt. ‚Handeln können‘, zeigt sich hier als eine sehr wichtige Voraussetzung zur beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe. Dabei ist der Begriff jedoch nicht im Rahmen des Konstrukts der beruflichen Handlungskompetenz zu verstehen, sondern als Basiskompetenz, die Orientierung und die aktive Gestaltung der eigenen Lebenswege ermöglicht.

„Handeln können“ zielt dann auf Fähigkeiten,

- eigenständig und selbstbestimmt Ziele vorbereiten, bestimmen und verfolgen zu können,
- (inter-)subjektiv nachvollziehbare Entscheidungen treffen zu können,

- Perspektiven und Konsequenzen erfassen und verfolgen zu können,
- Erfahrungen zu reflektieren und Schlüsse daraus ziehen zu können,
- ein Bewusstsein für das eigene Handeln in einem sozialen Kontext zu haben
- und nicht zuletzt die Werthaltigkeit des eigenen Handelns zu erfassen.

Aktuell kann festgestellt werden, dass die Integrationsfunktion des beruflichen Ausbildungssystems kaum als zufriedenstellend eingestuft werden kann. Eine Vorbereitung/Hinführung an berufliche Ausbildung wird (folglich) als notwendig erachtet und ist mit der Berufsausbildungsvorbereitung seit 2003 im beruflichen Bildungssystem verankert (§ 68 BBiG). Damit werden die betroffenen Jugendlichen (in)direkt mit der Etikettierung versehen, Defizite aufzuweisen; eine Passfähigkeit für den Ausbildungsmarkt ist zunächst noch herbeizuführen. „Teilhabe ermöglichen“ bedeutet in dieser Lesart also: Defizite abbauen! (vgl. auch Beierling et al. 2024).

Es besteht die Gefahr, dass mit der Etablierung eines Übergangssektors die (soziale) Integrationsfunktion des Berufsausbildungssystems verlagert wird. Inklusion, verstanden als eine Zielsetzung, die nicht an der Anpassung von Personen ansetzt, sondern an dem Erfordernis, dass sich Systeme und Institutionen verändern und Teilhabe für alle ermöglichen, wird in dieser Form umgangen: Durch die Einrichtung eines additiven Sondersystems besteht weder für das abgebende Schulsystem noch für das Ausbildungssystem ein akuter Handlungsbedarf, sich (inklusiv) weiterzuentwickeln.

Bildungsgänge im Übergang bzw. ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge sollten nicht nur der Beseitigung von Defiziten dienen, sondern insbesondere auch dadurch legitimiert sein, jungen Menschen (berufliche) Entwicklungswege zu eröffnen, die über die Stabilisierung eines bestehenden Ausbildungssystems hinausgehen. Dies wiederum erfordert eine Ausgestaltung der Bildungsgänge und Curricula vor Ort. Dies kann aber auch Nebenwirkungen mitführen, die sich bspw. darin zeigen, dass Menschen aus einer funktionalistischen Perspektive betrachtet werden und von Dritten auf Basis der Zuweisung zu einem System als defizitär eingestuft werden – es besteht die Gefahr, dass diese Etikettierungen den Jugendlichen anhaften und auch in den angrenzenden Systemen übernommen werden (i. S. v. „diese/r Jugendliche ist an der ersten Schwelle ins Ausbildungssystem gescheitert und brauchte einen zweiten Anlauf“). In diesem Sinne kann das Beharrungsvermögen des dualen Ausbildungssystems gefestigt werden und es wird eine Anpassung in die Ausbildungsvorbereitung bzw. an die Jugendlichen herangetragen. Genau an dieser Stelle sehen wir die Notwendigkeit, die Gestaltungsarbeit vor Ort – und damit zumindest auf Ebene der Bildungsgang-

arbeit – die Bemühungen einer ressourcen- und stärkenorientierten Bildungsarbeit der Jugendlichen zu fördern. Letztlich fehlt für diese Gruppe junger Menschen eine Lobby, die zur Weiterentwicklung der Ausbildungssysteme auffordert.

Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge können das lernende Subjekt zum Ausgangspunkt ihrer Gestaltungsarbeit vor Ort machen. Dies eben nicht, um eine möglichst effiziente Anpassung an die bestehenden Ausbildungsstrukturen herzustellen, sondern Jugendlichen eine Basis zur beruflichen (Identitäts-)Entwicklung anzubieten und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Damit können durchaus richtungsweisende Entwicklungen für das berufliche Ausbildungssystem insgesamt aufgezeigt werden: Auch berufliche Ausbildungsgänge werden in Zukunft verstärkt mit der Anforderung konfrontiert sein, dass curricular abgebildete, insbesondere fachliche Wissensbestände und Kompetenzanforderungen allein nicht mehr ausreichend sind. Die Verwertungsperspektive ist um eine emanzipatorische Perspektive zu erweitern, die das ‚Handeln können‘ als Zielperspektive mitführt.

Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Kontext ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge am Berufskolleg in NRW. Wir werden zunächst eine Annäherung an ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge vornehmen und anschließend insbesondere auf curricularer Ebene Grenzen aufzeigen und eine grundlegende Ausrichtung der Ausbildungsvorbereitung zur Diskussion stellen. Auf dieser Basis nähern wir uns der Domäne der Ausbildungsvorbereitung pointiert an und nehmen Überlegungen zu einer didaktischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung auf. Wir werden mit Anmerkungen zur zunehmenden Bedeutung der Subjektperspektive für die berufliche Bildungsarbeit schließen.

2 Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg in NRW – Annäherungen

An Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen nehmen verschiedene Bildungsgänge berufsorientierende und -vorbereitende Funktionen wahr und können dem Übergangssystem zugeordnet werden (vgl. Euler, 2022, S. 30–31). Die Ausbildungsvorbereitung (AV) wurde 2015 im Zuge der Neuordnung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Berufskollegs (APO-BK) eingerichtet (Anlage A, Abschnitt 3). Die Neuordnung geht mit dem Länderprogramm ‚Kein Abschluss ohne Abschluss‘ (KAoA) einher, das darauf abzielt, Jugendlichen frühzeitig eine Berufs- und Studienorientierung zu ermöglichen und sie beim Übergang in Ausbildung

oder Studium zu unterstützen. In diesem Zuge wurde das Handlungsfeld II ‚Übergangssystem: Klare Anschlussperspektiven‘ eingerichtet. (siehe zusammenführend von Kleist, 2015).

Die Ausbildungsvorbereitung ist als Bildungsgang an Berufskollegs angesiedelt und soll Schüler:innen bei ihrer beruflichen Orientierung unterstützen und ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch den Erwerb beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine betriebliche Ausbildung oder die unmittelbare Erwerbstätigkeit vorbereiten, verbessern. Darüber hinaus ist der Erwerb des Ersten Schulabschlusses möglich. Die Ausbildungsvorbereitung dauert ein Jahr und es werden zwei Typen unterschieden. Typ A ist ein Teilzeitmodell. Das Berufskolleg arbeitet hier i. d. R. mit Anbietern berufsvorbereitender Maßnahmen zusammen. Typ B wird in Vollzeit, d. h. in zwölf bis 36 Unterrichtsstunden pro Woche am Berufskolleg umgesetzt, abhängig davon, wie Praktikumszeiten eingebunden werden können. Das vollzeitschulische Format wird weiter unterteilt in Regelklassen und Internationale Förderklassen. Ferner besteht die Möglichkeit auch in der AV, Klassen für Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ zu bilden. Für diese Zielgruppe kann die AV auch wiederholt werden (vgl. Beitrag Kremer et al. in diesem Band).

Als Zielsetzung der Bildungsgänge der AV wird übergreifend „der Erwerb von Kompetenzen, die zur Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich führen,“ formuliert. Es ist eine Ausrichtung an Ausschnitten einer beruflichen Domäne erkennbar. Die Tätigkeiten und Lernhandlungen sollen teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können und sind Ausgangspunkt für eine anschließende Ausbildung bei erlangter Ausbildungsreife (MSW, 2015, S. 8). Der Kompetenzerwerb soll mindestens mit der Absolvierung eines Qualifikationsbausteins (siehe hierzu Frehe-Halliwell & Kremer, 2018a) verbunden sein, der mit einem entsprechenden Ausbildungsberuf kompatibel ist. Dies dient insbesondere dem Ziel des Erwerbs anschlussfähiger Kompetenzen.

Praktischen Erfahrungen bzw. einer Dualisierung der AV wird eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. hierzu den aktuellen Runderlass zur Ausweitung der Praktikumsphasen in den berufsorientierenden Bildungsgängen; MSB, 2023). Dabei handelt es sich nicht allein um eine nordrhein-westfälische Strategie. Auch in anderen Bundesländern lassen sich Ansätze beobachten, in denen das Prinzip der Dualisierung aus dem dualen System der Berufsausbildung auf ausbildungs- und berufsvorbereitende Bildungsgänge übertragen wird (vgl. z. B. die Konzeption der dualisierten Ausbildungsvorbereitung in Hamburg). Praktikums- bzw. Ausbildungsphasen in Betrieben kann aus unserer Sicht durchaus eine positive

Wirkung beigemessen werden. Häufig wird an dieser Stelle die Argumentation des berühmten ‚Klebeeffekts‘ bemüht (vgl. Buschfeld, 2006, S. 1). Allerdings zeigt sich auch, dass (betriebs-)praktische Phasen einer besonderen didaktischen Gestaltung bedürfen und insbesondere eine Vorbereitung und systematische Begleitung der Praxisphasen erforderlich ist (vgl. hierzu Standortkonzept Dortmund Qbi, Frehe-Halliwell & Kremer, 2018b, S. 77–176; Gockel, 2016). Darüber hinaus sind auch in den betrieblichen Kontexten spezifische Maßnahmen erforderlich (Ansprechperson, Anleitung und Begleitung). Gerade im Kontext ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge sind die Phänomene ‚Praktikumsabbruch‘ oder ‚Probleme im/mit dem Betrieb‘ alltäglich und erfordern eine intensivierte Lernortkooperation zwischen Lehrenden und Praktikumsbetrieben. Die Projektarbeiten zur Erarbeitung von Qualifizierungsbausteinen lassen sowohl das Potenzial als auch die besonderen Gestaltungsanforderungen erkennen (Frehe-Halliwell & Kremer, 2018a).

In den zugrundeliegenden Lehrplänen in NRW werden die folgenden Zielsetzungen adressiert: (1) Anschlussfähigkeit für die Berufswelt, (2) Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsgängen/durchlässige Gestaltung von Übergängen (in Ausrichtung an den DQR) und (3) die Schaffung einheitlicher Strukturen bzw. eine Ausrichtung der Bildungsgänge, die einem systematischen Kompetenzaufbau dienlich sind. Der Unterricht soll sich dabei sowohl an den Anforderungsstrukturen der Arbeitswelt orientieren als auch an den individuellen Ausgangslagen der Lernenden ansetzen. Im Schwerpunkt sollen jedoch die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Ebenso wird der Erwerb eines ersten allgemeinbildenden schulischen Abschlusses angestrebt, der wiederum allgemeinbildende Basiskompetenzen hervorhebt. Insgesamt empfiehlt der Lehrplan die Orientierung an einem konstruktivistisch geprägten Lernverständnis und einer handlungsorientierten Ausrichtung des Unterrichts, der wiederum an der Lebenswirklichkeit der Lernenden ansetzen soll. Dabei wird bereits im Lehrplan darauf hingewiesen, dass die Lernenden häufig über nicht zu überwindende Defizite in grundlegenden Bereichen sprachlicher und mathematischer Kompetenzen verfügen. Bevor die Entwicklung von Handlungskompetenz aufgenommen werden kann, sind entsprechend der Hinweise zum Lehrplan zunächst diese Basiskompetenzen fachübergreifend zu fördern.

Die Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung sind folglich kompetenzorientiert formuliert und folgen einer systemkoordinierten Curriculumentwicklung aller Bildungsgänge des Berufskollegs. Dies bedeutet, dass, ausgehend von Anforderungssituationen und den dazugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozessen der Praxis, Kompetenzziele formuliert werden, die im Rahmen des Unterrichts entwickelt werden und zur Bewältigung ebendieser Praxissituationen bei-

tragen sollen. Damit werden curricular manifestierte berufliche Handlungsfelder (HF) auch in der Ausbildungsvorbereitung als Referenz- und Bezugspunkt herangezogen und stärken damit die Ausrichtung an den Fach-/Berufsbereichen über den einzelnen Bildungsgang hinaus. Exemplarisch für den Fachbereich Technik/Naturwissenschaften wurden die folgenden fachbereichsspezifischen Handlungsfelder bzw. Arbeits- und Geschäftsprozesse konstruiert (HF1: Betriebliches Management; HF2: Produktentwicklung und Gestaltung; HF3: Produktion und Produktionssystem; HF4: Instandhaltung; HF5: Umweltmanagement; HF6: Qualitätsmanagement). Auf dieser berufspraktisch orientierten Grundlage werden dann Lernfelder didaktisch aufbereitet, die dann wiederum zu Bündelfächern zusammengeführt werden. Insgesamt können ein berufsbezogener, ein berufsübergreifender und ein Differenzierungsbereich unterschieden werden.

Exemplarisch soll an dieser Stelle eine curriculare Betrachtung des vollzeit-schulischen Bildungsplans (Typ B) zur Erprobung für den Fachbereich Technik/Naturwissenschaften im Berufsfeld Bau- und Holztechnik erfolgen (MSW, 2015)¹. Die Abbildung zeigt die Stundentafel für den Vollzeitunterricht:

Stundentafel Ausbildungsvorbereitung Vollzeitform	
Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften, Berufsfeld Bau- und Holztechnik berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss	
Lernbereiche/Fächer	Unterrichtsstunden ¹
Berufsbezogener Lernbereich	[1120 – 1200]
bereichsspezifische Fächer	840 – 1040
Betriebsorganisation	80 – 120
Produkerstellung	760 – 920
Mathematik ²	40 – 120
Englisch ²	40 – 120
Wirtschafts- und Betriebslehre	40
Naturwissenschaft ³	0 – 120
Berufsübergreifender Lernbereich	[160 – 240]
Deutsch/Kommunikation	40 – 120
Religionslehre ⁴	40
Sport/Gesundheitsförderung	40
Politik/Gesellschaftslehre	40
Differenzierungsbereich	[0 – 40]
Gesamtstundenzahl	1360 – 1440

Abbildung 1: Stundentafel des Berufsfeldes Bau- und Holztechnik (entnommen dem Bildungsplan zur Erprobung in der AV (MSW, 2015))

¹ Bildungsplan online: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_bau-holztechnik.pdf

Die bereichsspezifischen Fächer „Betriebsorganisation“ und „Produkterstellung“ im Berufsfeld Bau- und Holztechnik des Fachbereichs Technik/Naturwissenschaften werden dem berufsbezogenen Lernbereich zugeordnet. Die im Bildungsplan gewählten Anforderungssituationen sollen eine Profilierung in Bezug auf den Ausbildungsberuf Maurer:in im Profil Bautechnik sowie im Profil Holztechnik unter Bezugnahme auf den Ausbildungsberuf Tischler:in in den Berufskollegs ermöglichen. Damit wird die curriculare Bezugnahme auf mögliche spätere Ausbildungsberufe deutlich, was über ein exemplarisches Lernfeld aus dem Bildungsplan nochmals verdeutlicht werden soll:

Lernfeld 2: Bauteile/Werkstücke entwerfen und konstruieren			
Anforderungssituation 2.1	Zeitrichtwert¹		
Die Absolventinnen und Absolventen beraten eine Kundin bzw. einen Kunden über grundlegende Materialunterschiede für ein einfaches Werkstück/Bauteil.			
Zielformulierungen			
Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche Materialeigenschaften ausgewählter Bau-/Werkstoffe (z. B. Kalksandstein - Mauerziegel; Vollholz – Holzwerkstoff (ZF 1). Für die Bauteile/Werkstücke stellen sie Vor- und Nachteile der Baustoff-/Materialauswahl zusammen und stellen die Vor- und Nachteile in einer Gesprächssituation dar (ZF 2).			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1, ZF 2	ZF 2	ZF 2	ZF 2

Abbildung 2: Lernfeld 2 – Anforderungssituation 2.1 des Berufsfeldes Bau- und Holztechnik (entnommen dem Bildungsplan zur Erprobung in der AV (MSW, 2015))

3 Diskussion: Grenzen situationsorientierter Curricula – Ausbildungsvorbereitung als Domäne

Insgesamt zeigt sich vor dem Hintergrund einer systemkoordinierten Curriculumentwicklung (von Kleist, 2015) in den betrachteten Bildungsplänen der AV (hier am Beispiel des Berufsfeldes Bau- und Holztechnik veranschaulicht) eine deutliche Ausrichtung an den curricularen Vorgaben und Prinzipien des dualen Systems bzw. der Berufsausbildung. Das curriculare Prinzip der Orientierung an Anforderungssituationen (Situationsprinzip, vgl. Reetz, 1984, 75 ff.) zeigt sich in der Orientierung

tierung an formulierten Handlungsfeldern. Dies lässt den Schluss auf eine Lernfelddidaktik zu, die gleichsam durch die Einrichtung von (Bündel-)Fächern wieder aufgehoben zu werden scheint. Das mitgeführte Kompetenzverständnis richtet sich dabei deutlich an einer kriterienorientierten Bezugsnorm (vgl. Basel & Rützel, 2007, 77–78) in Form der Orientierung an Lern- bzw. Kompetenzstandards der Allgemeinbildung (insbes. mit Rekurs auf die Bildungsstandards zur Erreichung des Hauptschulabschlusses) bzw. an Standards der Berufsausbildung aus. Insgesamt werden so die Perspektive einer Anforderungsorientierung, eine Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten und ein tendenziell defizitorientierter Blick auf die Lernenden forciert. Mit der Aufnahme eines eindeutigen Berufsfeld- bzw. Domänenbezugs wird daneben davon ausgegangen bzw. gefordert, dass die Lernenden bereits beruflich orientiert sind und im gewählten Berufsfeld nach einer beruflichen Perspektive suchen. Die curriculare Struktur erfordert also eine berufliche Orientierung, die nicht bei allen Jugendlichen vorliegt bzw. gerade im Rahmen ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge nochmals geprüft wird. Darüber hinaus zeigen sich auch die reduzierten Anforderungen beruflicher Ausbildungsgänge für die Jugendlichen als anspruchsvoll und können demotivierend wirken, wenn kein individueller Zugang ermöglicht wird. Ein anforderungsorientiertes Kompetenzverständnis geht hier mit der Gefahr einher, Defizite in Bezug auf berufliche Anforderungen zu bestimmen und damit ggf. vorhergehende Lernerfahrungen zu bestätigen.

Demgegenüber zeigt sich in der Bildungsgangarbeit der Ausbildungsvorbereitung in vielen Fällen eine pragmatische, auf die Anforderungen der Jugendlichen ausgerichtete Unterrichts- und Bildungsarbeit, mit dem Bemühen, Jugendliche mit ihren jeweiligen Benachteiligungen bzw. besonderen Herausforderungen, aber auch Potenzialen an individuelle Bildungs- und Kompetenzentwicklungswege heranzuführen. Dies konnte auf der Ebene der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit in verschiedenen Modellprojekten aufgezeigt werden, die letztlich auch grundlegend für das vorliegende Projekt SeiP waren (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2018a; Kremer & Beutner 2015; Kremer et al., 2012; Kückmann & Kundisch 2018; Kremer 2020).

Situationsorientierte Curricula, wie sie vorliegend am Beispiel der Ausbildungsvorbereitung in NRW dargestellt wurden, weisen Grenzen auf. Sie bedürfen in der Bildungsgangarbeit vor Ort einer Annäherung an die jeweiligen individuellen Erfordernisse der Jugendlichen. Anders ausgedrückt ist eine subjektive Ausdeutung und mitunter auch Erweiterung um solche Lerngegenstände und Kompetenzziele notwendig, die in den situationsorientierten Curricula nicht ab-

gebildet oder lediglich in Form von ‚Differenzierungsmöglichkeiten‘ adressiert werden.

Individuelle Förderung zeigt sich als umfassende Herausforderung auf organisatorischer, curricularer und methodischer Ebene. Lehrkräften muss es hier in besonderer Form möglich sein, sich auf die individuellen Bedarfe der Jugendlichen einzulassen. Individuelle Passung, Subjektorientierung und Lebensweltorientierung können als wichtige Bausteine zur Gestaltung von Lehr-Lernpfaden in der Ausbildungsvorbereitung betrachtet werden. Gleichsam sind sie nur schwer bis gar nicht curricular, d. h. in standardisierten Lehrplänen abbildbar. So lassen sich in den Lehrplänen zum Berufsvorbereitungsjahr in Thüringen (TMBJS, 2023) – im Vergleich zum nordrhein-westfälischen Lehrplan – zwar durchaus ausgeprägtere ‚Spuren‘ einer Persönlichkeits- und Subjektorientierung auffinden, allerdings werden diese häufig recht allgemein formuliert. Ein in Lehrplänen intendierter Lebensweltbezug bringt dann die Herausforderung mit sich, dass die hier antizipierte Lebenswelt Jugendlicher sich deutlich von den tatsächlichen Lebenswelten der Schüler:innen unterscheidet und die intensiven Dynamiken in diesem Bereich nicht aufgenommen werden können.

Im Rahmen der oben benannten Modellprojekte in der Ausbildungsvorbereitung in NRW wurden diese Herausforderungen ebenfalls aufgedeckt. Ein Zugang, der anforderungsorientierte Beruflichkeit auf der einen Seite und die Bedarfe und individuellen Entwicklungsstände der Jugendlichen auf der anderen Seite zu vereinen vermag, ist der Aspekt der beruflichen Orientierung. Gleichzeitig stellten und stellen noch immer Lehrende der AV die berufliche Orientierung als den für die Jugendlichen besonders relevanten Lerngegenstand heraus.

Wir haben hier die Grenzen einer Ausrichtung an beruflichen Handlungsfeldern bzw. Arbeits- und Geschäftsprozessen und einer Orientierung an berufsausbildenden Bildungsgängen, in der die Orientierung an einer beruflichen Domäne prägend ist, aufgezeigt.

Der Domänenansatz kann für die Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung dennoch von Interesse sein. Ganz allgemein stellt eine Domäne einen abgrenzbaren, fachbezogenen Leistungsbereich dar, der sich durch spezifische Anforderungssituationen charakterisieren lässt (Klieme et al., 2003). Nach Seeber (2016) weisen berufliche Domänen eine spezifische Wissensrepräsentation auf, erfordern spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie den sachgerechten Umgang mit typischen Werkzeugen und Instrumenten (vgl. S. 4). Diese Definition, die vor dem Hintergrund eines kognitionspsychologisch geprägten Kompetenzverständnisses (vgl. Seeber, 2016, S. 4) entstanden ist, ist im Sinne eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses um weitere Kompetenzdimensionen/-bereiche zu er-

weitern: Um berufliche Anforderungssituationen bewältigen zu können, werden auch spezifische soziale und persönliche Kompetenzbereiche adressiert, ebenso wie sprachliche und ethische Besonderheiten des jeweiligen Berufsfeldes (vgl. Sloane, 2003; Kremer, 2007).

Mit Blick auf die Jugendlichen stellt sich einerseits die Frage, ob diese in ihrer Bildungsetappe der Ausbildungsvorbereitung nicht ebenso mit ‚typischen‘, zu bewältigenden Anforderungssituationen konfrontiert werden. In einer Annäherung könnte die Domäne der Ausbildungsvorbereitung durch die in dieser Bildungsetappe wesentlichen Selbstfindungs- und Orientierungsaufgaben charakterisiert werden, aber auch die potenziell beruflich ausgerichteten Entwicklungsaufgaben adressieren. Hierbei können Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten über Handlungsfelder zur beruflichen Orientierung aufgenommen werden. Ausgangspunkt für verschiedene Gestaltungskonzepte der wissenschaftlichen Begleitung (didaktische Prototypen) oder von im Projekt mitwirkenden Bildungsakteur:innen (insbes. Standortkonzepte) ist das nachfolgende Phasenmodell einer ganzheitlichen Berufsorientierung.

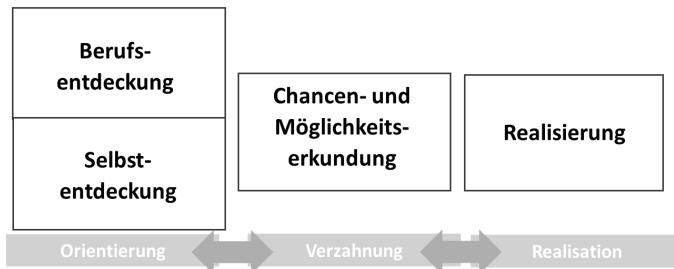


Abbildung 3: Handlungsfelder und Situationen beruflicher Orientierung nach Kremer (2010)

Dieses Modell wurde beispielsweise im Rahmen der Rollenbasierten Kompetenzbilanz (Frehe, 2015; Frehe & Kremer, 2014) oder im webLab-Konzept (Instructional Design, Frehe et al., 2015) um ressourcen- und stärkenorientierte Perspektiven erweitert. Das Projekt SeiP schließlich erweitert diese theoretische Basis um den Aspekt der Selbstinszenierung als individuelles Lern- und Entwicklungsformat einerseits und als Selbstdarstellungsformat andererseits.

Bedeutsam erscheint es aus unserer Sicht, die Handlungsfelder nicht als verbindlich zu verstehen, sondern über diese Handlungsfelder Zugänge zu spezifischen Lern- und Entwicklungsprozessen und -bedarfen der Jugendlichen zu bestimmen. Damit kann zwar nur begrenzt ein Bezug auf (berufliche) Anforderun-

gen hergestellt werden, aber die Eröffnung individueller Zielkorridore wird möglich. Die Ausrichtung an den individuellen Bedarfen ist dabei keinesfalls als Beliebigkeit zu interpretieren, sondern erfordert eine intensive Beziehungs- und Bildungsarbeit mit dem/der einzelnen Jugendlichen.

Andererseits stellen wir uns mit Blick auf die Lehrenden die Frage, inwiefern die Ausbildungsvorbereitung möglicherweise selbst als eigenständige fachdidaktische Domäne betrachtet werden kann (vgl. Frehe & Kremer, 2016). Gerade in der beschriebenen individuellen Bildungsarbeit zeigen sich typische Handlungsfelder und Anforderungssituationen für Lehrende im Bereich der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung, die sich eindeutig von denen in anderen Bildungsgängen (z. B. der Berufsschule im dualen System, dem beruflichen Gymnasium oder der Fachschule) abgrenzen lassen. Auch hier lassen sich die Besonderheiten einer eigenständigen Domäne feststellen, welche hier lediglich über spezifische Kompetenzanforderungen angedeutet werden sollen:

Sie erfordern eine **spezifische Wissensbasis**, bspw. in Bezug auf die Zielgruppe und ihre sozial- und sonderpädagogischen Kompetenzbedarfe sowie Wissensbezüge im Hinblick auf individuelle Förderung und Nutzung/Umgang mit Heterogenität und damit verbundener Exklusions- bzw. Etikettierungsgefahr etc.

- Auf Ebene der **Personalkompetenz** erfordert die Arbeit in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung u. a. Durchhaltevermögen (Umgang mit Lautstärke, intensive Gespräche mit Schüler:innen, Umgang mit Informationen und Eindrücken aus der Lebenswelt der Lernenden) sowie eine professionelle Haltung (inkl. einer angemessenen Distanz gegenüber den Schüler:innen). Selbstreflexion und -motivation sind ständige mentale Begleiter. Ebenso eine Ambiguitätstoleranz auf sehr unterschiedlichen Ebenen und Perspektiven (vgl. Kremer, 2017).
- Auf Ebene der **Sozialkompetenz** ist wichtig, im Umgang mit den Schüler:innen vertrauensvolle, wertschätzende und ehrliche Beziehungen aufzubauen (Beziehungsarbeit). Dabei müssen Lehrkräfte nicht selten auch extreme Ausprägungsformen bewältigen (extreme Grenzüberschreitungen („Darf ich mir mal Ihr Haarband borgen?“) bis hin zu absoluter Introvertiertheit und Abkapselung („Ich komme an diese/n Schüler:in einfach nicht ran“)). Zudem spielen Lehrkräfte in der Ausbildungsvorbereitung auch eine Rolle als Moderator:in oder Mediator:in bei Interaktionsprozessen zwischen Schüler:innen(-gruppen). Nicht zuletzt zeigt sich in der Ausbildungsvorbereitung die Notwendigkeit, die Bildungsgangkonzeption in (multiprofessionellen) Teams aufzunehmen.

- Lehrkräfte in der AV sollten über spezifische **didaktisch-methodische Fähigkeiten** und Fertigkeiten im Umgang mit Schüler:innen verfügen. Die Ausbildungsvorbereitung erfordert mitunter ein sehr auf die Zielgruppe zugeschnittenes Methodenrepertoire (z. B. Förder- und Entwicklungsplanung, Beratung, Stärkenkarten, Kompetenzbilanzen, Gesprächstechniken (siehe Beitrag Laubenstein in diesem Band), sprachsensible Kommunikation (siehe Beitrag Peitz in diesem Band), Einbindung erlebnisorientierter Elemente (siehe Beitrag Volgmann in diesem Band), etc.).
- Lehrkräfte sind aufgefordert, die Materialien zu ihren Lernumgebungen häufig selbst bzw. kooperativ zu entwickeln und zusammenzustellen. Anders als in anderen Bildungsgängen kann hier nur sehr begrenzt auf bestehende Schulbücher oder eine Materialsammlung zurückgegriffen werden, oder aber es sind umfangreiche Anpassungen für die Zielgruppe notwendig. Dies kann beispielhaft an den Standortkonzepten zur Entwicklung von Tageslernsituationen illustriert werden (Beitrag Frehe-Halliwell & Kremer in diesem Band).

Es handelt sich vorliegend nicht um das Ergebnis einer systematischen Domänenanalyse. Diese Liste könnte sicherlich um einige weitere Kompetenzbereiche und Beispiele erweitert werden. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass die Arbeit in der Ausbildungsvorbereitung eine eigenständige und abgrenzbare Profilierung erfährt. Dies hat sich in den über 15 Jahren Forschungs- und Entwicklungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung herauskristallisiert und wird in aktuellen Projekten bestätigt.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass Lehrende in der Ausbildungsvorbereitung kaum auf die spezifischen Anforderungsbereiche vorbereitet werden bzw. Professionalisierungsformate kaum etabliert sind. Es fehlt u. a. ein Orientierungs-, Planungs- und Reflexionsrahmen, der die didaktische Arbeit vor Ort flankieren kann. Vor dem Hintergrund des umfangreichen Paderborner Forschungs- und Entwicklungsprogramms zu didaktischen Fragestellungen in der Ausbildungsvorbereitung ist sukzessive ein didaktisches Modell zur Ausbildungsvorbereitung hervorgegangen, das im nächsten Kapitel weiter erläutert werden soll.

4 Annäherungen an eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung: Modell zur subjektorientierten Bildungsarbeit

Das folgende Modell basiert auf Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu didaktischen Herausforderungen zur Gestaltung der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung.² Dieses mittlerweile seit über 15 Jahren etablierte Forschungs- und Entwicklungsprogramm zur Ausbildungsvorbereitung eröffnet(e) komplexe, vielschichtige, tiefgreifende sowie langfristige Partizipationsmöglichkeiten und Erkenntnisräume in die didaktischen Handlungsfelder der Ausbildungsvorbereitung. Die Fragestellung ‚Wie lässt sich didaktisches Handeln in der AV konturieren?‘ führte zu einer sukzessiven Entwicklung bzw. Herausarbeitung eines ‚Modells der Didaktik der AV‘, das eine subjektorientierte Bildungsarbeit fokussiert. Der Entwicklungsprozess kann als hermeneutisch/phänomenologisch geprägter Erkenntnis- und Dokumentationsprozess beschrieben werden: Die Modellprojekte eröffne(te)n die Möglichkeit, den Modellentwurf immer wieder mit der didaktischen Praxis der AV anhand zugänglicher bzw. beobachtbarer Handlungsprodukte und -prozesse zu spiegeln und über den Austausch mit Praxisakteur:innen kommunikativ zu validieren. Dabei wurden wiederkehrend auch Fragen zur Gestaltung der AV auf systemischer und curricularer Ebene einbezogen.

In Anbetracht der Überlegungen, die Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als eigenständige Domäne zu begreifen, kann das entwickelte Modell gewissermaßen als Ergänzung bestehender (fach-) und bildungsgangdidaktischer Modelle interpretiert werden. Das Modell der Didaktik der AV (Frehe & Kremer, 2018; Kremer, 2010) versteht sich entsprechend als Planungs- und Reflexionsinstrument (vgl. Euler & Hahn, 2004, S. 52) – allerdings nicht grundsätzlich bezogen auf einzelne Unterrichtseinheiten oder Lernumgebungen, sondern auf die grundlegende Ausrichtung der Bildungsarbeit in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen. Genaugenommen ist das Modell auf eine kooperative Bildungsgangarbeit von Lehrkräften angewiesen, die den Schüler:innen einen individualisierten Bildungsgang/Entwicklungsweg eröffnet. Das Modell ist auf verschiedene Lernformate an-

2 In sieben überwiegend nationalen, aber auch internationalen Projekten wurden gemeinsam mit wechselnden berufsschulischen Praxisakteur:innen innovative didaktische Prototypen/Rahmenkonzepte entwickelt, z. B. zur einer stärkenorientierten Berufsorientierung (Rollenbasierte Kompetenzbilanz), zu individuellen Begleitungsformaten für betriebliche Praxisphasen (im Ausland), zu Förder- und Entwicklungsplanungen, inklusiven Qualifizierungsbausteinen oder multimodalen Selbstinszenierungsformaten am Übergang Schule – Beruf. Projekte InLab, Tandem, InBig, myVETmo, 3i, QBi, SeiP. <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung>

wendbar und führt Unterrichtsformate, Praxisformate und individuelle Beratungseinheiten sowie selbstgesteuertes Lernen zusammen.

Das folgende Rahmenmodell kann als Orientierungs- und/oder Reflexionshilfe für das didaktische Handeln vor Ort auf der Ebene von Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit herangezogen werden³:

Das Modell ist von innen heraus nach außen lesbar: Es wird ein Perspektivwechsel vorgenommen, der das Subjekt und dessen Erfordernisse, Zielsetzungen und Potenziale zum Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens macht. Aus diesem Blickwinkel heraus werden dann Prozessschritte des Lernens (innerer Kreis) und didaktische Prinzipien sowie erforderliche Lern- und Begleitformate abgeleitet und legitimiert (Rahmung im äußeren Bereich der Abbildung).

Die Domäne der AV unter Bezugnahme auf die im vorgehenden Abschnitt aufgezeigten Handlungsfelder mit ihren Zielkorridoren (1) Motivation/Teilnahme stärken, (2) berufliche Orientierung und (3) berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (Dreieck) können für die Curriculumentwicklung vor Ort Referenzpunkte anbieten und in der Auseinandersetzung mit beruflichen Lerngegenständen unterschiedliche Lernziele eröffnen. Damit kann der individuelle Entwicklungsbedarf der Jugendlichen aufgenommen werden. Oder anders ausgedrückt: Der Lernbedarf wird weniger ausgehend von identifizierten Defiziten bestimmt.

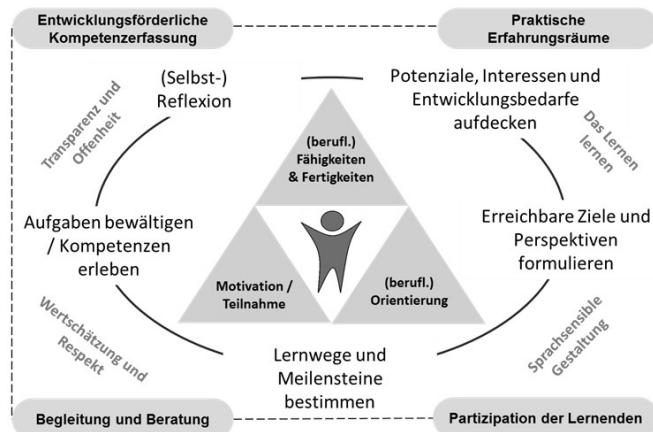


Abbildung 4: Entnommen aus Frehe-Halliwell & Kremer (2018, S. 180)

3 Die folgenden Ausführungen wurden im Zusammenspiel mit Forschungs- und Entwicklungsarbeiten aus dem Projekt 3i ‚Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration‘ entwickelt und weisen damit auch hohe Übereinstimmungen zu Frehe & Kremer (2018) auf.

(1) Strukturelemente des Modells

Das ‚Modell der Didaktik der Ausbildungsvorbereitung‘ enthält sowohl Facetten eines Strukturmodells als auch Facetten eines Prozessmodells. Strukturmodelle beschreiben Kategorien bzw. Aspekte, die bei der Planung, Entwicklung und Reflexion von Lernumgebungen zu berücksichtigen sind. Im vorliegenden Modell werden tragende didaktische Gestaltungsbereiche aufgenommen, die die Bildungsgangarbeit vor Ort anleiten können.

(a) So sollen den Jugendlichen *praktische Erfahrungsräume* eröffnet werden. Dabei sind verschiedene Ausgestaltungen denkbar: Von kurzen Erprobungen im (Werkstatt-)Unterricht, in Exkursionen, im betrieblichen Praktikum, im privaten Umfeld etc. Damit wird gleichzeitig deutlich, dass die Ausgestaltung kaum normiert bzw. standardisiert werden kann. Sie hängt in erster Linie von den Lern- und Entwicklungszielen des Subjekts ab. Ein betriebliches Praktikum kann bspw. so ausgestaltet werden, dass es auf die Motivation Jugendlicher ausgerichtet ist, die Schüler:innen-Rolle abzulegen und einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Erfordernisse und Kenntnisse die Berufswelt mit sich bringt (Motivation/Teilnahme). Das Praktikum kann aber auch so gestaltet und strukturiert werden, dass ‚betriebliche Schnupperpraktika‘ in verschiedenen Branchen ermöglicht werden und so die berufliche Orientierung im Mittelpunkt steht. Nicht zuletzt sind auch solche Praktika denkbar, die in Orientierung am ersten Ausbildungsjahr auf die Übernahme einfacher beruflicher Tätigkeiten im Betrieb abzielen. So können berufliche Kenntnisse erworben und vertieft werden und sich ggf. ein ‚Klebeeffekt‘ einstellen. Doch auch die Bedingungen vor Ort (z. B. Austausch und Kooperation von Praktikumsbetrieben und Lehrenden; strukturelle Prägung und Arbeitsmarktsituation der Region (Industrie, ländlich, städtisch)) spielen eine wesentliche Rolle.

(b) Eine weitere tragende Kategorie im Modell ist die *Partizipation der Lernenden*. Dies ist keinesfalls verkürzend als ‚schüler-aktivierender Unterricht‘ zu begreifen. Partizipation wird in diesem Modell durchaus im Sinne von Mitgestaltung, Teilhabe und Selbstbestimmung der Lernenden adressiert. Die Lernenden sollen erstens bestmöglich die eigenen Zielperspektiven mitbestimmen. Die Lehrenden fungieren hier unterstützend und beratend und zeigen Lernwege auf. Es geht nicht darum, die ‚richtigen Entscheidungen‘ für die Jugendlichen zu treffen, sondern diese gemeinsam zu erarbeiten. Die im Modell angeführten pädagogischen Prinzipien Wertschätzung und Respekt spielen hier eine bedeutende Rolle. Dies ist insbesondere dann zu berücksichtigen, wenn Jugendliche gegenüber der Lehrkraft Vorstellungen adressieren, die eher schwierig zu realisieren oder mit geltenden Normen und Regeln unvereinbar sind (z. B. Berufswunsch Ingenieur:in, Club-Besitzer:in, Influencer:in; Drogendealer:in). Wichtig ist in diesem Beispiel,

die Genese des Berufswunsches zu ergründen, den/die Jugendliche:n ernst zu nehmen und gemeinsam Annäherungen oder Alternativen an die Zielsetzung zu entwickeln. Partizipation der Lernenden kann sich dann zweitens darin zeigen, dass die eigenen Stärken und Ressourcen zur Bewältigung des Lernweges herangezogen werden. Dabei sollen bestehende Defizite nicht gänzlich ausgeblendet werden, aber auch nicht initiale Orientierung sein. Partizipation zeigt sich drittens auch auf einer curricularen Ebene. Gerade in Bezug auf die Herausforderung, die Lerngegenstände lebensweltorientiert aufzubereiten, können der Einbezug der Lernenden und ihrer Sichtweise sehr nützlich sein. In Praxisprojekten wurden bspw. die Förder- und Entwicklungsgespräche daraufhin analysiert, was die Lernenden gerade umtreibt und beschäftigt (z. B. die eigene Wohnung, Emanzipation in der Familie, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Kommunikation im Praktikumsbetrieb, Bewerbungsphasen etc.). Diese Thematiken wurden dann in Tageslernsituationen aufbereitet (vgl. Standortkonzepte TLS in diesem Band). Für Lehrende ergibt sich damit die Herausforderung, die ‚Themen der Schüler:innen‘ bildungstheoretisch zu reflektieren: Sind dies geeignete Themen bzw. haben sie einen Bildungsgehalt? Wie können diese Themen pädagogisch-didaktisch aufbereitet werden? Welche Lehr-Lernziele lassen sich an die Thematik anbinden? Ist ein Perspektivwechsel von der Lebenswelt der Lernenden hin zu berufsbildenden Lerngegenständen/Arbeitswelten möglich?

Für Lehrende stellt sich die Herausforderung, dass die konkreten Interaktionsprozesse (Unterricht, Beratungsgespräche etc.) weniger gut zu antizipieren sind. Lehrkräfte sind aufgefordert, eine gewisse Offenheit und Eigendynamik der Interaktionsprozesse auszuhalten bzw. diese in eine pädagogisch-didaktisch erstrebenswerte Richtung zu lenken. Partizipation bedeutet viertens, dass Lehrende sich exkludierender Phänomene bewusst werden. Als Ansatzpunkt kann hier auf die in Lernumgebungen rekurrierte Sprache verwiesen werden. Projektbeispiele aus dem Kontext Internationaler Förderklassen haben sehr prägnant verdeutlicht, welche Rolle eine sprachsensible Gestaltung von Lernumgebungen in Bezug auf Teilhabe und Partizipation spielen kann (siehe vertiefend Peitz in diesem Band).

c) Im vorliegenden Modell wird das Interaktionsformat ‚Beratung und Begleitung‘ als eigenständige Kategorie aufgenommen. Auch hier soll eine Abgrenzung erfolgen zu den bekannten probleminduzierten und anlassbezogenen Beratungsgesprächen (z. B. Konfliktgespräche). Begleitung und Beratung sind hier zwei aufeinander bezogene und iterativ wiederkehrende Handlungsfacetten Lehrender, die den gesamten Lernprozess (formativ) begleiten sollen. Zwar kann Beratung und Begleitung durchaus ein nicht zu unterschätzender Selbstzweck zuge-

sprochen werden (Beziehungen aufbauen, Kontakt intensivieren, Kennenlernen etc.), dennoch sollten Beratungs- und Begleitungssituationen didaktisch geplant und auch reflektiert werden. Für Lehrende werden die folgenden Fragen relevant:

- Was ist Thema der Beratung? (z. B. Stärkung des Selbstbildes)
- Was ist Zielsetzung der Beratung? (z. B. eigene Stärken benennen und Beispiele benennen, wie diese Stärken im informellen Kontext bereits sichtbar sind/genutzt werden)
- Welche Methoden/Techniken oder Medien setze ich ein? (z. B. Rollenbeschreibung, Tik-Tok-Videos, Selbsteinschätzungsformular, Kompetenzbilanz, Gesprächstechniken, Reflexions- und Erinnerungstechniken, Stärkenkarte)
- Wie kann das Gesprächsergebnis dokumentiert werden?
- Wie kann ich den/die Lernende zu diesem Thema weiter beraten? Was sind nächste Schritte?
- Inwiefern ist eine Steuerung, Bewertung, Nachverfolgung erforderlich?

Gerade in Bezug auf Begleitung und Beratung spielt das pädagogische Prinzip der Transparenz und Offenheit eine große Rolle. So sind Einschätzungen und Vorschläge für weitere Entwicklungsmaßnahmen dem/der Lernenden offenzulegen und zu begründen (z. B. „Du kannst schon viele Stärken benennen. Mir fehlt aber noch die Verbindung zu Dir als Person. Vielleicht kannst Du für unser nächstes Gespräch einmal erklären, was Zuverlässigkeit genau für Dich heißt und wo Du diese Fähigkeit schon zeigst.“). Begleitung und Beratung in diesem Sinne benötigen also Ressourcen. Im Kontext der Unterrichtsgestaltung sind Spielräume und Settings zu eruieren, die individuelle Gespräche ermöglichen und gleichzeitig die verbleibende Lerngruppe sinnvoll weiterarbeiten lassen. Auf Ebene einer didaktischen Jahresplanung sind ebenfalls Zeitfenster für Begleitung und Beratung zu erfassen. Einige Projektschulen arbeiten z. B. mit Check-in- und Check-out-Phasen. Dies gilt gleichsam für den Austausch der Lehrenden im Bildungsgangteam: Die Dokumentation von und der Austausch über Beratungsgespräche, abgestimmte Begleitangebote und Zielsetzungen sind auch für die Kolleg:innen des Bildungsgangteams eine wertvolle Ressource und erfordern entsprechende Teamsitzungen etc.

Begleitung und Beratung endet jedoch nicht am ‚Schultor‘. Die Forschungs- und Entwicklungsgespräche haben gezeigt, dass eine ‚intensivierte Lernortkooperation‘ mit Praktikums- und potenziellen Ausbildungsbetrieben erforderlich ist. Im Projekt zu inklusiven Qualifizierungsbausteinen berichten Lehrkräfte von intensiven Beratungsgesprächen in kurzen Zeitabständen mit betrieblichen Akteuren, insbesondere um die spezifischen Umstände und Bedingungen, in denen

die Lernenden agieren (müssen), zu adressieren, die (versteckten) Stärken der Lernenden offenzulegen und/oder betriebsseitigen Praktikumsabbrüchen vorzu-beugen.

d) Die Erfassung vorhandener Kompetenzen und Entwicklungsschritte ist auch in der AV ein wichtiges Element. Das Modell nimmt eine *entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung* auf. Betont wird dabei zum einen eine stärken- und ressourcenorientierte Perspektive. Dabei nehmen wir an, dass Lernprozesse und -wege, die ausgehend von eigenen Stärken und Interessen aufgenommen werden, motivierend wirken und damit entwicklungsförderlicher sein können, als die Lernenden (erneut) auf ihre Defizite zurückzuwerfen. Zum anderen nutzen wir hier das Adjektiv *entwicklungsförderlich*, weil der Prozess der Kompetenzerfassung als eigenständige Lernumgebung zu gestalten ist. Die Lernenden sollen aktiv und selbstgesteuert die eigenen Stärken ergründen, belegen und Dritten gegenüber darstellen. Auf diesem Wege können Kompetenzen wie Analysefähigkeit, Reflexionskompetenz und Rückmeldungen aufnehmen und verarbeiten entwickelt werden.

Auch die Selbstinszenierungskompetenz (...) kann darüber adressiert werden und die Schüler:innen in ihrem Selbstbild und auf dem Weg zu ihrer Identitätsentwicklung stärken (Projekt SeiP in diesem Band).

(2) Prozesselemente des Modells

Das Prozessmodell (innerer Kreis der Abbildung) beschreibt mögliche Schritte beziehungsweise Phasen eines am Subjekt orientierten Lehr-Lernprozesses. Vorliegend handelt es sich um ein kreislaufförmiges Phasenmodell. Es basiert einerseits auf einem ganzheitlich ausgerichteten Phasenmodell zur Berufsorientierung (Kremer, 2010; Kremer & Wilde, 2006), das im Kontext von Praxisbezügen reflektiert und erweitert wurde. Andererseits werden theoretische Bezüge der Zielstellungs- und Handlungstheorie aufgenommen. Ausgangs- (und gleichzeitig Endpunkt) dieses Kreislaufmodells ist eine Analysephase zu Potenzialen, Interessen und Entwicklungsbedarfen des Subjekts. Ganz bewusst ist die Identifizierung von Defiziten nur eine von mehreren Analyseperspektiven. Der/die Lernende sollte diesen Prozess nach Möglichkeit mitgestalten und dadurch in der Selbstwirksamkeit be-stärkt werden (→ Partizipation der Lernenden; → *entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung*).

Auf dieser Basis gilt es dann, individuelle Entwicklungsziele zu bestimmen, die für den/die jeweilige/n Lernende/n subjektiv relevant sind und anspruchsvoll, aber erreichbar scheinen.

Die folgenden Aspekte sind zu berücksichtigen:

- Die eigenen Stärken und Ressourcen können auf die Zielerreichung ausgerichtet werden und für das Subjekt motivierend wirken. Dazu müssen diese in der initialen Analysephase bewusst gemacht werden.
- Es sind Strategien zur Zielerreichung zu entwickeln (z. B. Wie können die eigenen Stärken und Ressourcen eingesetzt werden, damit ich das Ziel erreiche?).
- Die Bemühungen der/des Lernenden sind auch über den Zeitverlauf aufrechtzuerhalten (z. B. durch das Setzen und Erreichen von Teilzielen/Meilensteinen, das Erlebbarmachen von Kompetenz/Kompetenzerleben (z. B. in Praxisformaten)).
- Der konstruktive Umgang mit Erfolgserlebnissen und Rückschlägen ist zentral und sollte als wertvolle (Lern-)Erfahrung gewertet werden.

Lernende stellen sich in diesem Modell Aufgaben, die zur Zielerreichung beitragen oder in denen sich die Zielerreichung selbst niederschlagen kann (z. B. Kompetenzziel: Small-Talk im Betrieb Auf fremde Personen zugehen und ein freundliches Gespräch anstoßen). Die Zielerreichung/der Grad der Zielerreichung bzw. Aufgabenbewältigung sollte durch und mit dem/der Lernenden in (Selbst-)Reflexionsphasen erfolgen. An diesem Punkt stellt sich dann auch die Frage, welche weiteren Stärken und Interessen durch den Lernprozess entdeckt oder entwickelt und welche (neuen) Entwicklungsbedarfe aufgedeckt wurden. Dies bietet die Möglichkeit, einen neuen, zielorientierten Lern- und Entwicklungszyklus anzustoßen und somit die individuelle Entwicklung des Subjekts zu fördern und voranzutreiben. Die Tragweite der Entwicklungsziele kann dabei sehr unterschiedlich sein. Sie reicht von ‚Mikrozielen‘, die ggf. innerhalb eines Tages erreicht werden können („Heute begrüße ich die Geschäftsführerin im Betrieb mit Namen und schaue ihr dabei in die Augen.“) bis hin zu umfangreichen Zielsetzungen („Ich möchte ein Betriebspraktikum vollständig durchlaufen.“).

(3) Übergreifende Gestaltungsprinzipien

Insgesamt handelt es sich hier um Gestaltungsprinzipien, die in der praktischen Arbeit mit der Zielgruppe von Bildungsakteur:innen wiederkehrend benannt wurden. Die Prinzipien ‚sprachsensible Gestaltung‘, ‚Wertschätzung‘ und ‚Toleranz‘, ‚Transparenz und Offenheit‘ haben wir bereits integrativ und beispielhaft zu einzelnen Struktur- und Prozesselementen des Modells beschrieben. Auch wenn konkrete Bezugspunkte ausgewiesen wurden, haben sie übergreifende Bedeutung. Dabei ist zu betonen, dass dieses Modell nicht nur hohe Anforderungen

an Lehrende stellt, sondern auch an die Lernenden: Selbstreflexion, Lernziele bestimmen, den eigenen Lernweg beobachten und steuern – dies sind Aspekte, die unter dem Begriff der Metakognition zusammengefasst werden können und keineswegs trivial sind. „Können unsere Schüler:innen das überhaupt?“, mag sich der/die ein/e oder andere Bildungsakteur:in an dieser Stelle fragen. Sicherlich sind hier die schülerseitig mitgebrachten Voraussetzungen genauso heterogen einzuschätzen wie die Zielgruppe selbst. Wenn wir jedoch die übergreifende Zielsetzung ‚Handeln können‘ (siehe Einführung zu diesem Beitrag) für diese Zielgruppe ernst nehmen, dann ist es eine Daueraufgabe, Anlässe zu erkennen und zu schaffen, in denen das Lernen gelernt werden kann.

Wir führen hier einerseits die Aufforderung einer kritisch-konstruktiven Weiterentwicklung der curricularen Strukturen mit, möchten aber abschließend auch auf den Entstehungskontext verweisen. Referenzpunkt der schulischen Curriculum- und Bildungsgangarbeit für individualisierte Lernpfade war der angedeutete situationsorientierte Lehrplan. Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte zeigen, dass gerade an dieser Stelle eine kritische und in Teilen auch pragmatische Lehrplanrezeption Grundlage für eine konstruktive und subjektorientierte Curriculumentwicklung vor Ort sein kann. Exemplarisch können die zwei profilierenden Fragestellungen aufgenommen werden, die aus einer Interviewstudie zu Tageslernsituationen (TLS, siehe Frehe-Halliwell & Kremer, 2023, S. 17 sowie Beitrag in diesem Band) hervorgegangen sind:

- Was leistet der Lehrplan?
 - Wie kann der Lehrplan die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen unterstützen?
 - Welche Lernbereiche deckt der Lehrplan nicht ab, obwohl diese für die Zielgruppe zentral sind?
- Was ist leistbar?
 - Welche Bereiche des Lehrplans sind für die Schüler:innen ggf. überfordernd, zu lebensweltfremd, subjektiv irrelevant, ...?
 - Welche Schwerpunktsetzungen werden für den begrenzten Zeitraum eines Schuljahres gewählt (z. B. (Kombinationen aus) Basiskompetenzen, berufliche(r) Grundbildung, berufliche(r) Orientierung, Persönlichkeitsentwicklung)?

Die Praxisdokumentationen zeigen, dass curriculare Entscheidungen entsprechend eines kritisch-pragmatischen Zugangs jedoch keinesfalls vereinfachend wirken müssen. In den zugrunde liegenden Praxisbeispielen zu TLS wird sehr deutlich erkennbar, dass reflektierte und abwägende Überlegungen und kontext-

bezogene Entscheidungsprozesse das jeweilige standortspezifische Vorgehen untermauern (Frehe-Halliwell & Kremer, 2023, S. 17).

Gerade dieses Spannungsfeld zeigt, dass der Implementationsfrage eine besondere Bedeutung beizumessen ist und hier Referenzpunkte anzubieten sind. Die Frage der Gestaltung von Curricula für die Domäne der AV ist nur die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite erhalten die Lehrplanrezeption und die Bildungsarbeit vor Ort eine besondere Bedeutung. Die zugrunde liegenden Prinzipien können nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn sie von den Akteur:innen des Bildungsgangteams getragen werden. Dies bedeutet wiederum, dass auf Ebene der Bildungsgänge derartige handlungsleitende Prinzipien legitimiert und abgestimmt werden müssen. Die von uns aufgenommenen Prinzipien können hier einen Ausgangspunkt anbieten.

5 **Subjektorientierte Bildungsarbeit – Umwege zu einer inklusiven Bildungsarbeit?**

Bildungsgänge des Übergangssystems resp. ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge haben sich als ein beruflicher Bildungsbereich etabliert. Wir möchten an dieser Stelle nicht nochmals die Diskussion aufnehmen, es soll hier lediglich zusammenführend darauf verwiesen werden, dass dieser Bildungsbereich zwar im Kontext von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung steht, er aber zumindest auf Bildungsgangebene eine curriculare Eigenständigkeit besitzt und die Bildungsarbeit vor Ort zu berücksichtigen ist.

Die ‚einfache‘ Übernahme der curricularen Strukturen aus dem Bereich der beruflichen Ausbildung erscheint nicht zielführend. Ausbildungsvorbereitung zeigt sich vielmehr als ein Erfahrungs- und Sozialisationsraum, der eine (berufliche) Identitätsarbeit ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit beruflichen Entwicklungsfragen zur individuellen Orientierung, persönlichen Entwicklung und Lebensgestaltung kann hier einen Beitrag leisten. Damit gewinnt das Persönlichkeitsprinzip (Reetz, 1984) an Bedeutung und wäre gerade auch in den curricularen Strukturen stärker zu forcieren. Praxis bzw. berufliche Entwicklungsbereiche verlören so nicht ihre Bedeutung, jedoch stünde weniger die anforderungsorientierte Bewältigung vordergründig im Fokus, sondern vielmehr die individuelle Er schließung und Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten.

Dementsprechend sind individuelle Entwicklungsverläufe im Rahmen der schulischen Curriculum- und Bildungsarbeit zu berücksichtigen. Dies kann auf

grund der hohen Individualität der zu berücksichtigenden Kontexte und Bedarfe der Jugendlichen genau genommen nicht (allein) anhand ‚typischer Situationen‘ abgebildet werden, sondern erfordert Gestaltungsspielräume für die Entwicklung individualisierter Lern- und Entwicklungspfade vor Ort (schulnahe Curriculumentwicklung). Subjektorientierte Bildungsarbeit zielt so zunächst darauf ab, im Kontext beruflicher Anforderungen die besonderen Lern- und Entwicklungserfordernisse der Jugendlichen aufzunehmen und den jungen Menschen eine selbstbestimmte Gestaltung von beruflicher Ausbildung und Tätigkeit zu eröffnen. Dies stellt sich zunehmend nicht nur als didaktisch-methodische Frage in Bezug auf individuelle Lern- und Kompetenzentwicklungswege. Individualisierung nimmt auch in Bezug auf Kompetenzprofile bzw. Differenzierung von Standards in der beruflichen Bildung eine bedeutende Rolle ein und wird nach unserer Auffassung im Kontext der Transformation von Arbeits- und Lebenswelten für die berufliche Bildung weiter forciert (vgl. Thole, 2024). So zeigen sich einerseits auch in anderen Bildungsgängen zunehmend vergleichbare Herausforderungen und individuelle Entwicklungswege gewinnen an Bedeutung. Andererseits erfordern die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen zunehmend eine Aktualisierung, Anpassung und Entwicklung eigener beruflicher Handlungsressourcen und die zu bewältigenden Lebenssituationen sind durch Offenheit und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten geprägt.

Für uns stellt sich so mittlerweile die Frage, ob der Anwendungsbereich des entwickelten didaktischen Modells mit Fokus auf subjektorientierter Didaktik tatsächlich auf den Bildungsbereich der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung begrenzt sein muss/sollte. Diesen Gedanken können wir an dieser Stelle nicht ausreichend aufnehmen, möchten aber auf die Idee verweisen, dass das entwickelte Modell gewissermaßen auch als Anregung zur Weiterentwicklung bestehender fach- und bildungsgangdidaktischer Modelle interpretiert werden kann. Damit würde dann auch der Etikettierung der AV als ‚Sonderformat‘ mit der Gefahr der Exklusionsfunktion etwas entgegengesetzt werden können bzw. gewissermaßen aus der Bildungsarbeit vor Ort ein Beitrag zur Inklusion in der beruflichen Bildung geleistet werden.

Literatur

Basel, D. & Rützel, J. (2007). Bildungsstandards und Diagnostik. Königswege oder Sackgassen für die individuelle Förderung? In P. Kaune et al. (Hrsg.), *Berufliche Bildung, Innovation, Soziale Integration. Internationale Wettbewerbsfähigkeit, Entwicklung und Karriere, Mitgestaltung von Arbeit und Technik. Hochschultage 2006, 14. Hochschultage Berufliche Bildung* (S. 69–80). W. Bertelsmann.

Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W., Thielen M. & Tillmann, F. (2024). Abbau von Zugangsbarrieren zu Berufsausbildung und Erwerbsarbeit als Strategie zur Fachkräftegewinnung. Überlegungen zur inklusiven Gestaltung von Hilfen aus menschenrechtlicher Perspektive. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 46, S. 1–20. https://www.bwpat.de/ausgabe46/beierling_etal_bwpat46.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2024). *Berufsbildungsbericht 2024*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240508-berufsbildungsbericht-24.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Burda-Zoyke, A. & Kremer, H.-H. (2024). Inklusion im Kontext beruflicher Bildung. Gedanken zum Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ der AG Inklusionsforschung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive, *Erziehungswissenschaft*, 68, S. 117–123. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_68.pdf

Buschfeld, D. (2006): Praktikum als Paradies. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 9, S. 1–9. https://www.bwpat.de/ausgabe9/buschfeld_bwpat9.pdf

Euler, D. (2022). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. Unter besonderer Berücksichtigung des Ruhrgebiets*. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_handreichungen/rolle_bk_erweiterte_fassung.pdf

Frehe, P. (2015). *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext*. Eusl.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2014). *Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz. Stärken aufnehmen → Kompetenzen entwickeln → Übergänge eröffnen. Handreichung für Lehrende*. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Download/Handreichung_rbKB_final.pdf

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, S. 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung. In T. Tramm, M. Casper & T. Schröder (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. (S. 237–256). W. Bertelsmann

Frehe, P., Kremer, H.-H. & Kückmann, M.-A. (2015). *Instructional Design of Mobilities in Vocational Education – Background, Concepts and Experiences*. Eusl.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2018a). Ausblick: Zur didaktischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung. In P. Frehe-Halliwell & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbauusteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi* (S. 177–185). Eusl.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2018b). Qualifizierungsbauusteine vor Ort – Entwicklungen, Darstellungen und Zusammenführung der Standortkonzepte. In P. Frehe-Halliwell & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbauusteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi* (S. 77–176). Eusl.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2023). Tageslernsituation (TLS) als Praxisinnovation in der Ausbildungsvorbereitung – Einblicke in die schulische Curriculumarbeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial PH-AT2, S. 1–24. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/frehe-halliwell_kremer_bwpat-ph-at2.pdf

Gockel, C. (2016). *Das Blended Mentoring Concept. Eine Design-Based Research-Studie zur weblogbasierten schulischen Praktikumsbegleitung in vorberuflichen Bildungsgängen des Berufskollegs*. Eusl.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF Referat Publikationen.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann.

Kremer, H.-H. (Hrsg.) (2007). *Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen – Modellversuch KooL*. Eusl.

Kremer, H.-H. (2010). Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems. In H.-H. Kremer & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten* (S. 143–162). Eusl.

Kremer, H.-H. (2017). Teaching under and in inequality in German Vocational Schools. In S. Natale & A. Libertella (Hrsg.), *Wealth Equity Dynamics: Economics and Education Challenges* (S. 47–67). Global Scholarly Publications.

Kremer, H.-H. (2020). Didaktische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg – Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung* (S. 165–186). W. Bertelsmann.

Kremer, H.-H. & Beutner, M. (Hrsg.) (2015). *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig*. Eusl.

Kremer, H.-H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hrsg) (2012). *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem: Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Eusl.

Kremer, H.-H. & Wilde, S. (2006). Entwicklung und Implementation einer komplexen Lernumgebung zur Berufswahlvorbereitung. *Wirtschaftspädagogische Beiträge*, 12, S. 1–27. <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hsx/download/pdf/696342>

Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2018). *Projektlandkarte: Einblicke in Entwicklungen im Rahmen des Projekts 3i an den Berufskollegs 2015–2018*. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/Projektlandkarte_3i_Broschueren_Onlineversion-gesamt_2510.pdf

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.) (2023). *Verwaltungsvorschriften zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (VVzAPO-BK) in den einjährigen Bildungsgängen, die einen Ersten Schulabschluss, einen Ersten Erweiterten Schulabschluss, einen Mittleren Schulabschluss und berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln (Anlage A und B, APO-BK); Änderung Positionierung und Ausweitung der Praktika*. <https://bass.schul-welt.de/19816.htm>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2015). *Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie beruflicher Orientierung und zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führen. Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften. Berufsfeld: Bau- und Holztechnik. Bereichsspezifische Fächer: Betriebsorganisation, Produktherstellung*. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_bau-holztechnik.pdf

Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Klinkhardt.

Seeber, S. (2016). Vom Domänenmodell zum Kompetenzmodell: Konturen eines Assessmentdesigns zur Messung beruflicher Fachkompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 4, 1–25. http://www.bwpat.de/profil4/seeber_profil4.pdf

Sloane, P. F. E. (2003). Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In B. Dilger (Hrsg.), *Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok* (S. 7–29). Eusl.

Thole, C. (2024). Grenzen einer arbeits- und geschäftsprozessorientierten Berufsbildungsdidaktik vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Arbeitswelt: Skizze einer Berufsbildungsdidaktik 4.0. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1–35. https://www.bwpat.de/ausgabe45/thole_bwpat45.pdf

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (Hrsg.) (2023). *Thüringer Lehrplan für die berufsbildende Schule. Schulform: Berufsschule. Berufsvorbereitungsjahr und Berufsvorbereitungsjahr Sprache*. https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/62661?dateiname=Thueringer_Lehrplan_BVJ_u_BVJ-S_komplett_2023.pdf

Von Kleist, S. (2015). *Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen*. Eusl.

Selbstinszenierung als Zugang zum Selbstkonzept

Theoretisch-konzeptionelle Annäherungen und Überlegungen zur didaktischen Gestaltung

FRANZISKA OTTO & H.-HUGO KREMER

1 Der Übergang Schule-Beruf: Im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung

Der Übergang Schule-Beruf nimmt für die persönliche Entwicklung sowie den Lebensweg junger Menschen eine zentrale Relevanz ein, wenngleich dieser Bereich trotz seiner Bedeutsamkeit „in der jüngeren deutschen Bildungsgeschichte über lange Zeiten kaum zum Gegenstand systematischer pädagogischer Theorie und institutioneller Regulation gemacht worden ist“ (Richter & Baethge, 2017, S. 292). Maßnahmen des Übergangssystems verfolgen dabei das Ziel, Jugendliche auf die Aufnahme einer regulären Berufsausbildung vorzubereiten und ihnen hierüber den Übergang von der Schule in den Beruf zu ermöglichen (vgl. Kleinert & Jacob, 2012, S. 214). Nicht selten werden die Diskurse um geeignete Maßnahmen verkürzt geführt, indem sich diese insb. darauf beziehen, was das Individuum leisten muss, um zu einem ‚mehr‘ an beruflicher Orientierung, einem Ausbau der Basiskompetenzen und/oder dem Erlangen der Ausbildungsreife zu kommen – diese Anforderungen finden sich dann bspw. auch in den Rahmenlehrplänen wieder (vgl. MSW, 2023, S.7). Mitunter wird hierüber nicht nur eine anforderungsorientierte Perspektive transportiert, sondern es findet auch eine Ausrichtung an bestimmten Standards statt, deren Erreichen – zumindest wie im Fall der Ausbildungsreife – u. a. an den Anforderungen der Arbeitswelt und somit der Wirtschaft gemessen wird. Es überrascht dann nicht, dass Diskurse zur Unterstützung der Zielgruppe resp. der Entwicklung geeigneter Maßnahmen im Übergangssystem häufig über die Notwendigkeit einer gegenwärtigen wie zukünftigen Fach-

kräftesicherung (bspw. im primären Dienstleistungssektor) legitimiert werden. Folgendes Zitat verdeutlicht – durchaus überspitzt – einen gewissen Verwertungszusammenhang mit Blick auf die Jugendlichen im Übergangssystem:

„Adressaten und Adressatinnen sollen wollen, was sie sollen. Jugendliche sollen Berufswünsche entwickeln, die auf lokalen Ausbildungsmärkten verfügbar sind und für die es keine Bewerber mit höheren Bildungsabschlüssen gibt. Sie sollen akzeptieren, dass das, was sie sollen, gut und realistisch für sie ist, weil es zu ihnen passt – bzw. zu ihrem im Bildungssystem her- und festgestellten Leistungsvermögen“ (Walther & Stauder, 2018, S. 914).

Hierüber wird die Gefahr angedeutet, dass der Ausgangspunkt von Prozessen beruflicher Orientierung für die Jugendlichen weniger auf ihren persönlichen Entwicklungsprozessen, individuellen Wünschen und Zielen und/oder persönlichen Neigungen liegt, sondern sich stärker an den Anforderungen der Wirtschaft ausrichtet (vgl. hierzu u. a. Kremer & Otto, 2023). Es ist dabei durchaus legitim, Anforderungen an Personen heranzutragen bzw. gesellschaftliche Notwendigkeiten zu bestimmen, allerdings erscheint es kaum überraschend, dass es nicht ausreichend ist, Bildungs- und Entwicklungswege von diesen Anforderungen her zu bestimmen und die Bedarfe der Subjekte in gewisser Weise in diesen ökonomisierten Dialogen auszublenden. Verstärkend kommt hinzu, dass die Wahl für „[e]ine nicht dem Wunschberuf entsprechende Ausbildung [...] die Wahrscheinlichkeit von Ausbildungsabbrüchen [erhöht und] [...] zu vermehrten Ausbildungskonflikten und zum Erleben höherer Stressbelastungen“ (Ratschinski, 2011, S. 7) bei den Jugendlichen führt. Das unterstreicht das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung, in dem sich die Jugendlichen der Ausbildungsvorbereitung bewegen.

Die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Werdegang sowie biografischen Erfahrungen und der Einbezug dieser Phasen in die Lernprozesse kann insb. dahingehend mit Potenzialen verbunden sein, dass es in den ohnehin für die Jugendlichen als riskant geltenden Übergangsprozessen dazu beiträgt, dass sie ihre individuelle Handlungsfähigkeit erhalten und stärken können (vgl. Schapfel-Kaiser, 1998, S. 130). Eine Stärkung des Selbstwertes kann dann auch eine Auswirkung auf die Leistungsentwicklung haben – bei vergleichbaren Basiskompetenzen wird bei diesen Jugendlichen ein positiver Effekt im Vergleich zu Schüler:innen mit eher niedrigem Selbstwert angenommen (vgl. Wild et al., 2006, S. 227). Zudem sind „Schülerinnen und Schüler, die (häufig) Misserfolge erleben, [...] selbstwertbedrohlichen Situationen ausgesetzt. Sie setzen Strategien ein, die ihren Selbstwert schützen, die oft nicht lerndienlich und teilweise eng mit Störverhalten asso-

ziert sind.“ (Thiel, 2016, S. 34). Hier wird somit auf unterschiedlichen Ebenen die Bedeutung einer Stärkung des Selbstwertes der Jugendlichen bei der Unterstützung in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen deutlich. In der Stärkung der persönlichen Entwicklung der Lernenden scheinen somit insgesamt Potenziale hinsichtlich der angedeuteten Anforderungen im Übergang Schule-Beruf zu liegen. In der Gesamtschau zeigt sich somit ein Spannungsfeld zwischen Standardisierung i. S. einer funktionellen Anpassung und Individualisierung i. S. einer Subjektentfaltung, was letztlich im Kontext der beruflichen Bildung insb. für den Übergang Schule-Beruf bezeichnend ist (vgl. Schapfel-Kaiser, 1998, S. 128). Das pädagogische Bildungspersonal bewegt sich dabei in seinem didaktischen Handeln auf Unterrichts- und Bildungsgangebene ebenfalls in einem Spannungsfeld zwischen u. a. den Anforderungen der Arbeitswelt sowie den curricularen Vorgaben und den Bedürfnissen der Lernenden (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2019b, S. 157). Hier lässt sich dann auch einordnen, dass uns im Entwicklungskontext im zugrundeliegenden Projekt SeiP an mehreren Stellen gespiegelt wurde, dass es für die Bildungsakteur:innen – hier in Bezug auf die Ausbildungsvorbereitung – einen ‚Drahtseil‘-Akt darzustellen scheint, einerseits der Vermittlung der formalen Anforderungen zum Erreichen eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses gerecht zu werden und andererseits Raum für die als notwendig erachtete Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu schaffen, was von diesen in Teilen als ein sich ausschließender Gegensatz wahrgenommen wird. Entwicklungen im Kontext einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung heben hervor, dass eben jene Jugendlichen bei der Gestaltung geeigneter Lernumgebungen und im Zuge der Bildungsgangarbeit in das Zentrum der Betrachtung zu rücken sind, wodurch die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden die Basis bilden. Hier stehen Konzepte wie eine entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung, Prinzipien wie das Verfolgen einer grundlegenden Stärkenorientierung und die Ermöglichung der Selbstbestimmung der Lernenden im Mittelpunkt (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2019b, S. 151; Frehe & Kremer, 2015, S. 16 und auch Frehe-Halliwell & Kremer, 2024 in diesem Band).

Im folgenden Beitrag nehmen wir dieses Spannungsfeld auf und richten den Blick darauf, inwiefern eine Ausrichtung am Selbst Ausgangspunkt einer Individualisierung der Bildungsarbeit sein sollte und als Fundament in der Bildungsgangarbeit verankert werden kann. Hierfür beziehen wir uns konkret auf das laufende Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP, welches einen am Individuum ansetzenden und stärkenorientierten Ansatz verfolgt, bei dem der Zugang über Selbstinszenierungspraktiken die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit und für den Übergang Schule-Beruf stärken soll (s. hierzu Frehe-Halliwell et al.,

2024 in diesem Band). Wir arbeiten hierfür die spezifische Perspektive der Zielgruppe vertiefter heraus und deuten auf dieser Grundlage erste didaktische Überlegungen und Prinzipien an, die insb. mit einer Ausrichtung am Selbst und der Persönlichkeit der Schüler:innen einhergehen. Ausgehend davon arbeiten wir konzeptionell heraus, was unter dem Selbst und dem Selbstkonzept zu fassen sowie wo dann in der didaktischen Gestaltung entsprechender Lernumgebungen anzusetzen ist. Hier stellen wir konkrete Bezüge zu Prozessen beruflicher Orientierung her und zeigen auf, in welcher engen Verbindung Selbst und Beruf stehen und welche Bedeutung die individuelle Selbstbetrachtung für die Berufsorientierung sowie letztlich auch für den Übergang Schule-Beruf einnimmt. Auf dieser Grundlage nähern wir uns dann dem Konzept Selbstinszenierung im Verständnis als did. Instrument an. In Kapitel 4 nehmen wir exemplarische Einblicke aus praxisbezogenen Erkundungen im SeiP-Kontext auf, die einen ersten Eindruck darin eröffnen, wie Jugendliche in der Ausbildungsvorbereitung sich inszenieren, welche Einsichten über die Zielgruppe über diese Perspektive ermöglicht und wie diese exemplarischen Inszenierungen didaktisch genutzt werden können. Am Beispiel von Selbstinszenierung diskutieren wir, wie individualisierte Bildungskonzepte in diesem Zuge eine stärkere Berücksichtigung erfahren können. Der Beitrag zielt insgesamt auf eine konzeptionelle Grundlegung zum Konzept Selbstinszenierung.

2 Kontext: Anforderungen an die Jugendlichen und Bedarfe im Rahmen der didaktischen Gestaltung

Durch den Zugang über Selbstinszenierung(-spraktiken) im Projekt SeiP sollen die Jugendlichen unterstützt werden, ihre eigenen Stärken zu erkennen, diese zu dokumentieren und für die eigene persönliche Weiterentwicklung sowie Prozesse beruflicher Orientierung nutzbar zu machen. Bei SeiP liegt der Fokus somit auf einem förder- sowie stärkenorientierten und zugleich alltagsintegrierbaren Ansatz zur Kompetenzerfassung, wobei diese hier selbst als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden soll (vgl. Cevet SeiP, o. J.). Im Rahmen der Bildungsgangarbeit befassen sich die multiprofessionellen Teams der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge an den Berufskollegs – bestehend u. a. aus Fachlehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen und Sonderpädagog:innen – mit der didaktischen Ausgestaltung jeweiliger Lernumgebungen im Rahmen des Selbstinszenierungsprozesses, wobei sie hierfür unterschiedliche Methoden, didaktische Hinweise,

Umsetzungsbeispiele, etc. zur Verfügung gestellt bekommen sowie in diesem Zusammenhang eigene Standortkonzepte und Materialien entwickeln, aus denen wir für diesen Beitrag u. a. Eindrücke aus den Erprobungen im Praxiskontext heranziehen können (s. zum Einblick in die Materialien auch Teil 3 in diesem Band). Im Zentrum von SeiP steht somit die Förderung von (aus-)bildungsberechtigten Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf, wobei nachfolgend vertiefter auf die Zielgruppe eingegangen und zudem deren Heterogenität, die Herausforderung einer klaren Charakterisierung dieser sowie die Bedeutung der didaktischen Überlegungen in der Stärkung der Jugendlichen verdeutlicht werden sollen.

2.1 Charakterisierung der Zielgruppe über die Ausrichtung an den Defiziten

Der Fokus des Projekts SeiP liegt auf ‚benachteiligten Jugendlichen‘ am Übergang Schule-Beruf. Frehe & Kremer (2019b) grenzen die Zielgruppe des Übergangssystems folgendermaßen ein, wobei hierüber auch der Begriff ‚benachteiligte Jugendliche‘ adressiert wird:

„Es handelt sich dabei um einen Bildungsbereich für Jugendliche, die den direkten Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die (duale) Berufsausbildung bzw. Arbeitswelt nicht geschafft haben. Diese Lernenden, deren ‚Übergang in eine Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung‘ gefährdet ist, werden auch als ‚benachteiligte Jugendliche‘ gekennzeichnet“ (S. 151)

Hier wird zunächst deutlich, dass diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen Gefahr laufen, dass ihr Übergang in eine gesicherte Erwerbstätigkeit scheitert, was das risikobehaftete Wesen dieses Übergangs unterstreicht. Zudem wird der problemhafte Charakter der Verwendung des Begriffs ‚benachteiligte Jugendliche‘ angedeutet, da die Zuschreibung einer vorliegenden Benachteiligung hier konkret daran gebunden ist, dass kein direkter Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt erfolgt ist. Die Erschwernisse bzw. Schwierigkeiten der Zielgruppe beim Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden im Bildungsplan darüber festgehalten, dass sich der Bildungsgang an Schüler:innen richtet, „die in der Regel ihre Schulzeit in der Sekundarstufe I beendet haben und noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung verfügen“ (MSW, 2015, S. 9), was dann ein zentrales Differenzierungsmerkmal unter dem Stichwort ‚Ausbildungsreife‘ für den Besuch des Bildungsganges darstellt. Bestehende Benachteiligungen und/oder spezifische Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen werden ergänzend bspw. in unterschiedlichen Problemlagen und/oder auf sozialer wie individueller Ebene gesehen (vgl. Frehe &

Kremer, 2015, S. 3). Daneben münden auch Schüler:innen mit (vormals) diagnostiziertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Richter & Baethge, 2017, S. 297; 2016, S. 14). Ansätze einer inklusiven Didaktik erfahren dann vor diesem Hintergrund insb. im Übergangssektor eine besondere Bedeutung (vgl. Frehe & Kremer, 2016, S. 17). Weiterhin gestalten sich vor allem für Jugendliche ohne oder mit ‚nur‘ einem Hauptschulabschluss diese Übergangsprozesse schwierig (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 43; Eickhoff et al., 2014; S. 37; Richter & Baethge, 2017, S. 292; Geier, 2013, S. 34). Dieser Umstand wird noch dadurch verstärkt, dass der Zugang zu einer Berufsbildung vermehrt an weitreichende kognitive und soziale Voraussetzungen gebunden ist, die letztlich u. a. aus den stetigen Veränderungs- und Transformationsprozessen der Arbeitswelt sowie der modernen (wissensbasierten) Erwerbsarbeit im Rahmen zunehmender Digitalisierungs- und Globalisierungsprozesse resultieren und für diese Zielgruppe konkret als weitere Selektionsschranke wirken (vgl. Richter & Baethge, 2017, S. 292 und auch Kremer, 2020; Kremer & Otto, 2023). Bisherige Entwicklungen deuten an, dass sich zukünftig die Zielgruppe des Übergangssektors noch stärker auf jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit mehrfachen Unterstützungsbedarfen und Beeinträchtigungen auf kognitiver, sozialer und sprachlicher Ebene konzentrieren wird (vgl. hierzu u. a. Baethge et al., 2017; Kremer & Otto, 2023).

Ein übergreifendes Merkmal der Jugendlichen kann somit insgesamt im individuellen ‚Scheitern‘ im Rahmen des bisherigen beruflichen Bildungsprozesses und hier vor allem im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf festgestellt werden (vgl. Götsche, 2016, S. 6). Diese Negativerfahrungen können wiederum zu Schulmüdigkeit und -absentismus bei den Jugendlichen führen, was zugleich häufig neben herausfordernden Verhaltensweisen und einer negativen Einstellung zur Institution Schule Zuschreibungen für diese Zielgruppe darstellen (vgl. Sarrazin, 2020, S. 15; Richter & Baethge, 2017, S. 303). Mit Blick auf die Heterogenität innerhalb der Zielgruppe werden unterschiedliche schulische Vorbildung und Lernstände, Unterschiede im Sprachvermögen, differente Normen, Werte und Überzeugungen, verschiedene Erfahrungen in der Schullaufbahn (bspw. Misserfolge, Überforderungen, negative Erfahrungen mit Mitschüler:innen und Lehrer:innen, etc.), private Schicksalsschläge und übergreifend eine starke Differenz in sozialstrukturellen, biografischen, psychosozialen und kognitiven Merkmalen angenommen (vgl. Ciociola et al., 2021, S. 117; Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 46). Daneben wird die Herkunft der Jugendlichen u. a. eher über bildungsferne Elternhäuser sowie sozial schwächere und/oder prekäre familiäre Bedingungen bestimmt (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 30; 2013, S. 42; Stuhldreier, 2012,

S. 1). Diese Versuche der näheren Bestimmung bzw. Charakterisierung der Zielgruppe lassen sich gleichsam über eine Benachteiligungstypologie abbilden. Hierzu wird eine Unterscheidung zwischen individuellen (psychische/physische Beeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeiten, Lern- und Leistungsschwierigkeit), sozialen (soziale Herkunft, schulische Vorbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund) oder marktbedingten (regionale Ausbildungsmarktlage) Faktoren der Benachteiligung vorgenommen (vgl. Frehe & Kremer, 2015, S. 7; Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 4; Enggruber, 2011, S. 3; Schwabl, 2020, S. 3). Letztlich wird über die bisherigen Ausführungen nicht nur deutlich, dass die Zielgruppe nur schwer klar zu bestimmen ist und sich vielschichtige Bilder an Lebens- und Schulbiografien sowie individuellen Hintergründen bei den Jugendlichen zeigen können, sondern auch ersichtlich, dass hier vorrangig eine Orientierung an den Defiziten der Jugendlichen erfolgt. Diese Defizitorientierung findet sich dann auch auf curriculärer Ebene in den Bildungsplänen wieder. Im Bildungsplan sind zwar neben beruflich-fachlichen Bezügen auch vereinzelt Subjekt- und Lebensweltbezüge sowie die Forderung nach „ein[em] Höchstmaß an individueller Förderung“ (MSW, 2023, S. 29) vermerkt, jedoch sind letztlich beide Ausrichtungen dann nur schwer mit dem mitgeführten Kompetenzverständnis vereinbar. An der Stelle sollen mögliche Defizite bei den Jugendlichen nicht negiert werden, jedoch können eine solch einseitige Ausrichtung bei der Betrachtung der Zielgruppe und demnach derartige Merkmalszuschreibungen ein hohes Stigmatisierungspotenzial bergen, da sie nicht in erster Linie den Blick auf das Individuum werfen, sondern die dahinterliegenden Rahmenbedingungen und individuellen Problemlagen fokussieren (vgl. Frehe & Kremer, 2015, S. 7). Die Jugendlichen selber kommen in Betrachtungen zu der Zielgruppe dann auch nur selten „zu Wort“ (s. dagegen u. a. Eindrücke in die Innensicht der Jugendlichen bei Otto, 2024).

Zusammenfassend nimmt die Ausbildungsvorbereitung somit Jugendliche auf, die – wenn auch auf Grundlage problematischer Voraussetzungen und Rahmenbedingungen – den direkten Übergang von der Schule in den Beruf nicht geschafft haben, wobei eine isolierte Feststellung bspw. über das Fehlen des Abschlusses als Einmündungsmerkmal verkürzend ist und letztlich als gemeinsames Merkmal der Zielgruppe auf Grundlage ihrer vielfältigen Lebens- und Schulbiografien eher individuelle Probleme am Übergang Schule-Beruf festgestellt werden können (vgl. Frehe & Kremer, 2019a, S. 11; Kundisch et al., 2024). Zur Unterstützung dieser Jugendlichen und zur tatsächlichen Verbesserung ihrer Ausbildungschancen wäre es laut Richter & Baethge (2017) erforderlich, dass „der Übergangssektor überhaupt erst zu einem eigenen Bildungssektor mit eigener Didaktik, Organisation und quantitativen sowie qualitativen Ressourcen ausgebaut“

(S. 294) wird. Diskussionen zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung nehmen dann – wie bereits angedeutet – auf, dass die Jugendlichen bei der Gestaltung der Lernumgebung in das Zentrum zu rücken sind, sowie schließen in diesem Zuge Prinzipien wie Persönlichkeits- und Stärkenorientierung, Selbstbestimmung der Lernenden und Verfahren entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung ein (vgl. u. a. Frehe & Kremer, 2015, S. 3). Nachfolgend werden diese Überlegungen weiter ausgeführt.

2.2 Lernende und ihre Stärken in den Mittelpunkt stellen! – Hinweise für die didaktische Ausrichtung

Tradierte am Wissenschafts- und Situationsprinzip strukturierte curriculare und didaktische Vorgaben stoßen in der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung an ihre Grenzen, wodurch es eine Aufgabe des Berufskollegs ist, als leitendes Prinzip eine Individualisierung der Lern- und Entwicklungswege auf Ebene der curricularen Strukturen aufzunehmen (vgl. Kremer, 2015, S. 386). Die „Orientierung am Lern- und Entwicklungsbedarf der Individuen [stellt dann] eine feste und zentrale Größe nicht nur für die Unterrichts-, sondern auch für die Bildungsgangarbeit“ (Frehe-Halliwell & Kremer, 2019b, S. 162) in der Ausbildungsvorbereitung dar. Das Projekt SeiP greift diese Überlegungen auf und führt diese didaktischen Leitlinien u. a. in der Entwicklung des Rahmenkonzepts sowie auch projektubergreifend mit.

Die Individualisierung des Lernprozesses und der Einbezug persönlicher Entwicklungsprozesse der Lernenden – wie wir in Kapitel 2.1 bereits erläutert haben – kann als zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Klassen der Ausbildungsvorbereitung aufgefasst werden (vgl. Kremer, 2017, S. 56). An dieser Stelle wird somit grundlegend betont, dass das Individuum im Zentrum didaktischer Überlegungen steht. Subjektorientierung wird dann – wie bspw. in Konzepten wie den Tageslernsituationen (s. hier zur Tageslernsituation Frehe-Halliwell & Kremer, 2024 in diesem Band) – in einem solchen Verständnis nicht ausschließlich methodisch gedacht, sondern die Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen bietet den Ausgangspunkt zur Auswahl entsprechender Themen und Lerngegenstände, wobei diese dann den formalen Lerninhalten vorangestellt bzw. mit diesen verzahnt werden (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2019b, S. 162). Hier geht die Blickrichtung somit vom Subjekt und nicht zuallererst vom Objekt aus. Zudem steht „Lebensweltorientierung [...] für einen veränderten Zugang zu Verständnisweisen und Wirklichkeitskonstruktionen gerade wenig erfolgreicher Lernender“ (Koch et al., 2020, S. 2). In diesem Zuge entsteht dann das Potenzial, bei den Wirklichkeitsvorstellungen der Lernenden anzusetzen und

diese Verständnisse in Verbindung mit beruflichen Anforderungen zu setzen (vgl. Koch et al., 2020, S. 2). Die Bildungsakteur:innen sind hier aufgefordert, „inklusive Lehr-Lern-Settings zu initiieren, individuelle Eigenheiten zu erkennen und das eigene Handeln entsprechend anzupassen“ (Vonken et al., 2021, S. 28) sowie unterschiedliche Lebenswelten verständlich zu machen und die Schüler:innen im Prozess des Verstehens der eigenen wie fremden Lebenswelt zu begleiten (vgl. Götsche, 2016, S. 11; Vonken et al., 2021, S. 28). Dabei sind die Jugendlichen somit im Kontext der aktiven Gestaltung ihrer Zukunft damit konfrontiert, sich mit fremden Lebenswelten auseinanderzusetzen, was die Eröffnung anderer Perspektiven und die Überarbeitung sozialer Selbstzuschreibungen einschließt (vgl. Götsche, 2016, S. 11). Auf Ebene der Bildungsgangarbeit werden hinsichtlich des Kompetenzverständnisses mit Blick auf die Zielgruppe einerseits curriculare Hinweise aufgenommen, die auf eine handlungs- und kompetenzorientierte Perspektive verweisen, und andererseits ein Subjektbezug und somit die Aufnahme der individuellen Sichtweise auf Kompetenz einbezogen (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2019b, S. 155). Als individuelle Bezugsnorm einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung dient dann der Fortschritt jedes einzelnen Lernenden (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2019b, S. 155).¹ Hier wird demnach der Blick nicht auf die isolierte Erfassung bspw. mathematischer Kompetenzen im Zuge standarisierter Verfahren gelegt, sondern durchgängig integrierte Verfahren herangezogen, die eine ganzheitliche Betrachtung der Persönlichkeit ermöglichen und Kompetenzen aus dem fachlichen, beruflichen und lebensweltlichen Bereich berücksichtigen (vgl. Frehe & Kremer, 2012, S. 3). Das Prinzip der Persönlichkeitsorientierung fokussiert eine ganzheitliche Wahrnehmung der Persönlichkeit der Lernenden und eine Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen unter Berücksichtigung entsprechender individueller Bedürfnisse (vgl. Frehe & Kremer, 2012, S. 3; Lippegaus-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Vor dem Hintergrund der Persönlichkeitsorientierung werden stärkenorientierte Ansätze mitgeführt, die eine Unterstützung der Schüler:innen im Aufdecken, Dokumentieren sowie Nutzbarmachen persönlicher Stärken und im Umgang mit Misserfolgen adressieren (vgl. Frehe & Kremer, 2015, S. 16). In einer grundlegenden Stärkenorientierung liegen dabei insb. für Jugendliche mit geringem Selbstwert Potenziale mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kunert, 2014, S. 8). Dabei sind die Auswirkungen schulischer Misserfolge und Brüche in der Bildungsbiografie auf das Selbstbild der Jugendlichen nicht zu unterschätzen (vgl. Götsche, 2016, S. 6). Im SeiP Pro-

1 Entwicklungsförderlich verweist darauf, dass nicht das Messen von Kompetenzen resp. der Vergleich erzielter Ergebnisse im Fokus steht, sondern die Kompetenzerfassung im Spiegel der Bestrebungen zur individuellen Förderung zu verorten ist (vgl. Frehe, 2015, S. 124).

jetzt werden – wie bei Frehe-Halliwell & Kremer (in diesem Band) erläutert – übergreifend zentrale didaktische Gestaltungsannahmen über Stärkenorientierung, Multimodalität, Selbstbestimmung und Teilhabe mitgeführt. Zugleich werden diese u. a. vom Ansatz einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung getragen. Verfahren entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung sind dabei an den Lernprozess angebunden, wodurch diese als lernprozessbegleitende und -integrierte Instrumente individueller Förderung zu verstehen sind (vgl. Frehe, 2015, S. 126; Frehe & Kremer, 2015, S. 16). Bedeutend sind somit auch Prozesse des Dokumentierens von Erfahrungen und Ergebnissen im Rahmen des Lernprozesses (vgl. Frehe & Kremer, 2015, S. 16). Situationen der Kompetenzerfassung können dabei konkrete Lernumgebungen darstellen, in denen die Lernenden bspw. Selbst- und Fremdeinschätzungen vornehmen und erhaltende Fremdeinschätzungen kritisch reflektieren, wobei die Sichtbarmachung von Stärken, Interessen und Zielen der Jugendlichen im Mittelpunkt steht (vgl. Frehe, 2015, S. 124–125).² Hier werden zudem auch Kompetenzen aus informellen Kontexten betrachtet, womit nicht zwangsläufig eine Eingrenzung auf den schulischen oder beruflichen Kontext erfolgt, sondern auch das familiäre Umfeld, Hobbys, Ehrenämter, Freundeskreis usw. einbezogen werden (vgl. Frehe & Kremer, 2012, S. 5). Dieser Zugang kann dazu beitragen, dass Jugendliche ihre eigenen Lebenswelten erkunden, persönliche Tätigkeiten reflektieren und sich hierüber eigene Kompetenzen bewusst machen (vgl. Lippegaus-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Diese Prinzipien und Ansätze bilden u. a. den Rahmen für die didaktische Gestaltung und den Zugriff auf Formen der Selbstinszenierung der Lernenden im SeiP Projekt. Dabei ist Selbstinszenierung als Konzept in seiner Anbindung an das ‚Selbst‘ maßgeblich an das Individuum bzw. die/den jeweilige Schüler:in und insofern an unterschiedliche Selbstaspekte dieser gebunden. Individuelle Selbstaspekte gilt es dann zuvor zu entdecken, wobei zunächst in den Blick zu nehmen wäre, was in diesem Verständnis unter dem Ausgangspunkt der didaktischen Gestaltung entsprechender Lernumgebung – dem Selbst(konzept) der Lernenden – zu fassen ist. Nachfolgend betrachten wir daher, was diese Perspektive mit sich führt bzw. was zunächst unter dem Selbst einer Person zu fassen ist, welche Bedeutung das Selbst im Rahmen beruflicher Orientierungsprozesse einnimmt, wie eng eine Ausrichtung am Individuum mit den angeführten didaktischen Grundannahmen in Verbindung steht und welches Verständnis wir mit Selbstinszenierung in diesem Kontext verbinden.

2 Zu zentralen Elementen entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung im Rahmen individueller Förderung zählen Verfahren wie die Portfolioarbeit und die Kompetenzbilanz (vgl. Frehe & Gössling, 2016, S. 599).

3 Selbstinszenierung im Übergang Schule-Beruf

3.1 Blick auf das Individuum: Bedeutung des Selbst

Zunächst liegt hier der Fokus auf dem Wortbestandteil ‚Selbst‘, bevor wir anschließend die Bedeutung von Selbstkonzept und -kompetenz kurz skizzieren. Hier sei bereits angedeutet, dass wir nicht das Ziel verfolgen, eine umfassende Klärung des Terminus als psychologisches Konstrukt vorzunehmen, sondern lediglich einen Eindruck eröffnen wollen, welche zentralen Annahmen mit einer Perspektive auf Selbstaspekte der Schüler:innen verbunden sein können. Das dient dann wiederum als Ausgangspunkt für die Annäherung an das Konstrukt Selbstinszenierung (Kapitel 3.4) sowie das Aufzeigen der Bedeutung dieser Ausrichtung für didaktische Gestaltungsüberlegungen.

Die Entwicklung des Selbst und dessen konkrete Ausgestaltung kann zunächst als eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter aufgefasst werden, wobei hier vor allem der Begriff des Selbstkonzeptes als viel diskutiertes psychologisches Konzept zu charakterisieren ist (vgl. Thomsen et al., 2018, S. 92; Mummentey & Grau, 2008, S. 28). Das **Selbst** umfasst über die Lebensspanne angeeignetes Wissen und generierte Annahmen über die eigene Person, die sich inhaltlich auf persönliche Eigenschaften, Gruppenzugehörigkeiten, die eigene Biografie, Zukunftsziele usw. beziehen können (vgl. Wolter et al., 2011, S. 119). Hier wird bereits deutlich, dass das Selbst einer Person in seinen Elementen unterschiedliche zeitliche Bezüge, soziale Einbindungen und/oder gegenstands- wie prozessbezogenen Charakter aufweisen kann. Zugleich können sich Selbstaspekte auf unterschiedliche Kontexte wie die Schule, den privaten Lebensbereich und/oder das berufliche Umfeld beziehen. Das Selbst kann in seiner Gesamtheit als über die Lebensdauer zu entwickelndes Konstrukt gefasst werden, wobei sich dieses dann auch nur in dem Maße weiterentwickelt, wie sich das Individuum selbst zum Objekt seines Bewusstseins macht (vgl. Hannover, 1997, S. 6; Mead, 1934, S. 135). Hier wird betont, dass bewusste Prozesse der Selbstbetrachtung zur Weiterentwicklung des Selbst zunächst angestoßen werden müssen, was grundlegend den dahinterliegenden Entwicklungscharakter adressiert. Zudem ist der Vorgang der Selbstbetrachtung hier als ein aktiver und selbstbestimmter Prozess durch die Schüler:innen zu verstehen. Daneben nimmt auch die Fremdperspektive in diesen Prozessen eine zentrale Bedeutung ein. So werden Prozesse der Selbstbildung u. a. in sozialen Interaktionsprozessen verankert und es wird angenommen, dass Fremdbeurteilungen mit der Zeit zu Selbstbeurteilungen werden können, die dann in das Selbst(konzept) aufgenommen werden (vgl. Pörzgen, 1994, S. 13; Mummentey & Grau, 2008, S. 31). Im schulischen Kontext wäre zu überlegen, ob u. a. in der

positiven Verstärkung durch die Bildungsakteur:innen auch das Potenzial liegt, dass diese zu positive(re)n Selbstzuschreibungen bei den Schüler:innen führen, was insb. vor dem Hintergrund der Stärkung des Selbstwertes der Jugendlichen von Bedeutung wäre.

Hier stellt sich anschließend die Frage, was Bestandteile des Selbst sind und was somit unter Selbstansekten zu fassen wäre. Eine mögliche Differenzierung des Selbst in einzelne Bereiche nimmt James (1883) vor, der das Selbst des Individuums zwischen der sozialen, der psychologischen und der materiellen Ebene aufschlüsselt (vgl. S. 280). In dieser Unterscheidung wird – ähnlich wie in Kapitel 2.1 bereits angedeutet – die Vielschichtigkeit der Zielgruppe über das Selbst der einzelnen Individuen aufgegriffen. Gleichsam bietet diese Unterscheidung eine gangbare Orientierung, um das komplexe Konstrukt des Selbst vor dem Hintergrund einer didaktischen Perspektive handhabbar zu machen – ohne jedoch seine Vielfältigkeit auszublenden. Die soziale Dimension verweist auf das Ansehen des Individuums im sozialen Subsystem, was auch die Reflexion der sowie Reaktion auf die Außenwahrnehmung dieses sozialen Umfelds einschließt – die Selbstdarstellung der Person ist hier somit maßgeblich an soziale Interaktionspartner:innen gebunden (vgl. Garms-Homolová, 2021, S. 4; Hannover, 1997, S. 6; Sabel, 2002, S. 40). Das kann in diesem Zuge auch bedeuten, dass sich bspw. Schüler:innen anders gegenüber ihrer Peer-Group als ihren Lehrer:innen darstellen. Das heißt jedoch nicht, dass nur eine Darstellung real und/oder authentisch ist, sondern verweist auf die Annahme, dass ein Individuum über mehrere soziale Selbst in unterschiedlichen Kontexten verfügen kann (vgl. Garms-Homolová, 2021, S. 4). Ergänzend wird diese Dimension durch das innere Bestreben zu ‚Gefallen‘ und dem Wunsch nach Anerkennung/Aufmerksamkeit der Gesellschaft geprägt (vgl. Sabel, 2002, S. 41). Die *materielle Dimension* dagegen kann sich auf das eigene Körperwissen und/oder auf die Betonung relevanter Gegenstände für die eigene Person beziehen – hier wird mitunter auch von Körper-Ich gesprochen (vgl. Garms-Homolová, 2021, S. 4; Ludwig-Körner, 2013, S. 25; Thomsen et al., 2018, S. 93). Daneben wird hier ein Selbstausdruck adressiert, der über Aspekte wie Kleidung, Wohnung, Besitz, Familienangehörige usw. nach Außen transportiert wird, worüber ein Zugehörigkeitsgefühl durch das Subjekt vermittelt wird (vgl. Garms-Homolová, 2021, S. 4; Hannover, 1997, S. 6). Der *psychologische Teil* des Selbst beinhaltet dann abschließend das Selbstwissen (= Gesamtheit innerer Bewusstseinszustände), was bspw. eigene Werte, individuelle Lebensentwürfe und die Persönlichkeit umfasst – dieser Teil wird als die stabilste Dimension des Selbst gewertet (vgl. Garms-Homolová, 2021, S. 4; Hannover, 1997, S. 6; Ratschinski, 2018, S. 54). Das zeigt somit zunächst auf, dass Selbstansekten einer

Person verschiedene Bezugspunkte haben und die Komponenten nicht isoliert für sich stehen, sondern zugleich vielfältige Beziehungen aufweisen können. Hier wird dann vor allem die Einbettung in Interaktionsprozesse, die Verankerung im Sozialraum – hier der Schule – und die Bedeutung der Reaktionen relevanter Bezugspersonen in diesen Prozessen der Entwicklung des Selbst akzentuiert.

3.2 Zur Bedeutung des Selbstkonzept und Ausbildung von Selbstkompetenz

Wird nun das **Selbstkonzept** betrachtet, so ist hier vor allem vor dem Hintergrund des verwendeten Konzeptbegriffs die Annahme zentral, dass das Selbstwissen in „mentale[n] Organisationseinheiten“ (Fraas, 2000, S. 4) strukturiert ist. Mummentey & Grau (2008) fassen unter dem Selbstkonzept dann „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen, einigermaßen stabilen Kognitionen und Bewertungen“ (S. 29). Entsprechend der Bedeutung des Selbst können sich die so organisierten Informationen und Bewertungen im kognitiven System auf Sichtbares und Unsichtbares, auf Wünsche und Erwartungen, auf Psychisches und Physisches sowie auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges beziehen (vgl. Kerres, 1993, S. 24). Auch an dieser Stelle wird nochmal die Komplexität und Vielschichtigkeit des Selbst einer Person deutlich, was sich dann auch in Bildungsprozessen und -kontexten über vielfältige Anknüpfungspunkte abbilden kann. In Bezug auf den Grad der Bewusstheit einzelner Selbstaspekte kann dabei zwischen einer unbewussten und einer bewussten Komponente unterschieden werden, wobei der Zugriff auf Letzteres bspw. über die verbalen Äußerungen der Schüler:innen und/oder ihrer Reaktionen erfolgen kann (vgl. Ratschinski, 2018, S. 53). Das Selbstkonzept einer Person kann zum einen als die Summe externer Einflüsse in der sozialen Beziehungs- sowie Interaktionsstruktur verstanden werden und dient zum anderen auch i. S. eines persönlichen Merkmals zur Abgrenzung ggü. anderen Menschen- und Personengruppen im sozialen Subsystem (vgl. Naudascher, 1980, S. 20). Die Komplexität des Selbstkonzeptes schlägt sich dabei weiterhin in zwei bedeutenden Punkten nieder: So muss sich das Selbstkonzept einerseits nicht frei von Widersprüchen zeigen, was die Existenz gegenteiliger Selbstinformationen legitimiert (vgl. Eggert et al., 2010, S. 13). Andererseits ist der Aspekt der Pluralität des Selbstkonzeptes zentral, was darauf verweist, dass sich das Selbstkonzept aus mehreren Teilkonzepten zusammensetzt und je nach Kontext ein spezifischer Teil einer Aktivierung unterzogen werden kann (vgl. Kerres, 1993, S. 32; Mummentey & Grau, 2008, S. 31; Stadler-Altmann, 2010, S. 55). Das Selbstkonzept kann zudem in einer Wechselbeziehung mit Aspekten wie der Rolle, der Leistungsentwick-

lung und der Berufsorientierung stehen, was dann unterschiedliche Teilbereiche des Selbst einer Person resp. der Schüler:innen beeinflussen kann (vgl. Naudascher, 1980, S. 54; Ratschinski, 2018, S. 53; Wild et al., 2006, S. 227).

Das Selbstkonzept lässt sich in drei zentrale Komponenten weiter ausdifferenzieren: Kognitive Komponente (Selbstwahrnehmung – werffreies Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten), Affektiv/evaluative Komponente (Selbstwertgefühl – mehr oder weniger positive Selbstbewertung) und die Handlungsrelevante Komponente (Selbstwirksamkeit – Vertrauen zur Bewältigung auftretender Herausforderungen) (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 29; Renner et al., 2011, S. 247). Hier wird zwar ein Dreischritt impliziert, jedoch stehen diese Komponenten auf unterschiedliche Weise in einer Beziehung zueinander³, die Prozesse laufen nicht zwangsläufig linear ab und die Dimensionen können auch nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden. Ratschinski (2011) sieht darüber hinaus in der handlungsrelevanten Komponente der Selbstwirksamkeit die Spiegelung beruflicher Handlungskompetenz, wobei der Ausbau dieser vorrangig in konkreten beruflichen Erfahrungen zu verorten ist (vgl., S. 2, 6). Demnach entfalten sich die Dimensionen des Selbstkonzeptes – wenn auch nicht linear und ausschließlich – im Wechselspiel des ‚Dreischritts‘ Wahrnehmen, Bewerten und Handeln, was untenstehende Abbildung verdeutlicht:

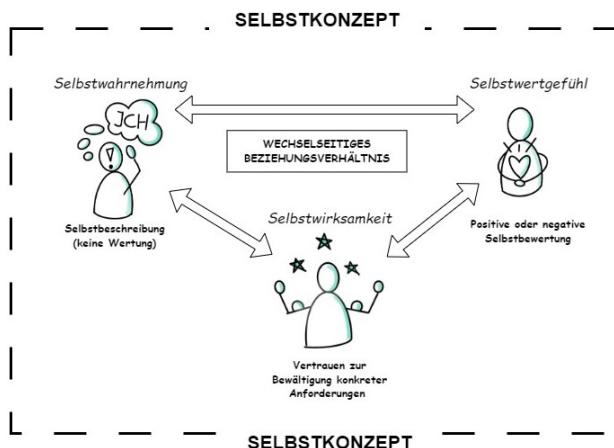


Abbildung 5: Komponenten des Selbstkonzeptes (eigene Abbildung)

3 Ein Beispiel für eine Beziehung zwischen den Komponenten wäre dann, dass Jugendliche mit einem geringeren Selbstwert Misserfolgen kritischer und empfindlicher begegnen, wobei ein hoher Selbstwert die Anfälligkeit für deviative Verhaltensweisen verringert (vgl. Eggert et al. 2010, S. 27; Thomsen et al. 2018, S. 104).

Hier wird somit ein wechselseitiges Beziehungsverhältnis zwischen den drei Komponenten des Selbstkonzepts abgebildet, wobei zugleich die dahinterliegenden Prozesse eingeschlossen werden. Wie bereits angedeutet, bedarf es zur Entwicklung des eigenen Selbst die bewusste Selbstbetrachtung. In Lern- und Entwicklungsprozessen, in denen sich das Subjekt mit sich und im Umgang mit sich selbst befasst, findet dann der Erwerb von **Selbstkompetenz** statt (vgl. Haack, 2018, S. 11). Der Grundstein für den Erwerb von Selbstkompetenz wird dabei bereits in der frühen Kindheit gelegt, was erneut einen Entwicklungscharakter i. S. einer lebenslangen Entwicklungsaufgabe hinter diesem Konstrukt unterstreicht, wobei Kompetenzkomponenten hier u. a. über Selbstmotivation, Selbstberuhigung, Selbstwahrnehmung und emotionale Ausdrucksfähigkeit abgebildet werden (vgl. Buse et al., 2019, S. 28). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass in diesem Zuge dem Aspekt der moralischen Urteilsfähigkeit und insofern des Handelns in Bezug auf oder der Abgrenzung von bestimmten gesellschaftlichen Normen eine besondere Bedeutung zukommt, gilt Selbstkompetenz als die zentrale Kompetenz für Individuen zur Erschließung der Welt und der Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. Haack, 2018, S. 12). Das pädagogische Bildungspersonal kann die Schüler:innen dabei in der Entwicklung und Ausbildung der individuellen Selbstkompetenz unterstützen, wobei diese Förderung vor allem im Kontext der Beziehungsarbeit erfolgt: Dass ein Zugriff auf die eigene Selbstkompetenz erfolgen kann (sowohl auf Schüler:innen- wie Lehrer:innen-Seite), ist dann Grundlage einer professionellen Gestaltung von Beziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Buse et al., 2019, S. 28). Das Verstehen und der Umgang mit der eigenen Person in Hinblick auf die Kenntnis, das Verständnis und die Regulation des eigenen Selbst gilt dabei im Rahmen beruflicher Entwicklungsprozesse sowie des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz als zentral (vgl. Haack, 2018, S. 16–17). Hier werden somit bereits Verbindungen zum berufsbezogenen Kompetenzerwerb und zu Prozessen beruflicher Orientierung adressiert. Dieser Zusammenhang wird im nachfolgenden Kapitel vertiefend betrachtet, indem Verbindungen zwischen Selbstkonzept und Berufsorientierung vor dem Hintergrund des Entwicklungsgedankens beleuchtet werden.

3.3 Bedeutung im Übergang Schule-Beruf: Selbst(-konzept) und Berufsorientierung

Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass die Ausgestaltung des Selbstkonzepts auf inhaltlicher Ebene so individuell wie die Person selbst ist. So individuell und einzigartig Selbstkonzepte sind, so kollektiv geprägt ist gleichzeitig auch ihre Entwicklung (vgl. Ratschinski, 2011, S. 1). Demnach können sich Selbstaspekte auf das

reine Wissen über selbstbezogene Aspekte sowie konkret auf die Person bezogene Bestandteile bis hin zu biografischen und zukünftigen Selbstbeschreibungen beziehen, die maßgeblich aus sozialer Interaktion und Vergleichsprozessen entspringen (vgl. Ratschinski, 2018, S. 54; Hellmich & Günther, 2011, S. 21; Thomsen et al., 2018, S. 93). Hier reihen sich dann auch Erfahrungen im Kontext beruflicher Orientierung ein. So ‚befinden‘ sich hier im Selbstkonzept als Repräsentationen des Selbst Hinweise auf Interessen, Fähigkeiten, das berufliche Anspruchsniveau sowie die gewünschte berufliche Stellung im Gesellschaftssystem durch das Individuum (vgl. Ratschinski, 2018, S. 53). Die Förderung der Berufsorientierung kann in der Ausbildungsvorbereitung als gemeinsame, wenngleich mit Blick auf die Schüler:innen auch als höchst individuelle Herausforderung angesehen werden (vgl. Kremer, 2010, S. 156). Berufsorientierung verstanden als lebenslanger Prozess adressiert dann eine „Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Deeken & Butz, 2010, S. 19). Berufsorientierung verstehen wir hier somit übergreifend als lebenslangen Prozess der immer wiederkehrenden Neu- und Umorientierung, welcher vor dem Hintergrund der Auffassung als Entwicklungs- chance für die Jugendlichen didaktisch zu gestalten ist (vgl. Eckert, 2008, S. 153; Kremer & Rüschen, 2010, S. 164). Prozesse beruflicher Orientierung tragen vor dem Hintergrund des Entwicklungsgedankens weiterhin zur Findung eines beruflichen Selbstkonzeptes bei (vgl. Pötter, 2014, S. 24). Hier wird unter anderem impliziert, dass berufliche Orientierung einerseits eine persönliche Entwicklungsaufgabe darstellt und sie andererseits auch gesellschaftlich verankert ist.

Der Einfluss beruflicher Orientierung auf das Selbstkonzept kann folgendermaßen verdeutlicht werden: Je wichtiger sich eine relevante Einstellung auf persönlicher Ebene für das Individuum darstellt – als solche kann die Berufswahl für Jugendliche im Rahmen ihrer Sozialisation aufgefasst werden –, desto stärker wird diese im Selbstkonzept verankert (vgl. Ratschinski, 2011, S. 1). Jugendliche richten sich in ihrer Berufsorientierung u. a. an bestimmten Rollenvorbildern aus, die ihre Vorstellungen dazu prägen, wodurch Prozesse beruflicher Orientierung nicht orts- und zeitgebunden sind, sondern sich im Wechselspiel zwischen Erfahrungen und Einflüssen aus der Lebenswelt der Schüler:innen kontinuierlich weiterentwickeln (vgl. Pötter, 2014, S. 29). Als die wichtigste Quelle beruflicher Orientierung gilt die direkte Erfahrung, in der Jugendliche die Möglichkeit bekommen, berufliche Tätigkeitsfelder zu erkunden und persönliche Stärken und Kompetenzen zu erproben, sowie ihre berufliche Selbstwirksamkeit stärken (vgl. Ratschinski, 2011, S. 6). Wenn berufsorientierende Maßnahmen bei den in-

dividuellen Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen und die individuellen Erfahrungen dieser in die Prozesse aufnehmen, bieten sie ergänzend einen Zugang zur allgemeinen und beruflichen Kompetenzentwicklung (vgl. Kremer, 2010, S. 156–157). Berufsorientierende Maßnahmen wären in einem solchem Verständnis „in dem Maße erfolgreich, wie sie den Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht werden.“ (Ratschinski, 2011, S. 6). Übergreifend geht es im Rahmen beruflicher Orientierung für die Jugendlichen somit zur Bildung eines tragfähigen Fundaments darum, in diesem Zuge „einen Selbstfindungsprozess zu durchlaufen, biografische Selbstkompetenz zu erwerben und eine Balance zwischen der beruflichen und der privaten Lebenssphäre zu finden“ (Pötter, 2014, S. 29). Die jeweilige Gestaltung von Übergangsphasen vor dem Hintergrund beruflicher Orientierung hätte somit nicht nur einen Einfluss auf die Übergangschancen von der Schule in den Beruf, sondern auch auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes des Individuums (vgl. Ratschinski, 2011, S. 1).

3.4 Selbstinszenierung: Annäherung an das Konzept

Unter Selbstinszenierung fassen wir zunächst allgemein die Darstellung gegenüber dem sozialen Umfeld in Verbindung mit der Vermittlung eines bestimmten Selbstausdruckes und Bezugsgrößen wie bspw. Rollen, Attributen, Berufskontexten, usw. (vgl. Villa, 2007, S. 14). Dabei stellen wir den authentischen Charakter dieser Inszenierungen in den Vordergrund (vgl. Kremer & Otto, 2023, S. 11; Kundisch et al., 2024). Als Gegenstand von Selbstinszenierung fassen wir somit das Selbst einer Person bzw. die angesprochenen Selbstaspekte (vgl. Schachtnner, 2018, S. 3). Demnach speisen sich die Inhalte der Selbstinszenierung zunächst aus den Bestandteilen des Selbst(konzeptes) der Jugendlichen, die in Kapitel 3.1 und 3.2 dargelegt wurden. Gleichsam ist Selbstinszenierung eng in den Lebensweltkontexten der Jugendlichen verankert, wodurch diese nicht als isolierte Handlungsformen zu verstehen sind (vgl. Kundisch et al., 2024). Selbstinszenierungen werden im alltäglichen Klassengeschehen u. a. über folgende Aspekte transportiert:

- Kleidung und das äußerliche Erscheinungsbild (Verwendung von Schminke, auffällige Frisuren, Tätowierungen)
- Materialität (u. a. Handys als die „modernen Insignien der Macht“)
- Verbale Äußerungen durch die Schüler:innen (bspw. zu Erfahrungen in ihrem Praktikum oder ihre Einstellung zur Schule)
- Produkte in digitalen und sozialen Medien

- Negativ gewertetes Verhalten (u. a. Inszenierung des ‚Coolseins‘ über Unterrichtsstörungen, demonstratives Zuspätkommen) als auch positiv gewertetes Verhalten (u. a. das Zeigen von sozialen Fähigkeiten im praktischen Tun)
- Rollen im Klassenverbund (die/der Anführer:in, die/der Klassenclown:in, die/der Streber:in, etc) (vgl. Kremer & Otto, 2023, S. 16–17).

Hier wird somit die Vielfalt der Ausprägungen alltäglicher Selbstinszenierungen im Unterricht angedeutet und entsprechende Formen der Selbstinszenierung stellen letztlich eine Kombination aus diesen unterschiedlichen Aspekten dar. Diese Auflistung bezieht sich eher auf ggf. spontane und – zumindest auf didaktischer Ebene – ungeplante Selbstinszenierungen der Jugendlichen, die die alltäglichen Interaktionen im Klassenraum prägen und zugleich Gegenstand des pädagogischen Handelns darstellen. Interaktionen – hier im Klassenraum – können i. S. interpretativer Prozesse verstanden werden, die sich im Rahmen spezifischer Situationen vollziehen, die wiederum von den Beteiligten unter Rückgriff auf ihr Bedeutungsrepertoire immer wieder neu definiert werden müssen, wobei ein dahinterliegender Aushandlungsprozess adressieren wird, über den zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ausgehandelt wird, was gelten soll (vgl. Abels, 2004, S. 172; Peuckert, 1992, S. 141). Das schließt an die vorab hervorgehobene Bedeutung der Aufnahme entsprechender Feedback- und Rückmeldephasen sowie von Momenten des bewussten Spiegelns von Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Lernumgebungen an, in denen die Selbstinszenierungen der Schüler:innen einen Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse darstellen. Eine andere Ausprägung stellen dann Formen der Selbstinszenierung dar, die bspw. im Zuge des vorgestellten Rahmenkonzepts (s. hierzu Frehe-Halliwell et al. in diesem Band) über einen Prozess durch die Bildungsakteur:innen initiiert und angeleitet werden und bspw. in multimodale Produkte wie Videos, Kollagen, Comics, Podcasts, Bastelstücke, etc. münden können (vgl. Kundisch et al., 2024). Diese Formen weisen ggf. einen gegenständlicheren Charakter auf, wobei alltägliche Selbstinszenierungen dann den Ausgangspunkt für die Initiierung entsprechender *Prozesse der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate* im Zuge des Rahmenkonzepts darstellen, was hier auch über die Ausführungen zum Selbst und Selbstkonzept verstärkt werden kann. Daneben können diese Formen der Selbstinszenierung zum einen hinsichtlich unterschiedlicher Kontexte variieren und auch die Fähigkeit bzw. besser Bereitschaft zur Selbstinszenierung kann an bestimmte Kontexte gebunden sein (vgl. Kremer & Otto, 2023, S. 16). So kann es bspw. sein, dass sich ein/e Schüler:in im Kontext ihrer Peer-Group selbstbewusst und unter Betonung ihrer/seiner Stärken darstellen kann, dies dann aber in einer

Präsentationssituation vor der Klasse nicht mehr gelingt. Das deutet auch darauf hin, dass den Schüler:innen nicht nur Räume für Selbstausdruck zu eröffnen, sondern sie auch in der Fähigkeit zur Selbstinszenierung zu fördern sind.

Selbstinszenierung kann hier als Weg zur Aufschlüsselung unterschiedlicher Selbstentwürfe aufgefasst werden, die den jungen Erwachsenen in individuellen Lebensweltkontexten die Erforschung des Denkbaren und Anders-sein-Könnens ermöglichen (vgl. Schachtner, 2018, S. 4). Zugleich bietet Selbstinszenierung den Individuen in riskanten Übergangsphasen wie dem Übergang Schule-Beruf sozialen, ästhetischen und kulturellen Halt und generiert hierüber gleichsam knappe Ressourcen wie Handlungsfähigkeit für diese (vgl. Stauber, 2004, S. 53; 2001, S. 123). Hier wird u. a. eine unterstützende Funktion von Selbstinszenierung in riskanten Übergangsphasen deutlich, wobei der Prozess der Selbstinszenierung hier näher darüber zu charakterisieren ist, dass er nicht nur den Zweck der Bewältigung jeweiliger Herausforderungen adressiert, sondern selbst einen Lern- und Entwicklungscharakter aufweist, wodurch die Jugendlichen für künftige An- und Herausforderungen gestärkt werden sollen (vgl. Otto & Kundisch, 2023). In Anbindung an die Überlegungen zur Entwicklung des Selbstkonzeptes und der Bedeutung von Prozessen der expliziten Selbstbetrachtung durch das Individuum für diese sind Selbstaspekte wie Stärken, Interessen, Ziele etc. vom Individuum zunächst zu erkennen, was Selbstinszenierung zu absichtsvollen und bewussten Handlungen sowie intentionalen Vorgänge macht, in denen Jugendliche sich selbst inszenieren sowie selbstbestimmt Art und Inhalt dieser Inszenierung festlegen (vgl. Kundisch et al., 2024). Hierüber entdecken die Jugendlichen individuelle Selbstaspekte, die sie wiederum in den angesprochenen Prozessen beruflicher Orientierung nutzen können. Selbstinszenierung in diesem Sinne zielt damit nicht auf das Antrainieren passender Verhaltensweisen, sondern vielmehr auf eine Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen, Handlungsmöglichkeiten und -formen.

4 Beispiele aus der Praxis: Selbstinszenierung als didaktisches Instrument

Nachfolgend zeigen wir auf Grundlage der vorherigen Ausführungen in Kapitel 3 über drei Praxiskontexte unterschiedliche Beispiele für Selbstinszenierungen der Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung auf, die wir im Rahmen von Hospitationen beobachten konnten. Hierüber möchten wir das Konstrukt Selbstinsze-

nierung greifbarer machen und zugleich eine weitere Grundlage für die Diskussion um Potenziale aufnehmen, aber auch Zugänge zu dem Rahmenkonzept (vgl. Frehe-Hallwell et al. in diesem Band, Teil 3) herstellen, die mit dieser Perspektive einhergehen. Wir nehmen hier bewusst Beispiele auf, die sich u. a. hinsichtlich des Grad an Spontanität und Steuerung durch die Bildungsakteur:innen unterscheiden.

a) Selbstinszenierung als alltägliche face-to-face-Interaktion: Regeln des Sprachgebrauchs

Folgende dialogisch aufbereitete Situation der Selbstinszenierung konnte in einer Klasse der Ausbildungsvorbereitung im Fach Deutsch im Zuge einer Hospitation beobachtet werden:

Daria und **Elena** sitzen sich schräg gegenüber.

Daria <halb ernst> zu **Elena**: „*Ach, halt die Fresse!*“

Frau Meier <freundlich, mahnend>: „*So solltet ihr aber nicht miteinander reden!*“

Daria erwidert < ausdrucksstark>: „*So reden wir hier aber!*“

Frau Meier ergänzt: „*Im Betrieb könnt ihr aber auch nicht so reden!*“

Daria und **Elena** erwidern fast zeitgleich etwas lauter: „*Doch!*“

An der Stelle schaltet sich **Björn** ein und sagt < bekräftigend>: „*In unserem Betrieb reden wir auch alle so.*“

Frau Meier stellt diese Aussage in Frage und hakt nochmal nach. Die beiden unterhalten sich im Nachgang noch etwas. **Björn** räumt ein, dass sie im Betrieb schon anders reden, wenn Kunden anwesend sind.

Diese Selbstinszenierung stellt ein Beispiel für alltäglich stattfindende face-to-face-Selbstinszenierungen im Unterricht dar. An dieser Situation wird einerseits die Einbindung der Selbstinszenierung in den interaktiven Kontext und in diesem Fall in die Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schülerinnen deutlich. Andererseits wird der angesprochene Aushandlungsprozess – hier mit Fokus auf den Sprachgebrauch – im Rahmen der Interaktion adressiert. Gleichsam finden sich hier Prozesse der Spiegelung, Wahrnehmung und des Bezugs auf das individuelle Referenzsystem sowohl durch die Lehrkraft („*So solltet ihr aber nicht miteinander reden!*“) als auch durch die Schülerinnen („*So reden wir hier aber!*“), wobei auch hier die Einbindung in die Lebensweltkontakte der Schülerinnen

deutlich wird. Die Lehrkraft – und das wurde in einem nachgelagerten Gespräch deutlich – nutzt hier die Gelegenheit, um den Schüler:innen zu vermitteln, dass sie ihren Sprachgebrauch entsprechend des Kontextes anpassen müssen, wobei sie die Fähigkeit zum ‚code-switching‘ dann vor allem im beruflichen Kontext als bedeutend auffasst, was an folgender Aussage deutlich wird:

„Ähm mein Ansatz ist eigentlich immer mit diesem, also dass ich da rein grätsche, ist halt schon immer der Gedanke dahinter, ja reflektieren sie darüber? Ist ihnen bewusst, wie das vielleicht auf mich wirkt, ne. Wenn sie so: Ach halt die Fresse! Ich weiß ja schon, dass sie – die mögen sich ja, das sind Freundinnen, die reden einfach so miteinander, weil das deren Stil ist. Ähm (.) genau deswegen hab ich das, da mit dem Betrieb dann noch angeführt, dass sie halt im Betrieb sind- dass es eben unterschiedliche Situationen gibt, wollte ich ihnen damit sagen.“ (Ausschnitt aus einem nachgelagerten Gruppeninterview).

b) Selbstinszenierung als Performanz: Selbst-Pitch vor der Klasse

Bei einer Hospitation an einem Berufskolleg konnten wir beobachten, wie eine Lernumgebung zu Selbstinszenierung im Rahmen einer Tageslernsituation durchgeführt wurde. Zielrichtung der Tageseinheit war die Vorstellung über einen Selbst-Pitch (s. hierzu auch die entsprechende Ideen-Karte in Teil 3) vor der Klasse. Vorab wurden den Schüler:innen die Kriterien für den Vortrag mitgeteilt, die sich auf eine angemessene Lautstärke, inhaltlich auf das Nennen von jeweils 5 Stärken sowie Interessen, den Blickkontakt während der Präsentation und ein möglichst freies Sprechen bezogen. Die Bildungsakteur:innen betonten zuvor, dass jeder nach seinem Vortrag Applaus bekommen soll, was vor der ersten Präsentation gemeinsam mit der Klasse geübt wurde. Die nachfolgende Beobachtungen beziehen sich auf einige Präsentationen der Schüler:innen im Zuge des Selbst-Pitches:

- Ein Schüler nannte zu jeder seiner Stärken ein konkretes Beispiel, wobei ein anderer Schüler seine Stärken vor allem mit Erfahrungen aus dem beruflichen Kontext verband. In einem anderen Vortrag wurden Fremdbeschreibungen als Begründung für die eigenen Stärken herangezogen.
- Ein Schüler agierte in seinem Vortrag mit dem ‚Publikum‘, indem er dieses direkt ansprach. Bei einem anderen Schüler wurden im Vortrag dagegen vor allem sprachliche Probleme deutlich, die ggf. auf Herausforderungen im Gebrauch der deutschen Sprache zurückzuführen sind.
- Einige Schüler:innen äußerten verbal ihren Unmut über die Aufforderung, ihren Selbst-Pitch vor der Klasse vorstellen zu müssen. Ein Schüler verweigerte den Vortrag, indem er sinngemäß folgendes zum Ausdruck brachte: ‚Ich habe da keinen Bock drauf!‘.

Insgesamt konnten bei den Vorstellungen über die angesprochene Körperhaltung sowie den verbalen Ausdruck auch gewisse Unsicherheiten bei den Jugendlichen wahrgenommen werden. Auch wird über die verbalen Äußerungen deutlich, dass die Vorstellung und somit das Stehen im ‚Mittelpunkt‘ vor der Klasse als etwas Herausforderndes bzw. Unangenehmes empfunden werden kann. Dabei gelang es nicht allen Schüler:innen, die vorab besprochenen Kriterien, bspw. eine angemessene Lautstärke und durchgehenden Blickkontakt, zu verfolgen. Hier wäre jedoch die Frage, ob Selbstinszenierungen von den Schüler:innen ‚eingeübt‘ werden können und/oder vielmehr der (spontane) authentische Charakter bedeutend ist (Wer bestimmt hier die Kriterien für Selbstinszenierung?). Insgesamt wird in diesem Beispiel angedeutet, dass entsprechende Räume zum Selbstausdruck u. a. zur Förderung der Fähigkeit zur Selbstinszenierung notwendig sein könnten. Den Applaus empfanden dabei einige Schüler:innen – das konnte im Nachgang den Lernberichten entnommen werden – als motivierend und deuteten diesen als Hinweis darauf, dass ihnen das Publikum zugehört hat. Eine Bestärkung und die Aufmerksamkeit durch das Publikum im Rahmen der Selbstinszenierung scheint daher ebenfalls relevant zu sein.

c) Selbstinszenierung als Handlungsprodukt: Bau eines Stärkengebäudes

In dieser beobachteten Stunde an einem anderen Berufskolleg in NRW hatten die Schüler:innen der Ausbildungsvorbereitung die Aufgabe, aus Bauklötzen ein individuelles Stärkengebäude zu bauen (s. hierzu auch die Ideen-Karte: „Darauf kann ich bauen!“ unter Teil 3). Hierfür wurden zunächst zusammen mit der Klasse Stärkenbegriffe an der Tafel gesammelt. Am Ende der Stunde sollten die Schüler:innen dann ihr individuelles Bauwerk vorstellen und zudem etwas zur Bedeutung der Stärken und ggf. der Bauweise erzählen.

Nachfolgende Abbildung zeigt das Stärkengebäude eines der Schüler:

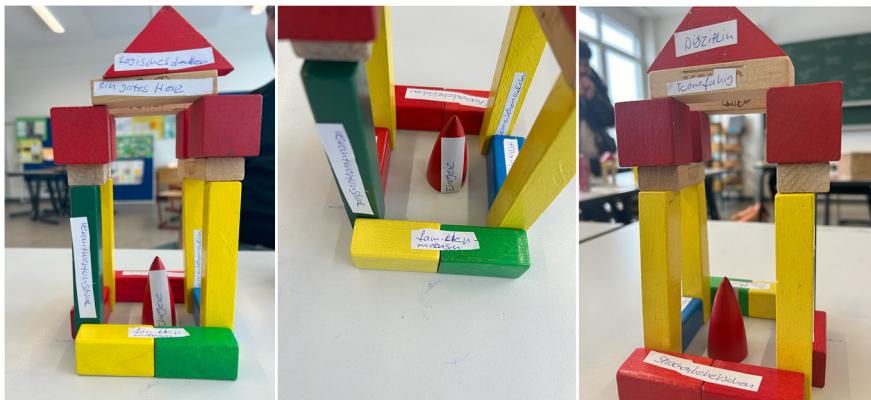


Abbildung 2: Stärkengebäude von ‚Domian‘

Zunächst begründet der Schüler sinngemäß die Bauweise des Gebäudes darüber, dass die Säulen ähnlich wie die Erwartungen anderer zwar schmal bzw. klein seien, aber ‚man‘ hochkommen würde. Andere würden in diesem Zuge wenig erwarten, aber er würde viel geben. Zudem würden die Säulen in diesem Zusammenhang sein Inneres beschützen (sinngemäß „Oben sind die, die das Innere schützen.“). Hier wird bereits deutlich, dass dieser andere, visuelle sowie haptische Zugang auch neue Möglichkeiten des Ausdrucks für die Schüler:innen schaffen kann. Es werden u. a. die Potenziale der angesprochenen Multimodalität deutlich, die wir im Rahmenkonzept mitführen. Die aufgeschriebenen Stärken werden dabei von diesem Schüler über Beispiele aus der eigenen Lebenswelt und informellen Kontexten begründet: So wird sein ‚gutes Herz‘ bei der Familie, die ‚Teamfähigkeit‘ über seine vergangenen drei Jahre Arbeit in einem Team und das eigene Verantwortungsbewusstsein in seinem Kümmern um kleine Kinder im Privaten deutlich. Bspw. erklärt er in diesem Zuge auch, dass das Boxen für ihn wie eine Therapie ist, damit er bei schlechter Laune diese nicht an anderen Menschen auslässt. Ein solcher Zugang kann somit – wie weiter oben bereits angedeutet – auch einen Zugang zu der Lebenswelt der Lernenden eröffnen.

5 Diskussion und Ausblick

Selbstinszenierungen sind zunächst einmal Ausdrucksform menschlichen Verhaltens und ein einfacher Schluss auf das Selbstkonzept und/oder Verhaltensvor-

stellungen von Jugendlichen ist kaum möglich, was auch an den hier vorgestellten Beispielen deutlich wird. Ebenso ist ein funktionalistisches Verständnis von Selbstinszenierungen verkürzend, was gleichermaßen auch ein zentrales Spannungsfeld des Zugangs über Selbstinszenierungen aufzeigt. Auch hier bedarf es einer grundlegenden Auseinandersetzung zum Bildungsverständnis, welches dann Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit ist. Das Konstrukt ‚Selbstinszenierung‘ kann hier durchaus Widerspruch erfahren. So haben wir in der Anfangsphase des Projekts intensiv Fragen zur Manipulation über Selbstinszenierung zur Diskussion gestellt. Zudem stellt sich hier die Frage, ob und wenn ja, wie Selbstinszenierungen bewertet werden können und wer in diesem Zuge die entsprechenden Kriterien bestimmt. Die Beispiele machen deutlich, dass mit Selbstinszenierung andere Perspektiven auf die Jugendlichen gewonnen und ebenso Jugendlichen neue Wege zur Auseinandersetzung mit der eigenen Personen eröffnet werden können. Konzeptionell haben wir diese Zugänge im Rahmenkonzept herausgearbeitet und so über Selbstinszenierung unterschiedliche Blickrichtungen eröffnet. Damit möchten wir auch herausstellen, dass es erforderlich ist, dass in der Bildungsgangarbeit vor Ort das Konstrukt der Selbstinszenierung auszudifferenzieren und auf die jeweilige Zielgruppe anzupassen ist. Selbstinszenierung kann hier zwar einen konzeptionellen Rahmen anbieten, jedoch kaum die Bildungsgangarbeit vor Ort auflösen – ein derartiges Rahmenkonzept stellen wir in Teil 3 vor und bieten gleichzeitig Beispiele zur methodischen Ausdifferenzierung an. Hier möchten wir abschließend erste übergreifende Aspekte zur Arbeit mit Selbstinszenierungspraktiken im Rahmen ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge aufzeigen, die sich aus der konzeptionellen Betrachtung des Konstrukt und dieses spezifischen Zugangs ergeben:

- *Verankerung in sozialen Kontexten und den Lebenswelten der Jugendlichen:* Selbstinszenierungspraktiken sind in einen sozialen Kontext eingebunden. Dies bedeutet, dass die Inszenierungspraktiken nicht von den Handlungszusammenhängen gelöst werden können, wobei die Praktiken zwar Zugänge zum Selbstkonzept anbieten, jedoch nicht isoliert von den sozialen Zusammenhängen betrachtet werden können. Genaugenommen wäre es dann auch erforderlich, die Umgebung – bspw. potenzielle Betriebe – auf mögliche Praktiken der Jugendlichen vorzubereiten. Aus unserer Sicht ist dies gerade im Übergang Schule-Beruf ein interessanter Aspekt. Zudem macht es die Einbindung und Verankerung in die Lebenswelten der Jugendlichen erforderlich, dass hier auch ein Einlassen auf diese u. a. auf Ebene eines gemeinsamen Verstehensprozesses erfolgt.

- *Standortspezifische Einbindung der Selbstinszenierungsformate:* Selbstinszenierungspraktiken stehen in der Bildungs(gang)arbeit nicht isoliert, sondern müssen im Konzept der jeweiligen Bildungsgänge betrachtet werden. Auch hier konnten wir unterschiedliche Praktiken auf Ebene der Bildungsgänge beobachten. Selbstinszenierungspraktiken wurden so an der einen Stelle eher additiv genutzt, um neue Dinge auszuprobieren und das Selbst in die Bildungsgangarbeit aufzunehmen. Daneben konnten wir Beispiele beobachten, in denen Selbstinszenierungen zur Überarbeitung der Bildungsgangkonzeption und als weitere Basis der Bildungsgangarbeit herangezogen wurden. Gerade hier hat dann z. B. der Diskurs über zugrundeliegende Prinzipien eine besondere Bedeutung.
- *Vernetzung und kooperative Abstimmung innerhalb und außerhalb des Berufskollegs:* Die Arbeit mit Selbstinszenierungspraktiken bedarf einer kooperativen Abstimmung der Akteur:innen und einer Einbindung der Schulführung, um entsprechende Bedingungen zu schaffen. Hier stellt sich dann auch die Frage, wie bspw. betriebliche Partner:innen in diese Prozesse einbezogen werden können. Das scheint dann insb. auch hinsichtlich der Überlegungen zur ‚Übersetzung‘ der Selbstinszenierungen der Jugendlichen für andere Personen, aber auch in anderen Kontexten von Bedeutung zu sein. Im Rahmen der Bildungsgangarbeit sind dann standortspezifische und entsprechend zielgruppenangepasste Lehr-/Lernumgebungen zu gestalten.

Insgesamt zielen Selbstinszenierungen im Sinne von SeiP darauf ab, die Perspektive der Jugendlichen zu stärken, ihnen vor Ort ‚das Wort‘ zu geben resp. demnach entsprechende Räume zu eröffnen und sie so aktiv in die Gestaltung der eigenen Lebenswelt einzubinden.

Literatur

Abels, H. (2004). Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnold, R. (2013). Selbststeuerung – mehr als bloß ein didaktisches Prinzip (neben anderen). In T. C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), Engagierte Beweglichkeit. (S. 257–267) Springer VS.

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2013). Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: das NRW-Modell. WSI-Mitteilungen, 66(1), S. 42–51.

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2012). Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen e.V. (SOFI). https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32741/ssoar-2012-baethge_et_al-Zu_Situation_und_Perspektiven_der.pdf?sequence=1

Baethge, M., Buss, K.-P. & Richter, M. (2017). Gutachten zum Übergang Schule-Beruf in Schleswig-Holstein – unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. SOFI.

Bannach, M. (2014). Aufbau von Kompetenzen: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In T. Rihm (Hrsg.), Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. (S. 99–112) Springer Fachmedien.

Braun, F. & Geier, B. (2013). Bildungsgänge des Übergangssystems – Wartesaal des Berufsbildungssystems oder Orte der Chancenverbesserung? DDS – Die Deutsche Schule, 105(1), S. 52–65.

Buse, M., Doll, I., Kiso, C., Kruse-Heine, M., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2019). Begabung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenz und Haltung: Erkenntnisse aus acht Jahren Forschungsstelle Begabungsförderung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen. (S. 21–33). Julius Klinkhardt.

Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R. & Roebers, C. M. (2013). Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? Kindheit und Entwicklung, 22(2), S. 105–112.

Ciociola, F., Roos, S. & Oliveira Käppler, C. D. (2021). Netzwerk B²: Betrieb und Beruffsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung. Eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und Wirkfaktoren. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE, S. 114–127. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22601/pdf/ESE_2021_3_Ciociola_Roos_deOliveiraKaeppeler_Netzwerk_B2.pdf

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S. 223–238.

Deeken, S. & Butz, B. (2010). Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Dietrich, S. (2001). Zur Selbststeuerung des Lernens. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 19–28). W. Bertelsmann.

Eckert, M. (2008). Defizite in der Berufsvorbereitung – Was ist ein gelingender Übergang von der Schule in den Beruf?. In E. Schlemmer & H. Gerstberger (Hrsg.), *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. (S. 149–159). Springer VS.

Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2010). Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter: Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Borgmann.

Enggruber, R. (2011). Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In D. Münk & C. Schmidt (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15* (S. 1–15). http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/enggruber_ws15-ht2011.pdf

Eickhoff, A., Kremer, H. H. & Zoyke, A. (2014). Übergang mit System?!. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(1), S. 37–56.

Filipp, S. H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129–153). Ernst Klett.

Fraas, C. (2000). Begriffe – Konzepte – kulturelles Gedächtnis. Ansätze zur Beschreibung kollektiver Wissenssysteme. In H. D. Schlosser (Hrsg.), *Sprache und Kultur* (S. 31–45). Peter Lang.

Frehe, P. (2015). Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule-Beruf: eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Eusl-Verlagsgesellschaft.

Frehe, P. & Gössling, B. (2016). Performanzbedingungen und Validierungsstrategien bei der Bilanzierung von Sozialkompetenzen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(4), S. 584–610.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2012). Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potenziale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 22, S. 1–27. http://www.bwpat.de/ausgabe22/frehe_kremer_bwpat22.pdf

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i , *Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration*. ohne Verlag.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, S. 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf

Frehe-Hallowell, P. & Kremer, H.-H. (2019a). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. *Zeitschrift des Bundesinstitut für Berufsbildung*, 48(5), S. 11–15.

Frehe-Hallowell, P. & Kremer, H.-H. (2019b). 9. Eine Analyse ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge. In M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Vol Band 7. Begabungsförderung – Individuelle Förderung und Inklusive Bildung* (S. 151–170). Waxmann.

Kunert, C. (2014). Konzept und Umsetzung der Werkstatttage im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms des BMBF. In C. Kunert & A. Puhlmann (Hrsg.), *Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung*. (S. 15–24). W. Bertelsmann.

Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile*. Springer.

Geier, B. (2013). Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Eine Längsschnittanalyse typischer Übergangsverläufe. *WSI-Mitteilungen*, 66(1), S. 33–41.

Götsche, F. (2016). Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung. In S. Baabe-Meijer, W. Kuhlmeier & J. Meyser (Hrsg.), *Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung: Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015* (S. 43–70). Books on Demand GmbH.

Haack, I. (2009). Biographieforschung: Analyse der Berufslaufbahn von Schauspielern. Universitätsverlag der TU Berlin. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/34704/360658.pdf?sequence=1>

Hackl, B. (2014). *Va pensiero! Warum die Sache mit der Selbstbestimmung in der Schule nicht so einfach ist*. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule* (S. 53–69). Springer VS.

Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst: Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Huber.

Hartinger, A. (2001). Selbstbestimmung im Unterricht – die Sicht der Schüler/innen. In H.-G. Roßbach, K. Nölle & K. Czerwenka (Hrsg.), *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule* (S. 93–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hellmich, F. & Günther, F. (2011). Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 17–46). Kohlhammer GmbH.

James, W. (1883). *The principles of psychology*. Harvard Univ. Pr.

Jerusalem, M. (1993). Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Humboldt-Universität zu Berlin.

Kerres, A. (1993). Ängstlichkeit und Selbstkonzept: Untersuchungen zur Rolle der Ängstlichkeit bei der Handlungsplanung und bei der vorgestellten Personenwahrnehmung. Lang.

Kleinert, C. & Jacob, M. (2012). Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52/2012 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 211–233). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koch, M., Schröder, D., Seifert, J. & Steuber, A. (2020). Lebensweltorientierung in der beruflichen Bildung: Subjektwissenschaftliches Prinzip einer beruflichen Inklusionspädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, S. 1–27. http://www.bwpat.de/ausgabe38/koch_etal_bwpat38.pdf

Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), S. 833–845.

Kremer, H.-H. (2015). In Big: Kein Ende ... vor dem Anfang einer weiteren Professionalisierung der Bildungsgangarbeit. In H.-H. Kremer & M. Beutner (Hrsg.), *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig* (S. 385–391). Eusl.

Kremer, H.-H. (2017). Teaching under and in inequality in German Vocational Schools. In S. Natale & A. Libertella (Hrsg.), *Wealth Equity Dynamics: Economics and Education Challenges* (S. 47–67). Global Scholarly Publications.

Kremer, H.-H. (2020). Didaktische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg – Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf* (S. 165–186). wbv Publikation.

Kremer, H.-H. & Otto, F. (2023). Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, S. 1–27. https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat45.pdf

Kremer, H.-H. & Rüschen, E. (2010). Wie der Übergang gelingen kann – Empirische Explorationen zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen im Übergangssystem. In H.-H. Kremer & A. Zoyke (Hrsg.), Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten (S. 163–182). Eusl.

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. QfI – Qualifizierung für Inklusion, Band 5, Nr. 3. <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/136/198>

Kürzinger, K. S. (2016). "bei glücklichen Selfies hast deine ruhe": Selfies als Gradmesser des Glücks der aktuellen Jugendgeneration? Eine empirische Analyse. In T. Gojny, K. S. Kürzinger & S. Schwarz (Hrsg.), Selfie-I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung (S. 103–114). W. Kohlhammer.

Laux, L. & Renner, K.-H. (2008). Selbstdarstellung und Selbstinterpretation. In L. Laux (Hrsg.), Persönlichkeitspsychologie. Grundriss der Psychologie (S. 229–243). W. Kohlhammer.

Lippegaus-Grünau, P. & Voigt, B. (2013). Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen: 3. https://www.berufs-orientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/potenziale-erkennen-und-foerdern-qualitaet-entwickeln-band-1.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Ludwig-Körner, C. (2013). Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie: eine wissenschaftshistorische Untersuchung. Springer-Verlag.

Mead, G. H. (1934). Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist (Edited by Charles W. Morris). University of Chicago.

Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In J. Wild & E. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 177–197). Springer.

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) (2015). Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss. Technik/Naturwissenschaften. Berufsfeld: Metalltechnik. ohne Verlag. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_metalltechnik.pdf

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) (2023). Bildungsplan für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung vermitteln und den Erwerb des Ersten Schulabschlusses ermöglichen (Bildungsgänge der Anlage A APO-BK). Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung (2023). ohne Verlag. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/wirtschaft_verwaltung/av_wuv_bereichssp-faecher_2023.pdf

Mummendey, H. D. (2006). Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Hogrefe.

Mummendey, H. & Grau, I. (2008). Die Fragebogenmethode. Hogrefe.

Naudascher, B. (1980). Das übergangene Selbst. Pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung. Campus.

Otto, F. (2024): „Stark bin ich. Das muss ich auch sein! – Zugänge und Einblicke zum Selbstkonzept von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf. Bildung und Beruf. Ausgabe November/Dezember 2024. S. 15–22.

Peschel, F. (2014). Ich lerne, was ich will! – Wenn Schüler maßgeblichen Anteil an ihren Lernkulturen haben. In T. Rihm (Hrsg.), Teilhaben an Schule (S. 87–97). Springer VS.

Petersen, L. E., Stahlberg, D. & Dauenheimer, D. (2000). Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: Der Integrative Selbstschemaaansatz. In W. Greve (Hrsg.), Psychologie des Selbst (S. 239–254). Psychologie Verlags Union.

Pörzgen, B. (1994). Das Selbstverständnis und das Selbstkonzept von männlichen und weiblichen Personen in den Lebensbereichen Beruf und Partnerschaft: das Selbstkonzept als Ergebnis der Einnahme eines intentionalen Standpunktes. Lang.

Pötter, N. (2014). Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf (S. 21–42). Springer Fachmedien.

Ratschinski, G. (2011). Die Bedeutung der Übergangsphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts. In W. Petersen & G. Heidegger (Hrsg.), bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03 (S. 1–10). http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/ratschinski_ws03ht2011.pdf

Ratschinski, G. (2018). Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Waxmann.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterricht und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 613–658). Beltz PVU.

Renner, G., Martschinke, S., Munser-Kiefer, M. & Steinmüller, S. (2011). Diagnose und Förderung des Selbstkonzepts im Anfangsunterricht. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 247–265). Kohlhammer.

Richter, M. & Baethge, M. (2017). Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(4), S. 291–307.

Sabel, M. (2002). *Selbstqualifikation als Leitidee der beruflichen Bildung*. Lang.

Sarrazin, D. (2020). Tragende Säule für Individuum, Gesellschaft und Wirtschaft. *Politisches Lernen*, 38(1 + 2), S. 12–15.

Schachtner, C. (2018). Zeitgenössische Selbstinszenierungen im Zeichen digitaler Medien: Das Ringen um Anerkennung. *Medienimpulse*, 56(1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-10>

Schapfel-Kaiser, F. (1998). Vom Treibholz zum Floß. Lernen an und mit der Biographie in der beruflichen Bildung. Ein Aspekt kritisch-subjektorientierter Berufspädagogik. In J. Rützel & W. Sesin (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik* (S. 127–147). Lang.

Scherer, H. & Wirth, W. (2002). Ich chatte – wer bin ich? Identität und Selbstdarstellung in virtuellen Kommunikationssituationen. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 50(03), S. 337–358.

Schneider, D. (2012). Selbstbestimmung als Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. In I. Mortag & I. Nowosad (Hrsg.), *Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten* (S. 167–180). Uniwersytet Zielonogórski.

Schwabl, F. (2020). Fotografien als Zugang zur Lebenswelt Jugendlicher. Eine Analyse der digitalen Inszenierungspraktiken Jugendlicher im berufsschulischen Übergangssystem. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, S. 1–24. https://www.bwpat.de/ausgabe38/schwabl_bwpat38.pdf

Stadler-Altmann, U. (2010). Das Schülerselbstkonzept: Eine empirische Annäherung. Julius Klinkhardt.

Stauber, B. (2001). Übergänge schaffen. In W. Gebhardt, R. Hitzler & F. Liebl (Hrsg.), *Techno-Soziologie* (S. 119–136). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stauber, B. (2004). Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. *Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Leske + Budrich.

Stauber, B. (2013). Selbstinszenierung als Gestaltung von Übergängen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhmisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 526–546). Beltz.

Stuhldreier, J. (2012). Neues Übergangssystem Schule-Beruf in Nordrhein-Westfalen – Chancen und Herausforderungen. *trendInfo*, 2012(7). https://www.duisburg.de/vv/medien/dez_i/TI_0712-text.pdf

Thiel, F. (2016). Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Utb.

Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W. & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 91–111). Springer.

Villa, P.-I. (2007). Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid (Kultursoziologie und Kunstsoziologie 2007(2), 9–18. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/20472/ssoar-sofid-2007-kultursoziologie_und_kunstsoziologie_20072-vila-der_korper_als_kulturelle_inszenierung.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P., Thonagel, T. & Benkmann, R. (2021). Inklusives Lernen in der Berufsbildung: Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation. wbv.

Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 905–922). Springer.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 203–268). Beltz Psychologie Verlags Union.

Wolter, I., Kessels, U. & Hannover, B. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter* (S. 117–132). Kohlhammer.

Teil II Forschungs- und Entwicklungsaspekte

Vom systemischen Scheitern zum persönlichen Erfolg. Warum eine Fokusveränderung auf die Ressourcen- und Resilienzarbeit in der Beruflichen Orientierung 4.0 für benachteiligte Jugendliche von Vorteil ist

JESSICA DENISE SEIB & DÉSIRÉE LAUBENSTEIN

1 Einleitung

Bildungsbenachteiligte Jugendliche erfahren immer wieder defizitäre Zuschreibungen auf schulpädagogischer, bildungspolitischer, sozialrechtlicher und individueller Ebene (Seib & Laubenstein, 2024, S. 253), die durch den Erwerb von Handlungskompetenzen in Befähigungen transformiert werden sollen (KMK, 2017, S. 2; MAGS NRW, 2020, S. 6). Die Handlungskompetenzen umfassen hierbei die Bereiche Persönlichkeit, soziale Interaktionen, Methoden und Fachlichkeit (Döring et al., 2015, S. 12), die sich im Kontext Schule jedoch primär durch messbare Leistungen und durch eine fremdperspektivische Deutungshoheit ausdrücken. Die fremdperspektivische Deutungshoheit ist dadurch zu erklären, dass die berufliche Orientierung in der Schule als Unterricht konzipiert wird und daher auf unterrichtstypische Kommunikationsweisen zurückgreift, die keine persönlichkeitsbildende Begleitung durch die Lehrperson zulässt. Des Weiteren sind die eingesetzten Kompetenzfeststellungsverfahren im Übergangsmanagement von Schule – Beruf in NRW, weder zielgruppenspezifisch noch standardisiert (Seib & Laubenstein, 2024, S. 257), sodass die Performanzen bildungsbenachteiligter Jugendlicher nicht ausreichend erfasst werden.

Auf dieser Grundlage fokussiert der Beitrag die Performanzmöglichkeiten ausbildungbenachteiligter Jugendlicher im Übergangsmanagement Schule – Beruf als Teil der beruflichen Orientierung 4.0 in Schule, um hieran unterrichtliche Gestaltungsproblematiken, aber auch Gestaltungsräume aufzuzeigen, die

es den Jugendlichen ermöglichen, sowohl die Deutungshoheit über persönliche Kompetenzen zu erhalten, als auch Ressourcen und Copingstrategien zu entwickeln, um ein für sie erfolgreiches und identitätsstiftendes berufliches Narrativ zu generieren. Hierdurch kann sich das derzeit vorherrschende, fremdperspektivische, systemische Scheitern zum persönlichen Erfolg transformieren.

2 Performanzmöglichkeiten bildungsbenachteiligter Jugendlicher im Übergangsmanagement „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA)

Der primäre Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besteht darin, Schüler:innen „angemessen auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet werden“ (KMK, 2017, S. 2). Dem Auftrag inhärent ist, dass die Schüler:innen im Umgang mit ihren Entwicklungsaufgaben gefördert werden (Eidemann, 2022, S. 20).

Politisch gesehen wird dem Bildungs- und Erziehungsauftrag entsprochen, indem das Übergangsmanagement Schule – Beruf in NRW, das seit 2016 unter dem Namen „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) bekannt ist (MAGS NRW, 2020, S. 3), in die Schullandschaft implementiert wurde. Die Angebotsstruktur umfasst hierbei ein den gesamten Prozess der Berufsorientierung umfassendes Portfolioinstrument (u. a. Berufswahlpass). In diesem werden Arbeitsblätter beruflicher Orientierung und betrieblicher Erkundung vorrangig eigenverantwortlich ausgefüllt. Seit Sommer 2022 ist der Berufswahlpass als App digital sowie in Leichter Sprache erhältlich (G.I.B., 2024). Ebenso durchlaufen die Schüler:innen in der achten Jahrgangsstufe eine eintägige Potenzialanalyse, die von externen Bildungsträgern verantwortet wird. In der neunten Klasse erfolgen ein Bewerbungs-training und ein Gespräch über mögliche Anschlussperspektiven kurz vor dem Schulabschluss des Sekundarbereichs I.

Das Angebot der KAoA für bildungsbenachteiligte Jugendliche (hierunter werden Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen und/oder emotionale und soziale Entwicklung subsumiert) umfasst die Verlängerung der Potenzialanalyse auf zwei Tage (MAGS NRW, 2020, S. 37–38). Darüber hinaus existiert das Programm der Berufseinstiegsbegleitung,

sofern die Schule daran teilnimmt. Die an diesem Programm partizipierenden Schüler:innen werden von der Schule ausgewählt.

Kritisch zu konstatieren ist, dass die Potenzialanalyse ohne vorherige Zielgruppenanalyse und zielgruppenspezifische Kompetenzfeststellungsverfahren von externen Bildungsträgern durchgeführt werden. Diese beschäftigen u. a. kaum pädagogisch qualifizierte Mitarbeiter:innen, da nach den Qualitätsstandards des Bundesministeriums für Bildung und Forschung handlungsorientierte Verfahren bereits von Personen durchgeführt werden können, die lediglich an einer mehrtagigen Schulung teilgenommen haben (BMBF, 2017, S. 32). Die Ergebnisse der Potenzialanalyse unterliegen auch nicht der Deutungshoheit der Schülerin oder des Schülers, da diese nicht durch Selbst-Reflexionsgespräche generiert werden (BMBF, 2022, S. 9).

Die Partizipation am Programm der Berufseinstiegsbegleitung, soweit an Schulen angeboten, erfolgt fremdbestimmt, obwohl eine Studie von Hübner (2021, S. 101–102) gezeigt hat, dass die Berufseinstiegsbegleitung das Instrument ist, welches bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als wichtigstes Angebot zur Entwicklung einer nachschulischen Anschlussperspektive bewertet wurde.

Weitere spezifische Angebote wie z. B. verstärkt nonverbale, bildhafte und interaktive Verfahren (MAGS NRW, 2020, S. 63–64) adressieren neuzugewanderte Schüler:innen und stehen der Gruppe bildungsbenachteiligter Jugendlicher nicht zur Verfügung.

Insgesamt lässt das Übergangsmanagement Schule – Beruf, trotz mannigfaltig wirkender Angebotspalette, der heterogenen Schüler:innenschaft, die verschiedenste Ausgangslagen von fehlender Ausbildungsreife über multiple Problemlagen bis hin zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bzw. Lernbeeinträchtigung und/oder soziale Benachteiligung umfasst (MAGS NRW, 2020, S. 103), wenig Möglichkeiten, damit sich die Jugendlichen mit ihren Neigungen und Wünschen sowie nachschulischen Perspektiven auseinandersetzen können.

3 Kompetenzdefinitionen im Spannungsfeld von Schule

Die Problematik des sozial konstruierten Kompetenzbegriffs besteht zum einen darin, dass das Kompetenzverständnis eine Begriffsvielfalt wie „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Normen, Werte, Bedürfnisse, Motive, Ziele, Einstellungen [...]“

(Vonken, 2011, S. 24) beinhaltet, sodass sich hieraus die Zahl der Kompetenzen beliebig erhöht und durch die Anforderungen der Arbeitswelt 4.0 um ein Vielfaches potenziert hat (Gitter et al., 2024, S. 2). Zum anderen ist unklar, wer die inhaltlichen Schwerpunkte der geforderten Kompetenzen setzt und wie sich diese in einer sozialen Praxis zeigen (Hofmann, 2009, S. 42). Die performativen Gestaltungen der Kompetenzen haben den Anspruch, die verschiedensten Zielperspektiven einer individuellen Entwicklung von Jugendlichen zu umfassen, obwohl diese kaum universal spezifizierbar scheinen (Vonken, 2011, S. 26).

Die Kompetenzdebatte, die seit den 1970er-Jahren existiert und bis heute nichts an ihrer Bedeutsamkeit für das (Aus-)Bildungssystem verloren hat, lässt sich auf vier Definitionsbereiche fokussieren:

1. „Kompetenzen als ökonomisierte Varianten von Bildung,
2. Kompetenzen als allgemeinster Handlungsrahmen,
3. Kompetenzen als kognitive Leistungsdefinitionen,
4. Kompetenzen als kreative Selbstorganisationsfähigkeiten“ (Erpenbeck, 2017, S. XXIV).

Die Definitionsbereiche unterteilen sich hierbei in zwei zentrale Bedeutungsbereiche:

1. die Verantwortlichkeit und
2. die damit einhergehende Handlungsfähigkeit des Subjekts (Erpenbeck, 2017, S. XX).

Die Handlungskompetenz, welche die Grundlage aller bildungspolitischen Bemühen und Maßnahmen darstellt, gliedert sich in vier verschiedene Dimensionen: die Persönlichkeits- oder personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methoden- und Fachkompetenz (Döring et al., 2015, S. 12). Die Kompetenzfeststellung wird hierbei immer mit messbaren Leistungen verbunden, die sich ausschließlich in sozialen Kontexten und Handlungszusammenhängen zeigen (Clement, 2002, S. 28; Erpenbeck, 2017, S. XX), und sie benötigt ein anderes Subjekt, das als Zeuge dieser Handlung fungiert und diese durch bestimmte personale und/oder situationsabhängige Kriterien beurteilt (Vonken, 2011, S. 21). D. h. die Handlungskompetenz einer Person wird durch eine subjektfremde und eigenlogisch-sinnstiftende Einschätzung der Außenperspektive einer anderen Person generiert. Um die Handlungskompetenz eines Individuums festzustellen, müssen Kompetenzfeststellungs- oder Leistungsverfahren eingesetzt und Kriterien aufgestellt

werden, um diese als selbstorganisierte Handlungsfähigkeit eines Individuums zu erkennen und als solche zu identifizieren (Erpenbeck, 2017, S. XX). Es ist demnach irrelevant, ob sich ein Subjekt selbst als handlungsfähig beurteilt.

4 Vom Kompetenzbegriff zu den Soft Skills

Soft Skills sind Teil der personalen Kompetenzen (Niermeyer, 2006, S. 11), daher ist ihnen die Subjektperspektive immanent. Mit Blick auf ausbildungsberechtigte Jugendliche und die Realisierung autonomer Entscheidungsfindung zeigt sich der Erwerb von Soft Skills als zentral. Die Kompetenzpyramide nach Goleman ordnet Soft Skills der emotionalen Intelligenz zu (Niermeyer, 2006, S. 12–13), deren Kernbereiche, wie in Abbildung 1 dargestellt, das Selbstmanagement, die Selbstmotivation, Selbstbewusstsein, Engagement und Empathie einschließt.

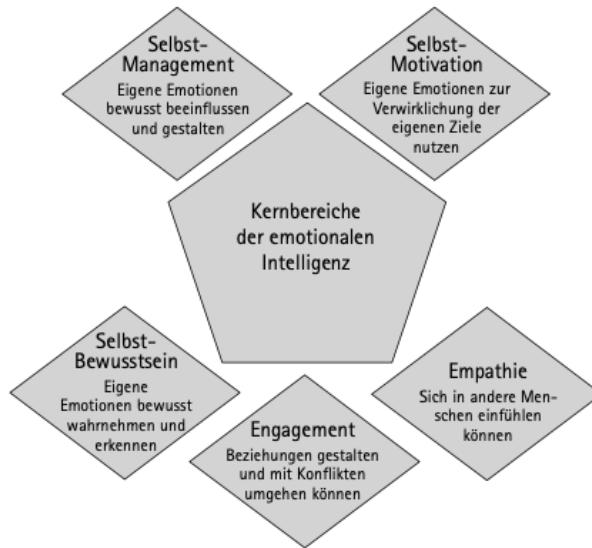


Abbildung 1: Emotionale Intelligenz (Niermeyer, 2006, S. 13)

Durch die Ausdifferenzierung der Kernbereiche mit den spezifischen Kompetenzzuordnungen werden Soft Skills als Teile der Persönlichkeitsbildung definiert, die die Entwicklung der Selbstwahrnehmung des Subjekts fokussieren und

das Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglichen. Die Arbeit mit und an den eigenen Soft Skills zeigt, dass sich die Selbstdarstellung, Selbstsicherheit und Orientierung in neuen Situationen, die Selbsteinschätzung, die Kommunikation sowie Interaktion mit anderen Personen verbessert, da es einen konkreten Inhalt mit dazugehöriger Performanz gibt (Niermeyer, 2006, S. 15–16), dessen Veränderung von der agierenden Person selbst herbeigeführt und beurteilt wird. So konkretisiert sich beispielsweise die Soft Skill „Durchsetzungsvermögen“ an folgenden Handlungsweisen:

- „Sie zeigen Widerstand gegen Gruppendruck bzw. haben den Mut, Ihre Meinung auch gegen Mehrheiten zu vertreten“,
- „Sie verfolgen konsequent Ihre Ziele“,
- „Sie motivieren sich trotz Widerstände“ (Niermeyer, 2006, S. 20).

Zurückkommend auf die speziell von Jugendlichen geforderten Kompetenzen im Zusammenhang mit der zentralen Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung des Jugendalters zwischen 12 bis 18 Jahren (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31), lassen sich diese in vier Aufgabengebiete zusammenfassen:

1. Ausdifferenzierung der intellektuellen und sozialen Kompetenz,
2. Aufbau einer Körper- und Geschlechtsidentität,
3. Erlernen des verantwortungsvollen Umgangs zwischen Konsumieren und Regenerieren im Rahmen des subjektiven Konsum-, Medien- und Freizeitverhaltens,
4. Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems als auch die Fähigkeit zur politischen Partizipation (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 27).

Um mit den Anforderungen der Entwicklungsaufgaben, kritischen Lebensereignissen sowie Alltagsstressoren umgehen zu können, bedarf es sozialer, kultureller und ökonomischer Ressourcen und Bewältigungsstrategien (Eidemann, 2022, S. 22). Zwar bewältigt die Mehrheit der Jugendlichen die Entwicklungsaufgaben den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechend, jedoch weisen „Jugendliche aus Familien mit einem relativ niedrigen ökonomischen, kulturellen und bildungsmäßigen Status“ (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 248) Schwierigkeiten auf, erfolgreich mit diesen umzugehen. Bildungsbenachteiligte Jugendliche stammen überproportional häufig aus einer sozial schwachen Familie, sind vielfach orientierungslos und ohne (berufliche) Perspektive, haben oftmals eine unrealistische Selbstwahrnehmung, „die sich vor allem beruflich als utopisch erweist“ (Majcen, 2023, S. 71) und kämpfen mit Zukunfts- und Versagensängsten.

Hieraus können Problemverhaltensweisen entstehen, die sich nach außen hin u. U. als externalisierende Verhaltensstörungen in Form von Aggressionen, dissozialem Verhalten, exzessivem Konsum von legalen und illegalen Drogen, Nahrungsmitteln und/oder Medien äußern können sowie von persönlichem Rückzug, psychischem Belastungserleben, depressiven Verstimmungen bis hin zu au-toaggressivem Verhalten gekennzeichnet sind (Eidemann, 2022, S. 23).

Diese psycho-soziale Ausgangslage der Schüler:innen trifft nun auf das deutsche Schulsystem, welches vier grundlegende Funktionen hat:

1. „Die Qualifikationsfunktion stellt sicher, dass Schüler:innen in den Fächern qualifiziert werden (...).“
2. Die Selektions- und Allokationsfunktion sorgt dafür, dass über das Prüfungs- und Notensystem Schüler:innen in unterschiedliche Schultypen eingesortiert werden bzw. unterschiedliche Abschlüsse erwerben, durch die sie dann im späteren Berufsleben für unterschiedliche Berufswägen qualifiziert sind (...).
3. Durch die Legitimations- und Integrationsfunktion sollen Werte der Gesellschaft und des politischen Systems vermittelt werden (...).
4. Die Enkulturationsfunktion (...) dient dazu, das kulturelle System der Gesellschaft, zu dem etwa Schrift, Werte oder auch Wissen über Kulturgüter gehören, zu reproduzieren“ (Eidemann, 2022, S. 34).

Seit 1970 wird die Qualifikationsfunktion um die Persönlichkeitsbildende Aufgabe erweitert, die aber bis heute kein fester Bestandteil des Unterrichts ist. Der das Schulsystem prägende, einseitige Kompetenzbegriff, welcher den Unterricht strukturiert und zugleich die dominierende fremdperspektivische Logik stabilisiert, ordnet die Kompetenzdeutungen im Rahmen eines rigidten Lehr-/Lernarrangements:

1. als allgemeiner Handlungsrahmen, der die Grundlage für den Unterricht darstellt, weil dieser die Lehrpläne formuliert (Erpenbeck, 2017, S. XXIV),
2. als kognitiver Bereich, der durch die gestellten Leistungsanforderungen präsent und überprüfbar ist,
3. als kreative Selbstorganisation.

Ein Scheitern an diesen Aufgaben, das fremdperspektivisch der bzw. dem Jugendlichen zugeschrieben wird, führt nicht selten zur schulischen Verantwortungsdelegation an Schulsozialarbeit oder das System der Erziehungshilfe, welche die Persönlichkeitsbildenden Maßnahmen anbieten und die Entwicklung erforderlicher Soft Skills in Auseinandersetzung mit den Jugendlichen realisieren sollen.

Schule konstituiert und konturiert sich hierbei zu einem sozialen Milieu, das bildungsbeneidigten Schüler:innen fremd ist. Die betroffenen Schüler:innen erleben ein Spannungsfeld zwischen ihrem familiären Erfahrungs- und Handlungswissen, den schulischen Anforderungsstrukturen und den subjektiv-individuellen Erwartungsstrukturen ihrer Lehrkräfte. Hieraus kann sich eine non-/verbale Kommunikationsstruktur zwischen Lehrer:in und Schüler:in etablieren, die „die Gefahr des kontinuierlichen Misslingens“ (Van Essen, 2013, S. 66) von normativen Ansprüchen suggeriert und zementiert. Diese Art der Kommunikationsstörung, in der die Lehrperson ihre alltagstheoretischen Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster im Rahmen des Halo-Effekts und von Etikettierungsprozessen negativ an die Jugendliche bzw. den Jugendlichen adressieren, kann zu einem negativen Selbstbild der Schülerin bzw. des Schülers führen. Infolgedessen bewältigt diese:r das schuleigene Spannungsfeld dadurch, dass sie oder er die ihr bzw. ihm „zugeschriebene Rolle des Schulversagers übernimmt“ (Van Essen, 2013, S. 67).

Diese Form der Kommunikationsstörung findet sich nicht nur im unterrichtlichen Kontext wieder, sondern auch in den Interpretationen norm- und erwartungsabweichender Ergebnisse, die aus den Kompetenzfeststellungsverfahren der Potenzialanalyse des Übergangsmanagements resultieren.

Des Weiteren wird in der Potenzialanalyse der Schwerpunkt auf die kreative Selbstorganisation gelegt, die sich jedoch als Problemlösung (Martens, 2014, S. 17) innerhalb einer lediglich konstruierten und terminierten Situation zeigt, sodass hier Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den benachteiligenden Ausgangslagen einer Vielzahl von Jugendlichen nicht gerecht werden.

5 Exkurs: Ausbildungs- und Arbeitslandschaft 4.0

Zu den mannigfaltigen Anforderungen von Entwicklungsaufgaben kommen in der heutigen Zeit die veränderten Qualifikationsanforderungen in einer Ausbildungs- und Arbeitswelt 4.0 hinzu. Der gesteigerte Einsatz der digitalen Technologien fordert verstärkt interaktive, sozial-kommunikative und kognitive Kompetenzen (Gitter et al., 2024, S. 2), die sich in den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung durch eine neue Standardberufsbildposi-

tion in Abschnitt 4 für jedes Neuordnungsverfahren beruflicher Ausbildungsgänge wie nachfolgend konkretisiert:

- a) „mit eigenen und betriebsbezogenen Daten sowie mit Daten Dritter umgehen und dabei die Vorschriften zum Datenschutz und zur Datensicherheit einhalten,
- b) Risiken bei der Nutzung von digitalen Medien und informationstechnischen Systemen einschätzen und bei deren Nutzung betriebliche Regelungen einhalten,
- c) ressourcenschonend, adressatengerecht und effizient kommunizieren sowie Kommunikationsergebnisse dokumentieren,
- d) Störungen in Kommunikationsprozessen erkennen und zu ihrer Lösung beitragen,
- e) Informationen in digitalen Netzen recherchieren und aus digitalen Netzen beschaffen sowie Informationen, auch fremde, prüfen, bewerten und auswählen,
- f) Lern- und Arbeitstechniken sowie Methoden des selbstgesteuerten Lernens anwenden, digitale Lernmedien nutzen und Erfordernisse des lebensbegleitenden Lernens erkennen und ableiten,
- g) Aufgaben zusammen mit Beteiligten, einschließlich der Beteiligten anderer Arbeits- und Geschäftsbereiche, auch unter Nutzung digitaler Medien, planen, bearbeiten und gestalten,
- h) Wertschätzung anderer unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Vielfalt praktizieren“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2020).

In fast jedem Beruf der heutigen Arbeitswelt 4.0 ist digitales Wissen gefordert, da die Berufsbilder „der digitalen Vernetzung von Bauteilen, Maschinen und Menschen“ (BMBF, 2017, S.4) unterliegen. So werden beispielsweise in dem Traditionsbau der Landwirtin bzw. des Landwirtes verstärkt digital vernetzte autonome Erntemaschinen oder zunehmend mehr digital gesteuerte Drohnen zur Feldüberwachung eingesetzt. In vielen traditionellen Ausbildungsberufen übernehmen digitalisierte Prozesse handwerkliche Fertigkeiten. So muss ein:e Tischler:in heute mit einer computergesteuerten Säge umgehen können. Maler:innen und Lackierer:innen können Farben durch digital gesteuerte Anwendungen mischen. Dachdecker:innen inspizieren Gebäude mit Drohnen und in der Autoindustrie ist die Anwendung vielfältiger Digitalisierungsprozesse nicht wegzudenken (BMBF, 2017, S. 3–4). Unternehmen sind durch die zunehmende Volatilität – also der Flüchtig- und Unbeständigkeit von Produkten, die einen immer kürzeren

und dadurch schnelleren Innovationszyklus generieren, unter dem enormen Druck, qualitativ hochwertige Ergebnisse in kürzester Zeit zu produzieren (Rump & Eilers, 2017, S. 15). Unter globalen Wettbewerbsbedingungen ist es unumgänglich, dass sich technologische Innovationen (weiter-)entwickeln, deren Einsatz und die sich daraus ergebene Verantwortung unterliegt jedoch dem Menschen (Moor, 2005, S. 111).

6 Begleitung der Persönlichkeitsbildung im Unterricht?!

Die Unterrichtslogik, in der sich die Berufsorientierung gestaltet, hat den Anspruch, dass „Unterricht (...) gleichermaßen auf die Entwicklung, den Erwerb und die Sicherung von Fach- und Methodenkompetenz wie auf den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen“ (KMK, 2015, S. 19) abzielt. So soll durch das Lehr-/Lernsetting des kompetenzorientierten Unterrichts die personale Kompetenz der Selbstwirksamkeit bei den Schüler:innen entwickelt werden (Bönsch et al., 2010, S. 19). Das Bewusstsein von Selbstwirksamkeit bezeichnet hier den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und das Wissen über die notwendigen Handlungsschritte, um künftige Ziele zu erreichen (Bönsch et al., 2010, S. 17). In dieser Form des Unterrichts eröffnen Lehrkräfte ihren Schüler:innen einen Reflexions- und Möglichkeitsraum über einen Wissens-/Lerngegenstand, der durch kontinuierliches Üben und Wiederholen zur Verfestigung curricular bestimmter Handlungsmuster und schulischer Alltagsroutinen führen soll.

Lehrkräfte kommunizieren hier im Modus des „guten Unterrichts“ (Meyer, 2004), der durch eine inhaltlich klare und sinnstiftende Kommunikation eine schüler:innenorientierte Ergebnissicherung von Wissen prägt. Die Ergebnissicherung erfolgt jedoch kaum als Selbst-Reflexionsraum, da sich Lehrkräfte im Unterricht kompetenzbasierten Rückmeldeverfahren bedienen (Zierer, 2023, S. 64–68), die als „Grundlage für Lernentwicklungsgespräche“ (KMK, 2015, S. 8) fungieren.

Kritisch betrachtet zeigt sich Feedback in diesem Lehr-/Lernsetting als Beurteilung eines Lerngegenstandes des Wissens, bezogen auf das Erreichen eines Lernziels. Diese Form der Kommunikation eröffnet daher keinen Selbst-Reflexionsraum. Durch dieses Rückmeldeverfahren im Unterricht besteht zusätzlich zu dem non-/verbalen Kommunikationsspannungsfeld, welches die Schule als Lern- und Lebensort konstituiert, die Gefahr, dass Schüler:innen die Beurteilung auf ihre sich entwickelnde soziale und personale Identität beziehen und *nicht* auf

den Lerngegenstand. Dies kann zu externalisierendem sowie zu internalisierendem Problemverhalten führen.

Die nicht bewältigten Entwicklungsaufgaben der Schüler:innen können sich als Unterrichtsstörung im Unterrichtskontext zeigen, die zu einem „gestörten Interaktionszustand“ (Marusic, 2023, S. 2) im Lehr-/Lernsetting beitragen und durch die die unterrichtstypischen Gesprächstechniken auf die individuell zu erlernenden Bewältigungsstrukturen kontraproduktiv einwirken.

Kommunikation(-sstörung) bestimmt den Unterricht und bildet über die Wissensvermittlung hinaus immer auch einen Raum, in dem Schüler:innen ihre Identität durch Sprache und nonverbale Kommunikation ausdrücken (De Certeau, 1998, S. 218–220.). In diesem (Sprach-)Raum kann sich daher ein (berufliches) Narrativ formen, wenn die Schülerin oder der Schüler bewusst-identitätsstiftend erzählt (Gruntz-Stoll, 2012, S. 106; Ricour, 1996, S. 209–211).

7 Die Gewinnung der Deutungshoheit des Subjektes in der Berufsorientierung durch lösungsorientierte Gespräche

Durch eine lösungsfokussierte Gesprächsführung lässt sich ein Selbst-Reflexionsraum schaffen, der den Fokus auf die Ressourcen- und Resilienzarbeit legt und das Erlernen von Soft Skills mit besonderem Blick auf bildungsbenehafte Jugendliche ermöglicht. Durch diese Gesprächsführung, die ursprünglich aus der systemischen Kurzzeittherapie stammt (Bamberger, 2005, S. 16–18.), ist es möglich, ein positives Beziehungsklima (Hoigaard & Mathisen, 2003, S. 62) und eine introspektive Haltung der Schülerin oder des Schülers zu befördern. Hierdurch können sich individuelle Ressourcen und Copingstrategien entwickeln, die zum einen notwendig für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Lebenskrisen sind und zum anderen die emotionale Intelligenz mit den Komponenten des Selbstmanagements, der Selbstmotivation, des Selbstbewusstseins, des persönlichen Engagements und der Empathiefähigkeit im Kontext von Selbstwahrnehmung und Selbstnarration ausbildet.

Das Kreieren dieses Beziehungsraumes basiert auf folgenden fünf Grundannahmen:

1. Die Schüler:innen sind Expert:innen ihrer Situation und besitzen das Wissen und die Ressourcen, um am besten persönlich-bedeutsame Lösungen zu finden (Hoigaard & Mathisen, 2003, S. 62).
2. Die Rolle der Lehrperson besteht darin, die Gespräche lösungs- und ressourcenorientiert zu leiten „und weniger Wert auf Problemidentifikation“ (Hoigaard & Mathisen, 2003, S. 62) zu legen.
3. Die Schüler:innen werden dabei unterstützt, die Situationen und Bedingungen zu analysieren, „in denen das Problem nicht existiert oder weniger intensiv ist“ (Hoigaard & Mathisen, 2003, S. 62), um anschließend
4. eine konkrete, von den einzelnen Schüler:innen ausgehende Zielversion zu entwerfen.
5. Abschließend werden Handlungsschritte zur Zielerreichung inkl. einer Terminierung formuliert, damit eine Überprüfung primär für die Schülerin bzw. den Schüler stattfinden kann (Hoigaard & Mathisen, 2003, S. 62–63).

Durch eine lösungsfokussierte Gesprächsführung entsteht ein kommunikationsstörungssarmer Raum innerhalb der Unterrichtsstruktur und der schulischen Praxisroutine der Berufsorientierung 4.0, die besonders benachteiligten Schüler:innen in:

1. dem Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben,
2. dem Ausprobieren und Entwerfen von identitätsstiftenden Selbstkonzepten und -narrativen eines erfolgreichen (beruflichen) Lebensentwurfes,
3. dem Erlernen von Bewältigungsstrategien, um mit defizitären Zuschreibungen sowie negativen Emotionen und Gefühlen (Furley & Laborde, 2020, S. 250–251) umzugehen und
4. der Kenntnis selbstwirksamer und selbstbewusster Handlungen im Umgang mit kritischen Lebensereignissen sowie Alltagsstressoren unterstützen und begleiten soll.

8 Fazit

Der Kompetenzbegriff zeigt sich trotz inhaltlicher Unklarheit, mangelnder Standardisierung, einseitiger Schwerpunktsetzung in der inhaltlichen Kompetenzdeutung und fremdperspektivischer Deutungshoheit im Rahmen beruflicher Qualifizierungsbestrebungen im Übergangsmanagement Schule – Beruf dominierend.

Die bestehenden Kompetenzfeststellungsverfahren der KAoA und die aktuelle unterrichtliche Strukturierung der beruflichen Orientierung 4.0 können nicht an die individuellen Ausgangslagen bildungsberechtigter Jugendlicher andocken und stigmatisieren diese Gruppe(n) überproportional häufig als systemische Versager. Resultierend daraus haben bildungsberechtigte Jugendliche derzeit keine Möglichkeiten, in der KAoA anhand kontinuierlicher Selbst-Reflexionsräume ein (berufliches) Narrativ durch ein identitätsstiftendes Erzählen zu konstruieren. Die Eröffnung eines Selbst-Reflexionsraumes widerspricht der Kommunikationsstruktur der Unterrichtslogik, die durch lösungsorientierte Gesprächstechniken aufgebrochen werden kann. Diese führen zu einer Verschiebung der dominant fremdperspektivischen Deutungshoheit zugunsten der immanenten Subjektperspektive der Schülerin bzw. des Schülers. Soft Skills kennzeichnen sich durch konkrete Performanzen und zeugen von lebensweltlicher Orientierung. Diese erweisen sich in der beruflichen Orientierung 4.0 als anschlussfähiger an die multiplen, oftmals prekären Ausgangslagen von bildungsberechtigten Jugendlichen.

Lösungsfokussierte Sprache bildet einen Kommunikationsraum, in dem die Persönlichkeitsbildung durch das Bewusstwerden von individuellen Ressourcen und dem Erlernen von Copingstrategien die zentralen Perspektiven bilden. Hierdurch wird die Deutungshoheit von der Fremdperspektive zur Subjektperspektive verschoben, sodass der Unterrichtsraum von der Wissensvermittlung zum Raum der Persönlichkeitsbildung transformieren kann.

Literatur

Bamberger, G. G. (2005). *Lösungsorientierte Beratung* (3. Aufl.). Beltz.

Bönsch, M., Kohnen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W. & Schürmann, A. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule*. Westermann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017). *Talente entdecken. Handlungsleitlinien zur Durchführung von Potenzialanalysen für die Berufsorientierung*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31149_Talente_entdecken.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2022). *Qualitätsstandard des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP)*. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/qualitaetsstandards/qualitaetsstandards-pa-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.) (2020). *Bundesinstitut für Berufsbildung. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“.* <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA172.pdf>.

Clement, U. (2002). Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 29–54). Springer Fachmedien.

De Certeau, Michel (1980). *Kunst des Handelns*. Merve.

Döring, O., Müller, B. & Neumann, F. (2015). *Potenziale erkennen – Kompetenzen sichtbar machen. Chancen für Menschen mit Migrationshintergrund*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/potenziale-erkennen-kompetenzen-sichtbar-machen>

Eidemann, J. (2022). *Schulsozialarbeit im Kontext jugendlicher Lebenswelten und Problembewältigung. Eine qualitative Nutzer*innenforschung auf Basis offener Leitfadeninterviews*. Springer VS.

Erpenbeck, J., Grote, S. & Sauter, W. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. überarb. und erw. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

Eschenbeck, H. & Knauf, R.- K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–47). Springer.

Hofmann, S. (2009). *Dynamik sozialer Praktiken. Simulation gemeinsamer Unternehmungen von Frauengruppen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoigaard, R. & Mathisen, P. (2003). Lösungsorientierte Gespräche mit Schülern. *Die Deutsche Schule*, 95(1), (S. 62–67).

Hübner, C. (2021). Die Bewertung von Berufsorientierungsangeboten aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(2), (S. 95–106).

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11. vollst. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.

Furley, P. & Laborde, S. (2020). Emotionen im Sport. In J. Schüler, M. Wegner & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie. Grundlagen und Anwendungen* (S. 233–265). Springer.

Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G. I. B.) (Hrsg.) (o. J.). *Berufswahlapp*. <https://www.berufswahlapp.de/die-berufswahlapp-leichte-sprache/>

Gitter, M., Meyer, F. & Schmidt, C. (2024). Digitale Bildungswelten geringqualifizierter Jugendlicher vor dem Hintergrund veränderter Kompetenzanforderungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial HT2023.

Gruntz-Stoll, J. (2012). *Erzählte Behinderung. Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*. Haupt.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf

Majcen, J. (2023). Bildungsbenachteiligung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 67–74). Springer VS.

Martens, M. (2014). Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektiven der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 16–21. <https://doi.org/10.2556/01:12098>.

Marusic, C. (2023). *Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte*. Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0>

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht* (15. Aufl.). Cornelsen Pädagogik.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS NRW) (Hrsg.) (2020). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote*. https://broschuerenservice.nrw.de/default/files?download_page=0&product_id=891&files=e/3/e3e1c5c22fcad51ac14ce59a3c69ece0.pdf

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS) (Hrsg.) (2013). *Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW*. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-766.pdf>

Moor, J. H. (2005). Why we need better ethics for emerging technologies. *Ethics and Information Technology*, 7(3), 111–119.

Niermeyer, R. (2006). *Soft Skills. Das Kienbaum Trainingsprogramm*. Rudolf Haufe.

Ricour, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. Wilhelm Fink.

Rump, J. & Eilers, S. (2017). Arbeit 4.0 – Leben und Arbeiten unter neuen Vorzeichen. In J. Rump & S. Eilers (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Arbeit 4.0* (S. 3–78). Springer Gabler.

Seib, J. D. & Laubenstein, D. (2024). Dem Übergangsmanagement von Schule – Beruf zum Trotz – Herausforderungen der Integration von benachteiligten Jugendlichen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In T. Middendorf & A. Parchow (Hrsg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit* (S. 252–262). Beltz Juventa.

Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Springer VS.

Vonken, M. (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In M. Betzscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 21–32). W. Bertelsmann.

Zierer, K. (2023). *Hattie für gestresste Lehrer 2.0. Kernbotschaften aus „Visible Learning“ mit über 2.100 Meta-Analysen* (4. erweiterte Aufl.). Schneider Hohengehren.

Die lösungsfokussierte Perspektive als Zugang zu Selbstinszenierungspraktiken (aus-) bildungsbenachteiligter Jugendlicher

DÉSIRÉE LAUBENSTEIN

1 Einleitung

Bildungsinstitutionen sind durch vielfältige Diversitätsmerkmale ihrer Schulgemeinschaft geprägt, die proaktive Maßnahmen für den Umgang mit Vielfalt von den professionellen Akteur:innen verlangen, um sowohl Bildung als auch gesellschaftliche Teilhabe für alle Schüler:innen (auch mit Blick auf nachschulische Anschlussperspektiven) zu sichern. Nationale und internationale Studien belegen einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer positiven Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und dem fachlichen, sozialen und emotionalen Kompetenzzuwachs der Schüler:innen. Ein auf Ressourcen und Stärken orientierter Blick und eine lösungsfokussierte Gesprächskultur der Lehrkräfte vermögen hierbei zu helfen, die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem zu verringern, Vielfalt als Chance für einen fachlich und überfachlich lernwirksamen Unterricht zu nutzen und berufliche Anschlussperspektiven mit den Lernenden auf Grundlage ihrer individuellen Potenziale und Ressourcen zu entwickeln.

2 Positive Beziehungsgestaltung als Grundlage einer diversitätssensiblen Unterrichts- und Schulkultur

Das Konstrukt der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung in der Schule ist als ein dynamisches, mehrdimensionales, multifaktorielles und komplexes System zu verstehen, in das mindestens zwei Individuen involviert sind (Pianta, 1999; 2006). Die Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrkraft bildet die Infrastruktur schulischer Bildungsprozesse, auf deren Basis Schüler:innen sozial-emo-

tionale, kognitive sowie akademische Kompetenzen erwerben und entwickeln (Bolz et al., 2019).

Die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung hat im schulischen Kontext eine hohe Relevanz. Eine positive und tragfähige Beziehung gilt als „Voraussetzung für wirkungsvolles pädagogisches Handeln“ (KMK, 2000b, S. 356). Nationale und internationale empirische Studien weisen übereinstimmend die förderliche Wirkung einer unterstützenden, anerkennenden, fürsorglichen Beziehungsgestaltung auf die schulische, soziale und emotionale Entwicklung der Schüler:innen nach (McGrath & Van Bergen, 2015; Roorda et al., 2017; Zdoupas, 2022).

Ebenfalls beeinflusst eine positive Beziehungsgestaltung die Berufszufriedenheit und psychische Gesundheit der Lehrkräfte (Aldrup et al., 2018).

Beziehung realisiert sich in sozialen Interaktionen, die dialogisch gestaltet werden. Unterricht unterliegt einem dialogischen Miteinander, einer Beziehungsgestaltung im Diskurs, dessen Wertschätzung im Sinne eines partizipatorischen Ansatzes Schüler:innen wirksames Lernen ermöglicht (Evertson & Emmer, 2012; Ophardt & Thiel, 2013; Stein & Stein, 2014, S. 229 ff.). Ein dialogisches Miteinander zeigt hierbei einen empirisch gut abgesicherten positiven Einfluss auf akademische und sozial-emotionale Entwicklungsfortschritte (Helmke, 2015) und eine protektive Wirkung auf Lernerschwierigkeiten (Bear, 2015) aller Schüler:innen.

Eine entscheidende Grundlage für gelingende Teilhabemöglichkeiten aller Schüler:innen und die Entwicklung eines demokratischen Werteverständnisses, in dem Vielfalt anerkannt und wertgeschätzt wird, stellt ein auf anerkennungsethischen Prinzipien (Rommelspacher, 2002) basierendes Schulklima dar, das durch positiv gestaltete Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung getragen wird. Die Anerkennung des Anderen (Lévinas, 1998) als Dialogpartner:in bildet das ethische Fundament pädagogisch entwicklungsunterstützenden Handelns. Anerkennung kann „als Akt der Zustimmung und Wertschätzung verstanden werden“ (Dederich, 2015, S. 30) und sichert „als wichtige Ressource (...) den Aufbau einer positiven Selbstbeziehung und die soziale, rechtliche und politische Inklusion von Individuen“ (Dederich, 2015, S. 30). Die Anerkennung spiegelt sich hierbei in einem diversitätssensiblen Sprachgebrauch wider, der sich seiner Wirkmächtigkeit in der Konstruktion von Wirklichkeiten bewusst sein muss (Laubenstein, 2011). Ebenfalls lassen sich auf Handlungsebene statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Verhalten von Klassenlehrkräften und der selbst wahrgenommenen Inklusion von Schüler:innen empirisch belegen, wobei ein auf Wertschätzung basierendes Verhalten von Lehrkräften positiv mit der Wahrnehmung emotionaler und sozialer Inklusion auf Seiten der Schüler:innen, ein als Leistungsdruck dominiertes, wahrgenommenes Verhalten negativ mit der Einschätzung

zung des eigenen akademischen Selbstkonzeptes korreliert (Zdoupas, 2022; Zdoupas & Laubenstein, 2023).

Hiller (2018, S. 11) warnt: „Wenn Schulen nicht länger Orte bleiben sollen, in denen benachteiligte Kinder und Jugendliche von klein auf und tagtäglich erleben, dass man sie fortgesetzt zu Minusvarianten von Normalität macht, weil sie den gestellten Ansprüchen im Regelfall nicht gerecht werden können, dann muss dort ein solidarisches, pädagogisches Fachpersonal arbeiten, das sich klar dazu entschieden hat, als Chancenstifter mit erfolglosen Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen“ und formuliert damit die Prämisse von Schule als Ort sozialer Begegnungen, der eine professionelle Beziehungsgestaltung inhärent sein muss. Die Beziehungsangebote gehen hierbei der Wissensvermittlung voraus (Herz & Zimmermann, 2015). Die Begegnungsqualität hängt von der Fähigkeit ab, wie förderlich Lehrkräfte die Beziehung *in den Augen* ihrer Schüler:innen gestalten. Der Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozess bedingt sich durch eine wechselseitige Beeinflussung, die aktiv gestaltet werden muss, d. h. nicht nur die Umwelt ist aktiv gestaltend, sondern die Schüler:innen gestalten aktiv mit. Sie müssen sich in der dialogischen Begegnung als Personen mit individuellen Interessen und Kompetenzen konstruieren können. Dies impliziert der Begriff der Selbstinszenierung.

Mit Blick auf den nationalen und internationalen Forschungsstand lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass eine auf Anerkennung basierende Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und eine diversitätssensible Schulkultur zum subjektiven Wohlbefinden, Partizipation, Erfahrung von Selbstwirksamkeit und fachlichem sowie überfachlichem Kompetenzzuwachs aufseiten der Schüler:innen beiträgt, aufseiten der Lehrkräfte das eigene Belastungserleben im Umgang mit Heterogenität und herausfordernden Lehr-/Lernsituationen reduziert, die eigene Handlungskompetenz schult, professionell weiterentwickelt und Selbstwirksamkeit im pädagogischen Tun erlebbar macht. Die daraus resultierende positive Lernatmosphäre trägt als Gelingensbedingung zu wirksamen Lernprozessen und -erfolgen aller schulischen Akteur:innen bei und verhindert Diskriminierung und Marginalisierung in einer demokratischen (Schul-)Gemeinschaft.

Anerkennung bildet sich damit in Sprache, Haltung und Handlung ab und kann durch eine lösungsfokussierte Interaktion realisiert werden, die soziale und kulturelle Diversität als Chance nutzt.

3 Die lösungsfokussierte Perspektive als Grundlage der Ressourcenerkundung

Mit Blick auf aktuelle welt- und gesellschaftspolitische Entwicklungen sind Schulen auch in Deutschland aufgrund zunehmender sozioökonomischer Benachteiligung, Flucht- und Migrationsbewegungen ihrer Schüler:innenschaft mit vielfältigen psychosozial-belastenden Herausforderungen konfrontiert. Insbesondere bildungsbeteiligte Schüler:innen, die sich überproportional im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (KMK, 2019) und im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (KMK, 2000a) befinden, wachsen häufig in dysfunktionalen familiären Kontexten auf. Ihre Lebensrealität ist geprägt von Prekarität, mangelndem elterlichen Monitoring (Trick et al., 2016), Gewalterfahrungen (Gahleitner et al., 2014; Tsokos & Guddat, 2015) und instabilen sozialen Netzwerken (BMBF, 2016). So weisen die Gesundheitssurveys (u. a. KiGGS – Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, 2003–2006; 2009–2012; 2014–2017; Baumgarten et al., 2018; Klipker et al., 2018; BELLA- Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten, 2003–2006 als Teilstudie der KiGGS-Erhebung; Ravens-Sieberer et al., 2007, S. 873; COPSY-Studie – Corona und Psyche, 05/06 2020; 12/2020–01/2021; 09/10 2021; Ravens-Sieberer et al. 2022) auf hohe Prävalenzzahlen psychischer Auffälligkeiten und Belastungserlebnisse von Kindern und Jugendlichen hin, die sich im Zeitverlauf persistierend manifestieren. Die Gruppe der Schüler:innen, die in sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufwachsen, kann hierbei als besonders vulnerabel identifiziert werden.

Bildungerschwernisse manifestieren sich vor diesem Hintergrund im Kontext ökonomischer und sozialer Deklassierungsprozesse und konflikthafter Familiendynamiken, die sich als Logik des handelnden Subjektes präsentieren, das sich in einem Feld als „Kampf um Anerkennung“ (Honneth, 1994) platziert und mögliche, positiv gestaltete Zukunftsperspektiven desavouiert. Ein tiefgreifendes Misstrauen aufgrund biografischer Verletzungen verunmöglicht das Vertrauen in eigene Fähigkeiten und das Eingehen sozialer Beziehungen (Müller, 2017).

Um gemeinschaftliches und soziales Lernen zu ermöglichen, bedarf es konstruktiver Lösungen, die Schüler:innen in ihrem fachlichen und überfachlichen Lernen und im Erleben individueller Kompetenzen unterstützen, ein demokratisches Miteinander fördern, soziale Eingebundenheit sichern und emotionale Belastungserlebnisse sowohl der Schüler:innen als auch der Lehrkräfte reduzieren.

Bildungsbeteiligung und Bildungsteilhabe realisieren sich hierbei im Kontext sozialer Bezugssysteme, die von inhärenten Normen als primären Referenzrahmen und bildungs(politischen) Diskursen über Exklusion oder Partizipation geprägt sind (Laubenstein, 2012). An dieser Grenzlinie manifestieren sich dann mögliche oder verunmöglichte Entwicklungsperspektiven und Zukunftsvisionen (aus-)bildungsbenachteiligter Jugendlicher (Laubenstein & Heger, 2012).

4 Exkurs: Das Konzept der Inklusiven Berufsorientierung

Berufsorientierung (BO) wird im wissenschaftlichen Diskurs übereinstimmend als „lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung der Interessen, Wünsche, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz, 2008, S. 50) verstanden.

Die Qualität schulischer Maßnahmen und Inhalte der BO können unter anderem daran gemessen werden, ob dieser beiderseitige Prozess gefördert und unterstützt wird (Brüggemann & Rahn, 2013; BIBB, 2013; Sponholz & Lindmeier, 2017).

Die berufliche Orientierung muss einerseits fächerübergreifend angelegt, systemisch verankert und planvoll gestaltet werden. Andererseits muss sie sich der besonderen Herausforderung stellen, hoch individuell und flexibel ausgestaltet zu werden, denn nur so können persönliche Entwicklungen und veränderte Bedarfslagen der bzw. des Einzelnen ausreichend berücksichtigt werden.

Inklusive BO soll den Schüler:innen eine Auseinandersetzung mit ihren individuellen, aktuellen, zukunftsorientierten und berufsbezogenen Lebenslagen und Lebenswelten ermöglichen. Lernen ist in diesem Zusammenhang ein Prozess, innerhalb dessen potenzielle Möglichkeiten, aber auch Problemlagen individuell wahrgenommen und aus verschiedenen Perspektiven gedeutet und bearbeitet werden, wodurch das Selbst- und Weltverhältnis transformiert wird. Trotz gesamtgesellschaftlicher Inklusionsbestrebungen sind die Möglichkeiten und Chancen der bzw. des Einzelnen im Anschluss an schulische Inklusion von äußeren Bedingungen und Grenzen des Arbeitsmarktes und wirtschaftlichen Faktoren abhängig.

Die schulische BO versucht dem Ziel der Inklusion gerecht zu werden. Es zeigen sich Sensibilisierungsprozesse, die Anpassungen in den schulischen BO-Konzepten, Inhalten und Unterrichtsorganisationenformen nach sich ziehen und zunehmend auf die Verschiedenheit von Lebenswelten und Problemlagen abge-

stimmt werden. Dafür ist es erforderlich, Schüler:innen anzuregen, ihre bisherige Verarbeitungslogik zu verlassen, um neue, unerwartete Erfahrungen zu entdecken und Zutrauen in ihr Können und berufliche Perspektiven wahrzunehmen. Das Erkennen des eigenen Potenzials stärkt die Offenheit der jungen Erwachsenen, um Chancen und Möglichkeiten der Berufs- und Arbeitswelt auszuprobieren. Das heißt auch, gemeinsam in dialogischer Beziehungsgestaltung zwischen Schüler:in und Lehrkraft zu reflektieren, inwiefern die lebensbiografischen Gewohnheiten und bildungsbiografischen Erfahrungen der Schülerin bzw. des Schülers möglicherweise die Wahrnehmung aller vorhandenen Möglichkeiten einschränken. Der inklusive Unterricht soll dazu beitragen, nicht nur einen berufsbezogenen Kompetenzerwerb zu gewährleisten, sondern darüber hinaus die Förderung und Reflexion hinsichtlich der Interessen, vor allem im Hinblick auf die berufsbezogenen und lebenspraktischen Stärken und Fähigkeiten der Schüler:innen in den Blick nehmen. Zentral dabei ist, dass die subjektive Einschätzung der Schüler:innen sich dahingehend (weiter-)entwickelt, dass diese bezogen auf ihren Kompetenzzuwachs und nachschulische Perspektiven möglichst viel Selbstvertrauen entwickeln. Durch die Begegnung mit unterschiedlichen Bildungs- und Erwerbsbiografien in verschiedenen Bereichen und Betriebserkundungen können den Schüler:innen hierzu verschiedene Perspektiven und wichtige Impulse eröffnet werden. Inklusive BO will einen Raum schaffen, in dem Schüler:innen ihre Denk- und Handlungsschemata öffnen, um für die Gegenwart und Zukunft andere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zu erproben und erzeugen zu können (Koller, 2012, S. 28).

Damit steht Bildung und Erziehung unter der Fokussierung „der vollen Entfaltung der Persönlichkeit sowie dem Erwerb von Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben und für eine aktive Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (KMK, 2011, S. 3). Bildungserfolge orientieren sich „an einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, am Erwerb lebenspraktischer, sozialer, kognitiver, sprachlich-kommunikativer und personaler Kompetenzen“ (KMK, 2011, S. 8) der Schüler:innen. Aktuelle Erkenntnisse zeigen, dass proximale Faktoren wie die Unterrichtsgestaltung, ein durch Wertschätzung geprägtes Klassenklima und Handlungskompetenzen von Lehrkräften in herausfordernden Unterrichtssituationen einen positiven Einfluss auf gelingende Lernprozesse der Schüler:innen haben (Garwood & Ampuja, 2019; McGuire & Meadan, 2022; Sutherland et al., 2008). *Lernwirksamkeit* von Unterricht ergibt sich also daraus, inwieweit es gelingt, sowohl Diversität in der Schüler:innenschaft als *Lernpotenzial* zu verstehen, als auch in einem Diversitätssensiblen Unterricht Benachteiligungen aufgrund sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe des Geschlechts, der sozialen, eth-

nischen oder kulturellen Herkunft sowie deren intersektionalen Verschränkungen *konstruktiv zu begegnen*.

Lösungsorientierung fokussiert vorhandene Ressourcen (*Was ist dann anders? Was noch?*), aber auch Visionen (*Angenommen, Du würdest ...*) sowie Wunschvorstellungen für die Zukunft und fragt nach den Momenten, in denen die Dinge aus Sicht des Subjekts positiv-aktiv konstruiert werden können (*Wie schaffst Du das?*) und wertschätzt auch die kleinsten Kompetenzanzeichen (*Was genau?*). Durch gezielte Gesprächstechniken wird eine imaginäre Welt potenzieller Möglichkeiten erschaffen – „make believe“.

Die lösungsfokussierte Interaktionsgestaltung und die im Unterrichtsalltag integrierbaren Gesprächstechniken transportieren eine positive, von Wertschätzung und Anerkennung geprägte Beziehungsgestaltung, um wirksame, individualisierte, gemeinschaftliche und soziale Lernprozesse zu ermöglichen und wesentlich zum Erreichen von Bildungserfolgen und zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen beizutragen.

Durch einen auf Stärken orientierten Blick sollen persönliche Interessen und Ressourcen als handlungsleitendes Wissen für die Schüler:innen hervorgebracht werden, um hierüber Zukunftsperspektiven zu entwickeln, die nachschulische Perspektiven in autonomer Selbstverantwortung generieren. Aus einem passiven Bildungsobjekt entwickelt sich in der Begegnung in sozialer Interaktion ein ihren bzw. seinen Lebensweg gestaltendes Bildungssubjekt.

Schulische Bildung findet in, mit und über Sprache statt. Sprache gestaltet soziale Interaktion und formt Wirklichkeiten. Diese theoretische Grundlage macht sich die lösungsfokussierte Beratung nach de Shazer (De Shazer & Dolan, 2016) zunutze, wenn sie als zentrales Ziel die imaginäre Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen mittels gezielter Fragetechniken von Ausnahmen, Bewältigungen und Veränderungen nutzt (De Bruin, 2016; Steiner & Berg, 2016), um Kommunikation gemeinsam zu gestalten, Ressourcen zu aktivieren, Lösungskompetenz zu entwickeln und Selbstwirksamkeit erfahrbar zu machen.

Jede Konstruktion des Wahrgenommenen zeigt sich hierbei als gleich gültig (Laubenstein, 2019). Sprechen impliziert damit neben der Informationsvermittlung auf symbolischer Ebene auch ein Verstandenwerden auf emotionaler Ebene, sodass im interaktionalen Geschehen Anerkennung und Wertschätzung erfahren wird. Im gemeinsamen Dialog eröffnet sich die Einladung zur Teilhabe und Gestaltung sowohl an der individuellen Geschichte des Gegenübers als auch an der Konstruktion der gemeinsam geteilten Geschichte. Der eine wird in die Wirklichkeitskonstruktion des anderen als Gast eingeladen. „Als Metapher könnte sich die Idee oder das Bild des Filmes anbieten: die [Schülerin/der Schüler] be-

schreibt gleichsam ihr [oder sein] Drehbuch für ihr [oder sein] Zielverhalten, während Sie so etwas wie LektorIn oder HinterfragerIn sind. Und wenn das Drehbuch fertig ist, sollte die [Schülerin/der Schüler] sich darauf freuen, in diesem Film die Hauptrolle zu spielen“ (Hargens, 2010, S. 50).

Zusammenfassend kann mit Blick auf eine lösungsfokussierte Gesprächskultur konstatiert werden, dass im Einklang mit bestehenden Unterrichtszielen unterschiedliche Lernvoraussetzungen aller Schüler:innen gesehen und kompetenzorientiert berücksichtigt werden. Vielfalt orientiert sich hier an den Ressourcen jeder bzw. jedes Einzelnen und führt damit die Zieldimensionen der Vermittlung fachlicher und überfachlicher Bildung im Unterricht zusammen. Die lösungsfokussierte Gesprächskultur lässt sich in allen Kommunikationssituationen anwenden und in bestehende schulische Abläufe niederschwellig und adaptierbar integrieren.

5 Die lösungsfokussierte Perspektive als Grundlage von Selbstinszenierungspraktiken

Im Forschungsprojekt SeiP wurden im Rahmen der kollegialen Weiterbildung Bildungsakteur:innen aus teilnehmenden Berufskollegs in lösungsfokussierten Gesprächstechniken geschult. In einer anschließenden Evaluationsstudie wurden die Berufskollegs ($N = 5$) zu ihren Erfahrungen des Einsatzes in ihre unterrichtliche Praxis der Ausbildungsvorbereitung befragt. Die Fragen rekurrierten auf a) die angewandten Techniken, b) den situativen Kontext, c) die Form der Umsetzung, d) den Einfluss auf die Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung, e) das Bewusstwerden von Ressourcen der Schüler:innen, f) die Bildung eines beruflichen Narratifs für die Schüler:innen sowie g) auf Probleme der Umsetzung.

Alle teilnehmenden Bildungsakteur:innen haben die lösungsfokussierten Gesprächstechniken in ihrer professionellen Beziehungsgestaltung und in dialogischen Begegnungssituationen mit ihren Schüler:innen erprobt. Gleichwohl reflektieren Akteur:innen eines Berufskollegs selbstkritisch: „Die größte Schwierigkeit besteht in der Überwindung neue Dinge auszuprobieren und dabei auch Fehler machen zu können.“ (Berufskolleg 1)

Alle Bildungsakteur:innen fokussieren sich zunächst auf einige wenige Techniken zur Erprobung in dialogischen Begegnungssituationen mit ihren Schüler:innen und konstatieren: „Grundsätzlich bieten diese Gesprächstechniken eine

sehr gute Gelegenheit, mich als lösungs-orientierter Ansprechpartner zu etablieren.“ (Berufskolleg 2)

Die Gesprächssituationen waren durch Einzelgesprächssituationen gekennzeichnet. „Die Schülerin hat sich geöffnet und mit uns über das eigentliche Problem geredet.“ (Berufskolleg 3)

Gesprächsanlässe zentrierten sich im Rahmen von: Lerncoaching, Motivation, Konfliktsituationen (z. B. Schulabsentismus, drohender Ausbildungsabbruch) oder berufsorientierende Gespräche (z. B. Aufnahmegergespräche, Kontaktgespräche, Perspektivgespräche). Die Bildungsakteur:innen berichten, dass die Schüler:innen teilweise selbst überrascht von den eigenen Kompetenzen sind und zunehmend Verantwortung für ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie übernehmen (Berufskolleg 4).

Insgesamt lässt sich als Ergebnis der Evaluationsstudie zusammenfassen, dass die lösungsfokussierten Gesprächstechniken zur Öffnung der Schüler:innen und zu mehr Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen für eigene Lösungskompetenzen führen. Die Schüler:innen fassen mehr Mut, „sich zu zeigen.“ (Berufskolleg 3) Die lösungsfokussierten Gesprächstechniken unterstützen die Bildung eines beruflichen Narrativs als perspektivische Berufsorientierung bei den Schüler:innen und befördern die eigene Performanz (Berufskolleg 1).

Grenzen einer positiven Dialoggestaltung zeigen sich bei Blockaden der Schüler:innen (u. a. erwartetes Antwortverhalten), starren Standpunkten in Krisengesprächen und mangelnden Zeitressourcen.

Die Bildungsakteur:innen resümieren: „Wir stehen am Anfang, aber positive Ansätze sind bereits erkennbar.“ (Berufskolleg 3)

6 Fazit

Die Berufsorientierung (BO) und im Anschluss daran der Übergang von der Schule in aufnehmende Systeme stellen nicht nur alle Schulen, sondern auch die Gesellschaft vor die Herausforderung inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu etablieren und weiterzuentwickeln, um eine chancengerechte Teilhabe auch für (aus-)bildungsberechtigte Jugendliche zu gewährleisten. Der Übergang wird zur Bewährungsprobe an der Schwelle zwischen einem sich entwickelnden inklusiven Bildungssystem und dem Ziel einer gesamtgesellschaftlichen inklusiven Transformation. Hierfür tragen alle an der Erziehung, Bildung und Ausbildung Beteiligten gemeinsam die Verantwor-

tung für die Entwicklung von Selbstverantwortung, Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft auf der Grundlage der Stärken jeder bzw. jedes Jugendlichen.

Exklusionsrisiken durch ausschließende Praktiken in Schule und Gesellschaft können durch eine ressourcenorientierte pädagogische Praxis und lösungsfokussierte Perspektive verringert werden. Diversitätssensibilität ist in der inklusiven BO gewinnbringend, da sich im Unterricht ein Arbeitskontext zwischen Menschen aus unterschiedlichen Milieus ergibt. Anerkennungsethische Prinzipien dienen hier grundsätzlich der Überbrückung sozialer Distanzen. Diese Perspektive geht über das Fachwissen hinaus und versetzt die Akteur:innen schulischer BO in eine Handlungsdisposition, nicht nur Probleme zu identifizieren, sondern auch die Stärken und Ressourcen ihrer Schüler:innen in einem gemeinsamen Explorationsprozess zu erkennen und anzuerkennen. Damit kann die gängige Praxis, die inklusive Schulentwicklung aus einer fachdidaktischen Perspektive heraus bearbeitet, sinnvoll ergänzt werden.

Um im schulischen Feld eine Sensibilität für Diversitäten entwickeln zu können, müssen Lehrkräfte sich einerseits mit den Lebenswelten und gesellschaftlichen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen ihrer Schüler:innen und andererseits mit dem eigenen sozialen Herkunfts米尔ieu kritisch auseinandersetzen (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 178 f.). Beide Paradigmen eröffnen die Perspektive, dass die eigene Vorstellung von sozialer Sicherheit, die in Deutschland eng an berufliche Tätigkeit gebunden ist, nicht mit der Lebensrealität der (aus-)bildungsbeteiligten Schüler:innen übereinstimmt. Diese basiert zumeist im Niedriglohnsektor und ist mit Ängsten von Perspektivlosigkeit und Vorstellungen gesellschaftlicher Exklusionsprozesse, Marginalisierung und Stigmatisierung verknüpft. Inklusive BO erfordert eine Reflexion und De-Konstruktion dieser Vorstellungen, da die Wirksamkeit für einen Teil der eigenen Schüler:innenschaft nicht gegeben ist und deren BO möglicherweise nicht in Ausbildung und Beruf mündet. Daher birgt die inklusive BO das große Potenzial, dass vermehrt die Aspekte des emotionalen, physischen und materiellen Wohlbefindens (Hascher, 2004) als Gesamtkonstrukt des „well-being“ im Sinne positiver Lernerfahrungen, sozialer Ein gebundenheit, Anerkennung und Entwicklung individueller Zukunftsperspektiven entwickelt und gefördert werden. Die lösungsfokussierte Perspektive trägt diesen Zieldimensionen Rechnung.

Literatur

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, S. 126–136.

Baumgarten, F., Klipker, K.; Göbel, K., Janitz, S. & Hölling, H. (2018). Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), S. 60–65.

Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2nd. ed., S. 15–39). Routledge.

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, S. 560–571.

Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.) (2013): *Berufsorientierung*. Waxmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2013). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*. BIBB.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Ergebnisse aus der Forschung*. W. Bertelsmann Verlag. https://digital.zlb.de/viewer/api/v1/records/15986665/files/media/Chancengerechtigkeit_und_Teilhabe.pdf

Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G. E. Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess* (S. 42–62). Schneider Hohengehren.

De Bruin, L. (2016). *333 Fragen für die lösungsorientierte Kommunikation bei Veränderungsprozessen*. Hogrefe.

Dederich, M. (2015). Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. *Behinderte Menschen*, 38(4/5), S. 27–32.

De Shazer, S. & Dolan, Y. (2016). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. (5. Aufl.). Carl-Auer.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers* (9th. ed.). Pearson.

Gahleitner, S. B., Hensel, T., Baierl, M., Kühn, M. & Schmid, M. (Hrsg.) (2014). *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Garwood, J. D. & Ampuja, A. A. (2019). Inclusion of Students With Learning, Emotional, and Behavioral Disabilities Through Strength-Based Approaches. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), S. 46–51.

Hargens, J. (2010). *Lösungsorientierte Therapie ... was hilft, wenn nichts hilft ...* (2. Aufl.). modernes lernen Borgmann.

Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6. überarb. Aufl.) Klett-Kallmeyer.

Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung. Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144–169). Kohlhammer.

Hiller, G. G. (2018). *Soziale Benachteiligung und Schulerfolg. Anregungen zum kritischen Umgang mit einem folgenlosen Narrativ*. Bundesfachkongress vds.

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), S. 37–45.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf

Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.). *Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln* (S. 177–207). Springer VS.

Laubenstein, D. (2011). Über die Wirkmacht von Sprache im sonderpädagogischen Diskurs. *Journal für Psychologie*, 19(1). <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/19/82>

Laubenstein, D. (2012). Eine Schule für alle oder eine Schule für jeden – Gedankenfragmente zu diskursiven Praktiken im Rahmen aktueller Inklusionsdiskussionen. In C. Breyer., G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 127–140). Athena.

Laubenstein, D. (2019). Über Mess-Manien und den Umgang mit zerteilten Informationen. In M. Dederich, S. Ellinger & D. Laubenstein (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive* (S. 109–125). Barbara Budrich.

Laubenstein, D. & Heger, M. (2012). Genderforschung im Feld der beruflichen Orientierung und Qualifikation von Menschen mit Benachteiligungen/Behinderungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38(2), S. 89–99.

Lévinas, E. (1998). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Karl Alber.

McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, S. 1–17.

McGuire, S. N. & Meadan, H. (2022). General Educators' Perceptions of Social Inclusion of Elementary Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 48(1), S. 16–28.

Müller, T. (2017). *„Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“ Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Kohlhammer.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., Löffler, C., Reiß, F., Napp, A. K., Gilbert, M., Naderi, H., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Erhart, M. (2022). Seelische Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Eltern während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie. *Deutsches Ärzteblatt*, 119(25), S. 436–437.

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50(5–6), S. 871–878.

Rommelspacher, B. (2002). *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Campus.

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, S. 239–261.

Sponholz, D. & Lindmeier C. (2017). Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(4), S. 285–297.

Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. (2. Aufl.). Klinkhardt.

Steiner, T. & Berg, I. K. (2016). *Handbuch lösungsorientierte Arbeiten mit Kindern*. Carl-Auer.

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P. L. (2008): Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), S. 223–233.

Trick, S., Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P. & Resch, F. (2016). Der Zusammenhang von elterlichem Monitoring mit Verhaltensauffälligkeiten sowie Risikoverhalten in einer adoleszenten schulischen Stichprobe. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65(8), S. 592–608.

Tsokos, M. & Guddat, S. (2015). *Deutschland misshandelt seine Kinder*. (2. erweiterte Aufl.) Knaur.

Zdoupas, P. (2022). *Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten*. Springer.

Zdoupas, P. & Laubenstein, D. (2023). 'I Feel Well, Accepted and Competent in School' – Determinants of Self-Perceived Inclusion and Academic Self-Concept in Students with Diagnosed Behavioral, Emotional and Social Difficulties (BESD). *Social Sciences*, 12(3).

Fortbildung für Bildungsakteur:innen zeitgemäß gestalten

Vernetzte & multiprofessionelle Lern- und Entwicklungsräume

HEIKE KUNDISCH

1 Einordnung

Unterstützungs- und Qualifizierungsformate werden von den Bildungsakteur:innen im Kontext von Transformation und Implementation wiederholt eingefordert. Gerade in der engen Zusammenarbeit in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen, bei denen die Bildungsakteur:innen aktiv in schulspezifische Entwicklungen, Veränderungsprozesse und Implementationsherausforderungen eingebunden sind, wird der Bedarf nach einer Begleitung ebenso wie nach einem Austausch mit Kolleg:innen anderer Schulen immer wieder deutlich. Forschungs- und Entwicklungsprojekte der letzten Jahre haben den Raum geboten, verschiedene Begleit- und Qualifizierungsformate in Verbindung mit den Projektarbeiten zu gestalten und zu erproben. Zu nennen sind hier bspw. Standortentwicklungsgespräche (je Schule mit dem Bildungsgangteam, vgl. Kremer et al., 2018), Begleitung von Pilotgruppen (kleinere Bündel von 3–4 Schulen, welche in ihrer Kooperation und gemeinsamen Entwicklung unterstützt wurden, vgl. Kremer & Beutner, 2015), gemeinsame Arbeit in themenspezifischen, schulübergreifenden Fokusgruppen (vgl. Kundisch & Heinz, 2013) oder die Begleitung von Projekten, welche entsprechend der Herausforderungen einzelner Bildungsgänge vorbereitet, erprobt und implementiert wurden (vgl. Kückmann & Kundisch, 2018). In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP schließlich wurden Unterstützungsangebote breiter und individueller aufgestellt. So wurden mit den Schulen, die von Beginn an in die grundlegenden Entwicklungen und Erprobungen eingebunden waren, wiederkehrend gemeinsame Workshops durchgeführt ebenso wie digitale Begleitgespräche bei Bedarf umgesetzt.

In allen angedeuteten Projekten wurde außerdem ein Weiterbildungsformat umgesetzt: Die ‚Kollegiale Weiterbildung‘¹ (KollWb) (Kundisch, 2020) ist seit über zehn Jahren in Projekten mit insgesamt über 50 Schulen Teil dieser Innovationsräume (vgl. Kremer et al., 2017) und wurde darüber hinaus, losgelöst von einem Projektkontext, mit den Schwerpunkten ‚Beratung‘ und ‚Führung‘ durchgeführt. Das Format dient verstärkt als Interaktions- und Innovationsraum für multiprofessionelle Bildungsakteur:innen und deren Vernetzung. Es werden sowohl Entwicklungs- und Implementationsvorhaben begleitet als auch die individuelle Entwicklung der einzelnen Schulen und Bildungsakteur:innen unterstützt. Die KollWb erfüllt zum einen grundlegende Standards für Fortbildungen für Bildungsakteur:innen (vgl. Daschner & Hanisch, 2019; Lipowsky & Rzejak, 2021) und ist zum anderen selbst in fortlaufender Entwicklung – stets orientiert an dem Bedarf der Bildungsakteur:innen und Schulen, sozusagen in Co-Kreation (vgl. Kundisch & Otto, 2024). Aus aktuellen Studien und Erfahrungen jahrelanger Entwicklungsarbeit und Durchführung von Qualifizierungsformaten resümiert der Beitrag die Strukturen und Prinzipien, die sich im Kontext einer bedarfsgerechten Fort- und Weiterbildung bewährt haben.

2 Grundlegende Prinzipien

Die KollWb sowie die mitgeführten Prinzipien beruhen auf Erkenntnissen aus einer multiperspektivischen Studie zur Rolle von Nachwuchsführungskräften im Schulkontext (Kundisch, 2020) sowie aus Erkenntnissen und Evaluationsergebnissen aus einer mehrjährigen iterativen Entwicklungsarbeit von Weiterbildungen mit und für Bildungsakteur:innen (Kundisch & Heinz, 2013; Kremer & Kundisch, 2017; Kundisch & Kremer, 2017). Die KollWb zeichnet sich grundlegend durch ein flexibles Gerüst in Form eines modularen Aufbaus und einer Abfolge teils mehrtägiger Workshopformate, einer individuellen Begleitung, Erprobungs- resp. Umsetzungsphasen in der jeweiligen Praxis, Selbstlern- bzw. Erarbeitungsphasen sowie kollegiale Hospitationen aus. Die Weiterbildung findet dadurch nicht nur innerhalb der Workshops, sondern vernetzt in verschiedenen Lernorten statt, wie die Abbildung 1 folgend veranschaulicht:

1 Dieser Beitrag resümiert zeitgemäße Fortbildungen unter Rückgriff auf Beiträge von Kundisch & Heinz, 2013; Kremer & Kundisch, 2017; Kundisch, 2020; Kundisch, 2023, Kundisch et al., 2024, Otto & Kundisch, 2023 und Kundisch & Otto, 2024.

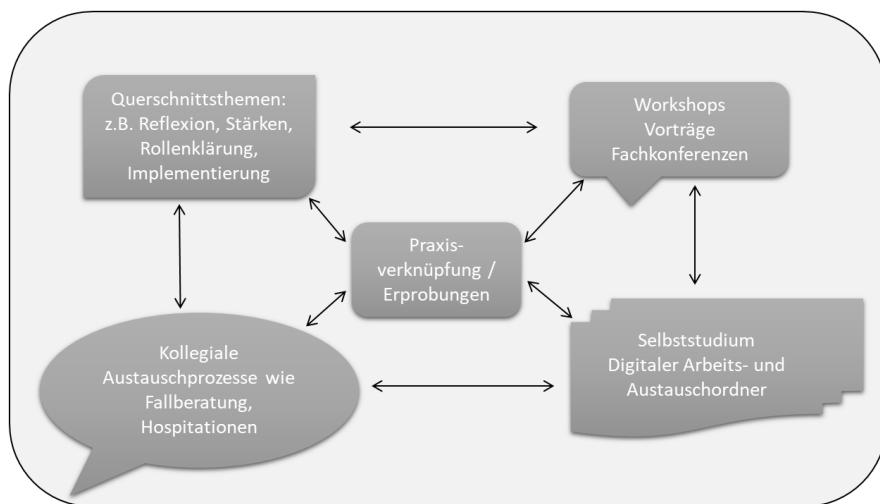


Abbildung 1: Orte der Weiterbildung (vgl. Kundisch, 2020, S. 129; angelehnt an Huber et al., 2013, S. 53)

Jeweils kurz skizziert liegen der KollWb die folgenden Prinzipien zugrunde, welche miteinander verbunden sind:

Kollegialer Austausch

Dieses Prinzip erfordert eine Haltung, welche sich durch einen Austausch auf Augenhöhe zwischen den Bildungsakteur:innen auszeichnet sowie den Vernetzungsgedanken zwischen den Organisationen, aus denen die Bildungsakteur:innen kommen, mitführt. Der dadurch möglich werdende Perspektivwechsel durch die Sichtweisen und Erfahrungswerte der anderen Teilnehmenden der KollWb prägt in Verbindung mit der gleichzeitigen Einbringung eigener Perspektiven (Entwicklung von standortspezifischen Konzepten) der multiprofessionellen Bildungsakteur:innen die gemeinsame Arbeit in der Weiterbildung. Um diesen kollegialen Austausch realisieren zu können und eine Kultur des Teilen zu realisieren, wird der Soziodynamik der Gruppen insbesondere zu Anfang der Weiterbildung besondere Beachtung geschenkt (vgl. Geißler, 2005; Knoll, 2007; Müller, 1995). Der Rahmen, der in dieser Phase geschaffen wird, ermöglicht es, innere Widersprüche aufzulösen, und kann die Teilnehmenden motivieren, sich auf persönlicher und beruflicher Ebene zu öffnen. Ziel ist somit die Herstellung einer lern- bzw. bildungsfördernden Beziehung zwischen den Teilnehmenden, welche verbunden ist

mit Augenhöhe und Hilfsbereitschaft (vgl. Tietze, 2012, S. 14–16) im Sinne des Zitats von Neuland: „Wissender fragt Wissenden und Lerner fragt Lernenden“ (Neuland, 1999, S. 2).

Co-Kreation

Dem Verständnis von Neuland (1999, S. 5–7) folgend finden die Dimensionen ganzheitlichen Lernens Beachtung:

- die Gestaltung des Lern- und Arbeitsumfeldes
- Betroffene zu Beteiligten zu machen
- eine Selbstverantwortlichkeit der Teilnehmenden
- eine konsequente Visualisierung sowie
- eine Prozess- und Ergebnisorientierung.

Für die Bildungsakteur:innen wird in der KollWb ein sicherer Rahmen geschaffen, in welchem sie als Beteiligte und Expert:innen ihrer Praxis mit ihren Erfahrungen und Reflexionen die Inhalte nach ihrem Bedarf mitgestalten.

Zwei Personen-Prinzip

Als ein weiteres Prinzip gilt die Teilnahme von mindestens zwei Personen einer Organisation. Denn das Zusammenwirken von mehreren Bildungsakteur:innen eines Standorts – insbesondere unter Beteiligung unterschiedlicher Professionen im Sinne der multiprofessionellen Teams – bereits während der gemeinsamen Weiterbildungsmodulen wird als förderlich angesehen: Die unterschiedlichen Perspektiven der Professionen können eingebbracht werden und sowohl Rollen als auch Prozesse hinterfragt bzw. neu verstanden und gestaltet werden (vgl. Kundisch & Kremer, 2017). So soll zudem einer gemeinsamen Verantwortung im Kontext inklusiver Bildung Rechnung getragen und multiprofessionelle Bildungsakteur:innen aktiv dabei unterstützt werden, „den Herausforderungen und der steigenden Heterogenität der Lernenden adäquat [zu] begegnen, um sie in ihren Lernprozessen angemessen begleiten und individuell fördern zu können“ (VBE, 2016, S. 2 zit. n. Kückmann, 2020, S. 37).

Balance von Theorie & Praxis

Dieses Prinzip bezeichnet die Grundannahme, dass die theoretischen Inhalte stets mit der Praxis verknüpft werden müssen und ebenso rückbezüglich die Herausforderungen der Praxis die theoretischen Inhalte mitsteuern. Es wird mit einer facilitativen Haltung gearbeitet und so eine Offenheit für aktuelle Belange und auch Entwicklungen aus der Praxis mitgeführt (vgl. Scholz & Vesper, 2022).

Die Erfahrungen aus verschiedenen Entwicklungszusammenhängen und Weiterbildungsduchgängen legen nahe, dass eine „Einseitigkeit [...] weder von den Teilnehmern gefragt noch vom beabsichtigten Lernerfolg her sinnvoll [erscheint]. Erst eine ausgewogene Balance führt zu Zufriedenheit und zu einer angemessenen Bedarfsdeckung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Man kann davon ausgehen – selbst wenn das noch nicht hinreichend untersucht wurde – dass für „nachhaltig“ wirksame Qualifizierungsprogramme, die auf Verhaltens- und Einstellungsveränderungen im Lehr-Lernprozess abzielen, eine starke Verzahnung vonnöten ist“ (Huber, 2013a, S. 113).

Die folgenden weiteren Prinzipien der KollWb greifen – hier im Falle der Umsetzung im Kontext des SeiP-Projektes – in die Prinzipien des SeiP-Rahmenkonzeptes (als zentralen Entwicklungsgegenstand). Durch dieses Beispiel wird zumindest angedeutet, wie die Prinzipien der Weiterbildung von den Bildungsakteur:innen sowohl aus einer auf die Lernsituationen für die Zielgruppe der Jugendlichen gerichteten Konstruktions- als auch aus der eigenen Reflexions- und Entwicklungsperspektive verfolgt werden können (vgl. Otto & Kundisch, 2023).

Stärkenorientierung

Die Bildungsakteur:innen richten hier den Blick zunächst auf sich und ihre eigenen Stärken, wie sie mit der Herausforderung, diese Stärken zu identifizieren und zu benennen, umgehen und wie Stärken einsetzbar und unterstützbar sind. Sie finden heraus, wie sie im Team mit den jeweiligen Stärken am zielführendsten zusammenarbeiten können, und identifizieren Handlungsfelder, bei denen ihre Stärken am besten zur Geltung kommen. Den Blick zunächst auf die eigenen Stärken zu lenken, kann verdeutlichen, wie herausfordernd der Schritt der Identifikation der eigenen Stärken auch für die Schüler:innen sein kann, und kann hier zu einer Sensibilisierung und Reflexion beitragen.

Selbstbestimmung

Die Bildungsakteur:innen gestalten Interaktionsräume der KollWb aktiv mit und gestalten bspw. schulinterne und schulübergreifende kollegiale Hospitationen (vgl. Kundisch & Heinz, 2013), bringen ihre Perspektiven und Erfahrungen ein oder stellen (weiter-)entwickelte Materialien, im Sinne der gegenseitigen Unterstützung von ressourcenschonendem Arbeiten, zum Austausch bereit. Die Bildungsakteur:innen werden als „selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses“ (Huber et al., 2013, S. 52) verstanden, die „die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen“ (Huber et al., 2013, S. 52).

3 Räume eröffnen

Hier bedeutet ‚Raum‘ einerseits eine zeitliche (vielleicht auch didaktische) Ressource und andererseits eine bauliche (oder sagen wir dreidimensionale) Ressource. Dabei ist es der zweitgenannte, welcher den *Raum als zeitlich-didaktische Ressource* wirksam werden lässt und durch seine Atmosphäre als geschützter oder auch kreativer Raum maßgeblich zu dem Gelingen des erstgenannten beiträgt. Eine positive Atmosphäre fördert die Motivation, einen offenen kollegialen Austausch, das Vertrauen in die Gruppe und erhöht dadurch deutlich den Gewinn, den die Teilnehmenden selbst aus der Weiterbildung ziehen (vgl. Kundisch, 2021, S. 52; Lipp & Will, 2008, S. 19). Dieser Haltung folgend „erhält alles, was die Atmosphäre beeinflusst, besonderes Gewicht: Teilnehmerzusammensetzung, Vorgespräch, Einladung, das Ambiente bis hin zur Wahl des Mittagessens.“ (Lipp & Will, 2008, S. 19)

Die Bedeutung, welche wir der Eröffnung verschiedener Räume und ihrer Praxisverschränkung beimessen, verdeutlicht das folgende Zitat von Huber (2013b):

„Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen ein selbstreferenzieller, rückbezüglicher Prozess: Erfahrung baut auf früheren Erfahrungen auf, Wissen entsteht aus vorhandenem Wissen. [...] Erwachsene bringen in hohem Maße ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit ein. [...] Ihre individuellen Erfahrungen beeinflussen das neu zu Lernende unterschwellig immer und bilden gleichzeitig die Grundlage, auf der überhaupt neu gelernt werden kann. „Lerngegenstände, die nicht an vorhandene kognitive Systeme angekoppelt werden können, hängen gleichsam ‚in der Luft‘ und werden meist schnell vergessen.“ (Siebert, 1996, S. 105) Günstig ist also das Neue bewusst auf die Erfahrungen zu beziehen und in ihnen zu verankern. Die Wirklichkeit und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Bedürfnisse und Probleme sollten also Ausgangs- und Bezugspunkt für die Auswahl der Inhalte und der angewandten Methoden bilden“ (Huber, 2013b, S. 649).

Dies versuchen wir durch die Verschränkung der verschiedenen Phasen, Orte und Räume in der KollWb zu realisieren. Die folgende Abbildung 2 visualisiert diese Verschränkung:

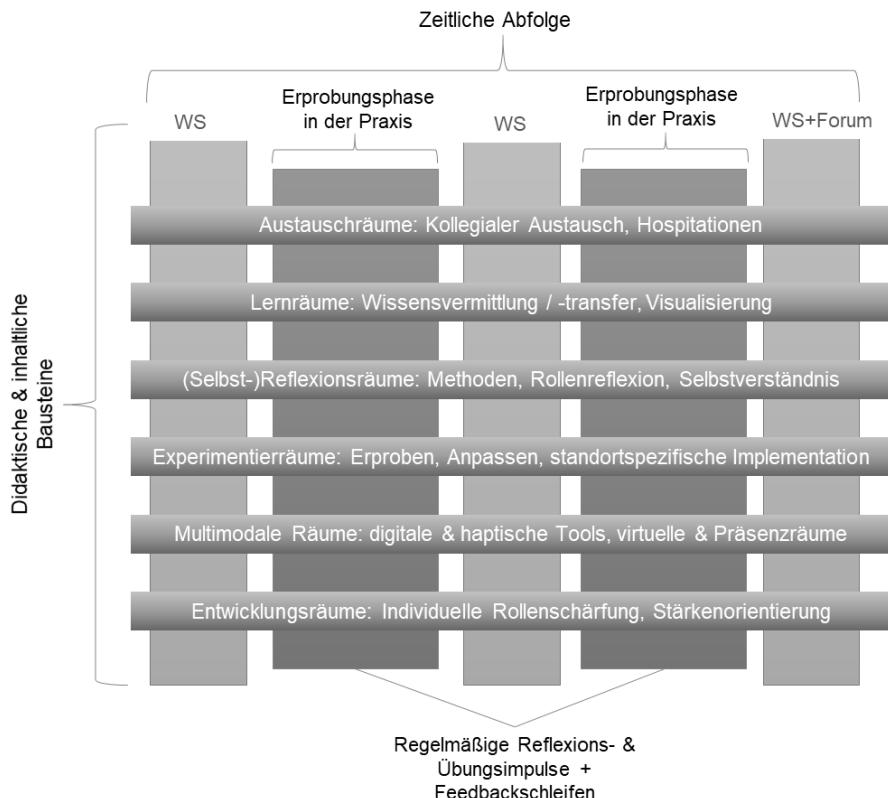


Abbildung 2: Die verschränkten Phasen, Orte und Räume der Weiterbildung (Kundisch et al., 2024)

Um zu verdeutlichen, welche gemeinsamen und individuellen Prozesse in den Räumen der Weiterbildung eröffnet, angestoßen und ermöglicht werden sollen, erscheint das folgende Zitat von Abels (2004) treffend, welches sich auf sein Verständnis von Interaktion bezieht:

„Es ist ein ständiges Hin und Her von Interpretieren, Erinnern, Überprüfen und Einordnen. Auf diese Weise rekonstruieren wir den Sinn einer Situation und entwerfen permanent ‚praktische Theorien‘ des Handelns“ (Abels, 2004, S. 127). Dies geschieht mit den und durch die Moderator:innen sowie durch die Bildungsakteur:innen selbst. In kollegialem Austausch werden reflexiv Handlungsansätze (weiter-)entwickelt. Der *Workplace* der KollWb kann dadurch auch Raum für

einen Transfer zum Beispiel des Rahmenkonzeptes und des Selbstinszenierungsprozesses in (multi-)professionelle Kooperationen eröffnen.

Die in Abbildung 2 dargestellten Räume für Austausch (kollegialer Austausch, Hospitationen), Lernen (Input, Wissenstransfer, visual thinking, beobachten, austauschen), Reflexion (Rollenschärfung, Selbstverständnis, Perspektivwechsel), Erprobungen im geschützten Rahmen (Experimentieren, weiterentwickeln, neu denken), multimodale Gestaltungen (digitale und haptische Tools) und Entwicklung (individuelle Rollenschärfung und die eigenen Arbeit mit Stärken und Bedürfnissen), welche gesamt als *Interaktionsräume* bezeichnet werden können, sind verschränkt zu einem insgesamt entstehenden Weiterbildungs- und Praxisraum. Dieser fördert durch seine Strukturierung in unterschiedliche Räume und über mehrere Module den Aufbau neuer Routinen im Alltag, eine Entwicklung vom Wissen zum Können und dadurch eine Stärkung der Akteure und ihre Vorbereitung auf das Unbekannte. Das Format der KollWb bewahrt sich eine flexible inhaltliche und methodische Ausgestaltung, um eben auf diese Interaktionsräume und die Praxisverknüpfungen reagieren zu können. Diese Flexibilität wird durch den bestehenden *Rahmen* ermöglicht, welcher neben den hier skizzierten *Räumen* ebenso über die oben aufgeführten *Prinzipien* strukturiert ist.

4 Zusammenfassung

Die KollWb zielt in ihrer Form und Struktur darauf ab, die Entwicklung neuer Handlungsroutinen ebenso zu unterstützen wie Innovations- und Implementationsprozesse anzustoßen. Die Teilnahme mehrerer Personen aus den multiprofessionellen Teams einer Schule ist zwar nicht Voraussetzung, ermöglicht diesen Personen jedoch zusätzlich eine gegenseitige Beratung und „in ihrem Dialog entsteht „Wissen“, das in dieser kontextreichen Form nirgendwo vorgegeben werden könnte. Dadurch wird das Selbstlernpotential der Beteiligten entfaltet. [Es entstehen] kooperierende professionelle Lerngemeinschaften“ (Huber & Hader-Popp, 2013, S. 353). Dieses Professionalisierungs-, Qualifizierungs- und Transferformat setzt hier bereits Empfehlungen um, welche bspw. aus der Studie „Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung“ (Daschner & Hannisch, 2019) sowie dem forschungsgestützten Leitfaden „Fortschreibungen für Lehrpersonen wirksam gestalten“ und der dahinter liegenden Studie von Lipowsky & Rzejak (2021) hervorgehen: Sie fordert in ihrem Verlauf über mehrere Monate (und damit über verschiedene Phasen des Schuljahres) dazu auf, das Gelernte anzuwenden und die Erfahrungen zu reflektieren; sie adressiert stets sowohl die

Einzelpersonen als auch das Team, die Prozesse und die Systeme und fördert so eine Haltung der Kollaboration; sie öffnet Raum zum Erproben, Erfahren, Lernen, Weiterentwickeln und zum Reflektieren; sie fördert den schulübergreifenden Austausch und das Entstehen von Netzwerken über ihre Dauer hinaus (Kundisch et al., 2024).

Aus den Erfahrungen mit der Planung und Umsetzung dieser sequenziellen und auf kollegialen Austausch ausgerichteten Weiterbildungsform der vergangenen zwölf Jahre möchte ich hier sehr deutlich dafür plädieren, den Aufwand, den eine solche Umsetzung und intensive Begleitung ohne Zweifel hat, anzunehmen. Die Moderator:innen für Fortbildungen an Schulen ebenso wie das Bildungspersonal benötigen die entsprechenden Ressourcen unbedingt, um aktuellen und zukünftigen Transformationen adäquat begegnen zu können!

Literatur

Abels, H. (2004). Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsauftnahme und Orientierung. Beltz.

Geißler, K. A. (2005). Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Beltz.

Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013). Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zur Bildung. Stiftung der deutschen Wirtschaft.

Huber, S. G. (2013a). Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem (S. 111–123). Carl Link Verlag.

Huber, S. G. (2013b). Lernmodelle für Erwachsene: multiple Lernanlässe nutzen. In S. G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem (S. 649–657). Carl Link Verlag.

Huber, S. G. & Hader-Popp, S. (2013). Kooperation in der Schule. In: S. G. Huber (Hrsg.). Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. (S. 349–358). Carl Link Verlag.

Knoll, J. (2007). Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Beltz.

Kremer, H.-H. & Beutner, M. (2015). Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Eusl.

Kremer, H.-H., Frehe, P., Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2017). Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, S. 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf

Kremer, H.-H. & Kundisch, H. (2017). Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. *bwpat@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 31, S. 1–20. http://www.bwpat.de/ausgabe31/kremer_kundisch_bwpat31.pdf

Kremer, H.-H., Frehe-Halliwell, P., Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2018). Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration. Projektbericht. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/3i_Projektbericht_2018_online.pdf

Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (Hrsg.) (2018). Projektlandkarte: Einblicke in Entwicklungen im Rahmen des Projekts 3i an den Berufskollegs 2015–2018. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/Projektlandkarte_3i_Broschuere_Onlineversion-gesamt_2510.pdf

Kückmann, M. A. (2020). Multiprofessionelle Teamarbeit (MPT) im Kontext einer Dualität des Sozialen: eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. Eusl.

Kundisch, H. (2020). Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext. Entwicklungsarbeit einer Kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung. Eusl.

Kundisch, H. (2021). Und wohin jetzt mit den Blumen? Eine Reflexion zur Atmosphäre im leeren (?) Veranstaltungsraum. In D. Daniel, T. Emmler, J. Fuge (Hrsg.), *Die große Lehre im virtuellen Raum. The empty space*. wbv.

Kundisch, H. (2023). Wie wir die mittlere Führungsebene als Transformationsbegleiter:innen an Schulen stärken können. Magazin Des Forum Bildung Digitalisierung. <https://magazin.forumbd.de/haltung/wie-wir-die-mittlere-fuehrungsebene-als-transformationsbegleiterinnen-an-schulen-staerken-koennen/>

Kundisch, H. & Heinz, N. (2013). Konzeption einer ‚kollegialen Weiterbildung‘ für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 6, S. 1–12. http://www.bwpat.de/ht2013/ws05/kundisch_heinz_ws05-ht2013.pdf

Kundisch, H. & Kremer, H.-H. (2017). Mittlere Leitungsebenen an Berufskollegs. Eine kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/3i/3i_handreichung_mittlere_leitungsebene.pdf

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(3), S. 1–20. <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/136>

Kundisch, H. & Otto, F. (2024). Weiterbildung als Co-Kreation – Kollegiale Interaktionsräume im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu Selbstinszenierung im Übergang Schule-Beruf. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 21, S. 1–21. https://www.bwpat.de/special21/kundisch_otto_spezial21.pdf

Lipp, U. & Will, H. (2008). Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. Beltz.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann.

Müller, K. R. (1995). Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung. Beltz.

Neuland, M. (1999). Moderation. Neuland.

Otto, F. & Kundisch, H. (2023). Qualifizierungsbedarf des Bildungspersonals mit besonderem Fokus auf Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 38(74), S. 38–68.

Scholz, H. & Vesper, R. (2022): Facilitation. Dialog- und handlungsorientierte Organisationsentwicklung. Vahlen.

Tietze, K.-O. (2012). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln (4. Aufl.). Rowohlt.

Ich inszeniere mich, also bin ich?

Eine Beobachtungsstudie mit dem Fokus auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

SARAH THERESA SCHOTTEN, HEIKE KUNDISCH & H.-HUGO KREMER

1 Hinführung

Der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben kann insbesondere für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen eine große Herausforderung und eine potenzielle Belastung darstellen (vgl. Dombrowski, 2015, S. 16; Frehe & Kremer, 2012, S. 1). Durch „formelle und informelle Zugangsbeschränkungen auf dem Ausbildungsmarkt (vor allem aufgrund von schulischen Zertifikaten, Geschlecht und Migrationshintergrund) sowie durch vorberufliche Stigmatisierungsprozesse und deren Einfluss auf die Berufswahl“ (Dombrowski, 2015, S. 11) münden viele Jugendliche nach dem Schulbesuch der Sekundarstufe in das berufsschulische Übergangssystem ein. In diesem Übergangssystem stellt die Ausbildungsvorbereitung einen einjährigen Bildungsgang dar, der den Jugendlichen durch die Verbesserung ihrer individuellen Kompetenzen und das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses Anschlüsse und Übergänge in die Arbeitswelt eröffnet (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79; Kremer, 2011, S. 2).

In den Kursen der Ausbildungsvorbereitung zeigt sich eine Heterogenität der Lerngruppe hinsichtlich Eingangsvoraussetzungen, Herkunft, Lebensumständen und individuellen Zielsetzungen, die umso mehr eine Herausforderung für die Bildungsgänge des Übergangssystems darstellt, als diese vor der Aufgabe stehen, im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Berufsbildung standardisierte Lernangebote mit individualisierten Lernwegen für die besonders unterstützungsbedürftige Zielgruppe zu verknüpfen (vgl. Kremer, 2011, S. 2; Frehe & Kremer, 2012, S. 3; Frehe & Kremer, 2016, S. 7). Neben dem Aspekt der Heterogenität eint die Jugendlichen des berufsschulischen Übergangssystems eine oftmals von Rückschlägen und Misserfolgen geprägte Schulbiografie (vgl. Frehe & Kremer, 2012, S. 3; Frehe, 2015, S. 38). Zudem birgt die Ausbildungsvorbereitung die Gefahr der Stig-

matisierung der Jugendlichen, bei der das System als „Sammelbecken für schwierige und auffällige Jugendliche“ (Spöttl, 2016 zit. nach Conrads et al., 2019, S. 15) gilt, welches die ihr anvertrauten Jugendlichen hauptsächlich negativ definiert und diese hinsichtlich ihrer Schwächen (wie bspw. der fehlenden Ausbildungsreife oder des nicht vorhandenen Abschlusses) charakterisiert (vgl. Kremer, 2011, S. 1; Frehe & Kremer, 2015, S. 4).

Eine Annäherung an die Zielgruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf soll hier über den Aspekt der Benachteiligung erfolgen: Wenn es um die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Schule–Beruf geht, warum haben dann manche Jugendliche bessere Chancen, während andere benachteiligt sind oder werden? (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 9; BMBF, 2005, S. 12). Grundsätzlich ergeben sich Benachteiligungen junger Menschen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung aus „einem negativen Zusammenwirken von äußeren Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen“ (BMBF, 2005, S. 12). Dabei werden bei der Zielgruppe von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf nachfolgende drei Arten der Benachteiligung angenommen (vgl. Frehe, 2015, S. 31):

- Ad 1) Soziale Benachteiligung aufgrund von sozialer oder ethnischer Herkunft, schulischer Vorbildung oder Geschlecht (vgl. Frehe, 2015, S. 32)
- Ad 2) Personenverankerte und/oder soziokulturell bedingte Lernbeeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten mit Auswirkungen auf die kognitiven Lernvoraussetzungen (vgl. Frehe, 2015, S. 31)
- Ad 3) Marktbenachteiligungen aufgrund struktureller, teilweise regional unterschiedlicher Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 9; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 157).

Es kann erwartet werden, dass den Jugendlichen, die sich in den Kursen der Ausbildungsvorbereitung befinden, aufgrund einer oder mehrerer der oben genannten Benachteiligungen ein besonderer Förderbedarf zugesprochen werden kann (vgl. Frehe & Kremer, 2016, S. 7). Im Kontext dieses Beitrags wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen, die im Rahmen der Studie beobachtet wurden, als bildungsarm im Sinne einer Zertifikats- und/oder Kompetenzarmut gelten können und einen besonderen, individuellen Förderbedarf¹ aufgrund sozialer, perso-

1 Aufgrund der mit dem Begriff ‚besonderer Förderbedarf‘ einhergehenden möglichen Stigmatisierung werden im Folgenden die Begrifflichkeiten ‚Jugendliche/junge Menschen mit Benachteiligungen‘ oder ‚benachteiligte Jugendliche/junge Menschen‘ benutzt.

nenverankerter, sozio-kulturell bedingter und/oder marktbedingter Benachteiligungen beim Übergang Schule–Beruf haben.

Aufgrund der bei der Zielgruppe vorliegenden Benachteiligungen und der oftmals erlebten Rückschläge in der bisherigen Bildungsbiographie wird für die Gestaltung und Durchführung der Bildungsgänge des berufsschulischen Übergangssystems eine stärkenorientierte Perspektive auf die Lernenden und die Ermöglichung individualisierter Lern- und Entwicklungswägen gefordert (vgl. Frehe, 2015, S. 312; Kremer, 2016, S. 185). Dabei können Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate unterschiedlicher Art den jungen Menschen Möglichkeiten zur selbstbestimmten Entdeckung und Erfassung ihrer Stärken und Kompetenzen eröffnen. Das übergreifende, forschungsleitende Erkenntnisinteresse des BMBF-Projekts SeiP, welches in den Beiträgen von Frehe-Halliwell et al. in diesem Band umfassend erörtert wurde, nimmt daher Selbstdarstellungspraktiken und ihre Einbindung im berufsschulischen Kontext in den Blick. Insbesondere bei der Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf können Selbstdarstellungen als Handlungsform die jungen Menschen über die Eröffnung neuer Handlungsräume zur Erschließung individueller Stärken befähigen (vgl. Stauber, 2004, S. 53). Im Folgenden werden unter Selbstdarstellungspraktiken Ausdrucksformen im Sinne einer Selbstdarstellung verstanden: „der realen (Körper, Bewegung, optische oder akustische Präsenz), oder auch der virtuellen (in Medien, im Internet)“ (Stauber, 2004).

Für die im Folgenden skizzierte Studie² wurde eine einwöchige, teilnehmende Beobachtung in (inklusiven) Kursen der Ausbildungsvorbereitung eines Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Der Feldzugang war gekennzeichnet von einem induktiven resp. hypothesengenerierenden Vorgehen mit dem Ziel einer grundsätzlichen Generierung und Zusammentragung unterschiedlicher Hypothesen, Ansätze, Ideen und Perspektiven. Durch die Beobachtung der Zielgruppe sollte eine erste Vorstellung darüber erlangt werden, mit welchen Mitteln junge Menschen im Schulalltag der Ausbildungsvorbereitung ihre Stärken und Kompetenzen anderen sichtbar machen. Damit fokussierte die Studie, welche diesem Beitrag zu Grunde liegt, die Abbildung der Lebensrealität der Jugendlichen und ihre Frage: *Wie zeige ich anderen, was ich kann, wer und wie ich bin?*

Der vorliegende Text fasst zunächst die angenommenen, theoretischen Grundlagen des Projekts zusammen. Es erscheint unerlässlich, die dem Projekt zugrundeliegenden Annahmen und Arbeitsdefinitionen festzuhalten, um dann im

2 Die Studie wurde im Rahmen des Forschungssemesters zu Beginn des Projekts SeiP von Sarah Theresa Schotten für ihre Forschungsarbeit durchgeführt und von Heike Kundisch und H.-Hugo Kremer begleitet.

nächsten Schritt das methodische Vorgehen der Erhebung zu erläutern. Schließlich werden die Ergebnisse der Beobachtung zusammengefasst und deren Relevanz für die (schulische) Lebensrealität der Jugendlichen aufgezeigt.

2 Aus drei mach eins: Selbst-Inszenierungs-Praktiken

Zur Beobachtung resp. empirischen Erfassung von Selbstinszenierungspraktiken (vgl. den Teil I in diesem Band) bedarf es zunächst einer theoretischen Annäherung und Charakterisierung dieses Konstrukts, die über die ‚Zerlegung‘ in seine drei begrifflichen Bestandteile *Selbst*, *Inszenierung* und *Praktiken* erfolgen soll.

So lässt sich die Begrifflichkeit des *Selbst* mit der Differenzierung zwischen *Körper* und *Leib* erklären: Der *Körper* dient in der alltagsweltlichen Praxis als Handlungsinstrument, um anderen gegenüber in Erscheinung zu treten, während der *Leib* als „das individuelle, radikal subjektive Fühlen, das sich anderen Menschen als solchen nicht mitteilen kann“ (Villa, 2007, S. 10) gilt. Zur intersubjektiven Mitteilung dessen, was auf leiblicher Ebene empfunden und erfahren wird, braucht es also der körperlichen Dimension³, wodurch sich das *Selbst* als ein Körperleib verstehen lässt (vgl. Villa, 2007, S. 10).

Eine weitere Annäherung an den Begriff des *Selbst* kann über die Feststellung des *Selbst* als „das Konzept von sich selbst bzw. von der eigenen Person“ erfolgen, welches „die subjektive Sicht des Individuums als Kern des *Selbst*“ versteht (Hoppe, 2012, S. 44). Das Konstrukt des *Selbstkonzepts* wird dabei, analog zur Definition des *Selbst*, als „Einschätzung, die eine Person über ihre eigene Persönlichkeit, über ihre Leistungsfähigkeit und über ihr Verhalten hat, gewöhnlich verbunden mit einem Werturteil“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 430) verstanden. Das *Selbstkonzept* ist für die vorliegende Arbeit insofern besonders relevant, da es als eine intra- und interpersonelle Verhaltensweisen und Prozesse umfassende, dynamische, mentale Struktur gilt, die „einerseits beschreibt, wie Menschen sich selbst wahrnehmen, andererseits aber auch idealerweise sein möchten“ (Zimbardo, 1992, zit. nach Hoppe, 2012, S. 45). Auch Rogers unterscheidet das *Selbstkonzept* in ein *Real-Selbst* und ein *Ideal-Selbst* und stellt das tatsächliche Bild einer Person aufgrund von „vergangenen und gegenwärtigen Selbst einschätzungen“ (Hoppe, 2012, S. 52) der idealisierten, zukünftigen Vision des *Selbst* gegenüber. Es

3 Dem Körper kommt bei der Annäherung an die Begrifflichkeit der Inszenierung im Verlauf dieses Kapitels eine besondere Bedeutung zu, da „unsere Partizipation an verschiedenen (Sub-)Kulturen maßgeblich von der Inszenierung des Körpers“ (Villa, 2007, S. 11) getragen ist und so eine Inszenierung im Sinne einer Darstellung erst möglich macht.

ist davon auszugehen, dass „Wunschvorstellungen aus dem Ideal-Selbst eine große Bedeutung für das Verhalten oder die selbstbezogenen Aussagen in der Gegenwart haben können“ (Hoppe, 2012, S. 52). Diese angenommene Idealvorstellung des *Selbst* rekurriert auf mögliche Zukunftsvorstellungen der Zielgruppe und ist daher im hier untersuchten, berufsschulischen Kontext von Bedeutung. Des Weiteren liegt dem Konstrukt des Selbstkonzeptes die Idee zugrunde, dass es aufgrund sozialer Erfahrungen in der Interaktion mit anderen gebildet und gleichzeitig das zwischenmenschliche Handeln durch das Selbstkonzept geprägt wird (vgl. Böhm & Seichter, 2018, S. 430). Aufgrund dieser zwischenmenschlichen Komponente erscheint das Selbstkonzept im Kontext der Selbstinszenierungspraktiken von besonderer Bedeutung für die vorliegende Studie, da diese als beobachtbar gemachter und somit nach außen getragener Ausdruck des *Selbst* resp. des Selbstkonzepts gelten kann. Der *Körper* kann, wie bereits eingangs ange deutet, als das wesentlichste vorhandene Interaktionsinstrument des Individuums gelten (vgl. Goffman, 1959 zit. nach Villa, 2007, S. 14; Stauber, 2013, S. 535). Als solches können sogenannte ‚performances‘ (Darstellungen)⁴ als körperlicher Ausdruck des *Selbst* im sozialen Raum gelten (vgl. Knoblauch, 2011, S. 191; Kundisch et al., 2024). Dabei ist diese Inszenierung des *Körpers* und des *Selbst* durchaus in der menschlichen sozialen Natur angelegt, wenngleich die Möglichkeiten dazu durch die individuelle Verfügbarkeit materieller sowie gesellschaftlicher Ressourcen sowie Bedingungen (bspw. Geld, Macht, Bildung, Gesundheit, Zeit, ...) beschränkt sind (vgl. Villa, 2007, S. 13). Gleichzeitig wird eine gewisse Notwendigkeit zur Inszenierung der eigenen Person in vielen Bereichen des Lebens, also auch im beruflichen Kontext, angenommen (vgl. Stauber, 2004, S. 50; Villa, 2007, S. 13). Es kann sich somit ein Spannungsfeld zwischen individuellen Möglichkeiten und der Notwendigkeit der Selbstdarstellung auftun. Um im Alltagshandeln wie auch in spezifischen Situationen wie bspw. im Schullalltag und im Berufsleben als (lebens-)kompetent wahrgenommen zu werden, bedarf es demnach einer gewissen Kompetenz zur Inszenierung – was eine Benachteiligung von Menschen mit geringeren Möglichkeiten der körperlichen Inszenierung bedeuten kann, die schlussendlich in sozialer Ausgrenzung resultiert (vgl. Stauber, 2013, S. 529; Villa, 2007, S. 11). Grundsätzlich verlangt die Inszenierung der eigenen Person von den Handelnden, dass das dargestellte *Selbst* „zugleich als zusammenhängende und der Situation angepasste Einheit erscheint“ (Knoblauch, 2011, S. 193). Goffman spricht hier von *impression management* (Eindrucksmanagement), also dem Ver-

4 Im Rahmen dieser Studie werden die Begriffe Selbstinszenierungen und Selbstdarstellungen analog verwendet. So findet man bspw. in den Arbeiten von Stauber (2004, S. 52) und Villa (2007, S. 12) keine klare Trennung resp. Abgrenzung dieser beiden Begriffe.

such, den Eindruck, den ein Handelnder auf seine Mitmenschen im Rahmen sozialer Interaktionen erzeugt, zu kontrollieren, um von diesen als eine bestimmte Person wahrgenommen zu werden (vgl. Goffmann zit. nach Knoblauch, 2011, S. 191; Villa, 2007, S. 14). Das bedeutet, dass Darstellungen durchaus idealisierende und auf unterschiedliche Kontexte und Situationen abgestimmte Elemente enthalten können, diese Inszenierungen aber gleichzeitig auch unauffällig und oftmals „präreflexiv und selbstverständlich“ (Villa, 2007, S. 12) im Alltagshandeln stattfinden können (vgl. Knoblauch, 2011, S. 191; Stauber, 2004, S. 52).

Trotz oder gerade wegen ihrer Alltäglichkeit bedürfen Selbstinszenierungen zur Kontextualisierung eines gewissen Rahmens, um die Bedeutungskraft dieser Ausdrucksform zu erkennen (vgl. Stauber, 2004, S. 50). Dies setzt zunächst ein konkretes Agieren der Handelnden voraus, dem, wie oben ausgeführt, der *Körper* als wesentliches Interaktionsinstrument zugrunde liegt. Als *Praktiken* können dabei verschiedene Formen der Interaktion gelten, die sich öffentlich beobachten und beschreiben lassen und „denen in ihrem aktualisierten, konkreten Auftreten von den beteiligten Akteur:innen aber auch von möglichen Dritten eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben wird“ (Pritzlaff & Nullmeier, 2009, S. 11; vgl. Hirschauer, 2004, S. 73). Hiermit betont der Praktikenbegriff „die Rolle von menschlicher Körperlichkeit in sozialen Zusammenhängen und die Rolle von nicht-menschlichen Akteuren: Objekten oder Artefakten.“ (Pritzlaff & Nullmeier, 2009, S. 10). Es lässt sich also erneut die enge Kopplung des Körpers an die Möglichkeit der Kommunikation und zur Darstellung des Selbst festhalten, die in dieser Theorie um die Dimension der Objekte erweitert wird.

3 Darstellung der Studie

Die durchgeführte Untersuchung ist geprägt vom Forschungsstil der *Grounded Theory*, (vgl. Strübing, 2013, S. 115), dabei ergänzen und bedingen sich Datengewinnung, -auswertung und Theoriebildung während der gesamten Forschungsdauer. Hier lassen sich Charakteristika von Forschungsdesigns der qualitativen Forschung erkennen, die sich grundsätzlich ebenfalls durch diese Zirkularität und ein „Ineinandergreifen von Formulierung (und ggf. Re-Formulierung) der Fragestellung, Erhebung und Auswertung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 116) auszeichnen. Mithilfe eines direkten Zugangs zu den menschlichen Subjekten der Zielgruppe gilt es, deren Wirklichkeit abzubilden, Sinnzusammenhänge zu rekonstruieren und schlussendlich die dahinterliegenden Mechanismen zu erfassen, zu verstehen und in wissenschaftliche Konzepte zu überführen

(vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 106; Röbken & Wetzel, 2020, S. 14). So ist die unternommene Forschung in besonderem Maße vom Zugang zu den subjektiven Wahrnehmungen, Lebenswelten und Selbstentwürfen der jungen Menschen im Forschungsfeld geprägt, um so „handlungsleitende Deutungs- und Orientierungsmuster der Lernenden im Übergangssystem“ (Schwabl, 2020, S. 1) aufzudecken. Dabei stehen die Jugendlichen selbst im Fokus dieser Studie, da sie in vielen (qualitativen) Untersuchungen wenig bis keine Berücksichtigung finden (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 30; Schwabl, 2020, S. 1). Wenngleich sich die wirtschaftspädagogische Forschung umfangreich mit den Herausforderungen des Übergangssystem beschäftigt hat, so tut sich ein gewisses Desiderat von Studien zur Perspektive der Lernenden auf. Gleichermaßen gilt für die Selbstinszenierung der Zielgruppe. Durch die Rekonstruktion von Botschaften, Ideen, Vorstellungen und Ansichten der Subjekte in der Zielgruppe kann sich ein verstehender Zugang zum Status quo vom ‚Einsatz‘ von Selbstinszenierungspraktiken in der Ausbildungsvorbereitung auftun (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 109). So wurde die der Studie zu Grunde liegende Forschungsfrage wie folgt formuliert: *Wie zeige ich anderen, was ich kann, wer und wie ich bin?* Im Kontext der Forschung wird sie umformuliert: *Inwiefern spielen Selbstinszenierungspraktiken im berufsschulischen Kontext für Jugendliche mit Benachteiligungen am Übergang Schule–Beruf eine Rolle?*

Die Wahl eines der qualitativen Forschung zuzuordnenden, explorativen Forschungsdesigns bot genügend Raum für mögliche Anpassungen der Fragestellungen, Konzepte oder Instrumente und öffnete gleichsam das Blickfeld auf das umfassende, heterogene und wenig erforschte Feld der benachteiligten, jungen Menschen am Übergang Schule–Beruf (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2019, S. 109; Mayring, 2020, S. 4).

Um einen Zugang zum Forschungsfeld zu gewinnen, wurde zur Datengenerierung eine qualitative, freie, teilnehmende Beobachtung durchgeführt, die sich durch das Fehlen von Beobachtungsvorschriften auszeichnet, dafür aber die Anfertigung detaillierter Beobachtungsprotokolle voraussetzt (Bortz & Döring, 2006). Des Weiteren ist die gewählte Methodik der Beobachtung besonders geeignet, „um unbewusstes oder nicht verbalisierbares Verhalten“ (Thierbach & Petschelt, 2019, S. 1165) zu erfassen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Zielgruppe der jungen Menschen mit Benachteiligungen beim Übergang Schule–Beruf Schwierigkeiten haben kann, ihre Gedanken in Worte zu fassen, erscheint daher das Sammeln von Daten in einem nichtkommunikativen Prozess als geeigneter Ansatz, einen Zugang zur Abbildung der Wirklichkeit der Zielgruppe zu erhalten (vgl. Schwabl, 2020, S. 35; Gniewosz, 2011, S. 100).

Ergebnisse

Während der Durchführung der Beobachtung sowie der Analyse der gewonnenen Daten war die Frage nach dem in den Daten vorhandenen Zusammenhang zu Selbstinszenierungspraktiken handlungsleitend, um aufzudecken, inwiefern Selbstinszenierungspraktiken im schulischen Kontext der Ausbildungsvorbereitung für junge Menschen mit Benachteiligungen am Übergang Schule–Beruf relevant sein können. Der sich dabei herauskristallisierende ‚rote Faden‘ lässt sich mit einer *auf den Austausch mit dem Umfeld sowie auf Sprache und der eigenen Leistung beruhenden Komponente von Selbstinszenierungspraktiken* umschreiben, getreu dem Motto: *Ich inszeniere mich, also bin ich*. Hier kommt also den Begrifflichkeiten *Kommunikation* resp. Aktivität eine enorme Bedeutung zu, wenn es um die *Fähigkeit*, aber auch die *Möglichkeit* der Jugendlichen geht, sich zu inszenieren. Der Großteil der im Rahmen der durchgeführten Studie beobachteten Selbstinszenierungspraktiken war durch eine zumeist aufgrund der *Eigeninitiative* der Jugendlichen ausgelöste unmittelbar stattfindende Handlung und/oder verbale Beschreibung gekennzeichnet, die sich außerdem auf etwas bezog, das die Jugendlichen zuvor *erarbeitet/erschaffen/hergestellt* hatten.

Inszenierung – aber warum?

In vielen Situationen zeigte sich eine gewisse Redefreude der Jugendlichen, was ihre pro-aktive Einstellung sowie den Wunsch oder sogar das Bedürfnis zur Darstellung der eigenen Person, der eigenen Leistung oder des eigenen Wissens verdeutlichte. Auffällig dabei ist, dass die beobachteten Selbstinszenierungspraktiken weniger die Person selbst im Zentrum hatten, sondern vielmehr in Verbindung zu einer von der Person erarbeiteten Leistung standen. Das heißt, dass sich die Jugendlichen vorrangig *in direkter Verbindung zu etwas*, das sie im Vorfeld erarbeitet haben oder was sie können, darstellten.⁵ Für die Darstellung des Selbst können erbrachte Leistungen, insbesondere wenn sie eine haptische Form haben (hier bspw. in Abgrenzung zu Schulnoten), eine wichtige Grundlage sein, Lernenden mit weniger ausgeprägter Eigeninitiative oder Redefreude Identifikation mit ihren Talenten zu ermöglichen und so quasi durch ihre Werke zu kommunizieren. In Erweiterung der im Forschungskontext des SeiP-Projekts erarbeiteten Arbeitsdefinition von Selbstinszenierungspraktiken wurde also durch die Beobach-

5 Dies hängt sicherlich mit dem schulischen Kontext zusammen, in dem die Beobachtung durchgeführt wurde. Es ist interessant, in einer weiterführenden Untersuchung zu eruieren, inwiefern sich die Jugendlichen in ihrer Freizeit anders inszenieren als während der Schulzeit, weil hier bspw. nicht-schulische Themen im Vordergrund stehen.

tung deutlich, dass im schulischen Kontext die Darstellung des eigenen Könnens, Wissens resp. der eigenen Leistung im Vordergrund steht und der Aspekt des Selbst sowie der eigenen Person nicht trennscharf beobachtet werden konnte. Hier sei jedoch angemerkt, dass das Konstrukt des Selbst durchaus Aspekte der eigenen Leistungsfähigkeit beinhaltet und daher Selbstinszenierungspraktiken in der Theorie auch als nach außen getragene Vorstellungen des eigenen Könnens gelten können. Nimmt man also eine Verbindung zwischen dem Selbstkonzept der jungen Menschen und den Praktiken hinsichtlich der Darstellung der eigenen Werke (wie bspw. Kunstwerke oder gekochtes Essen) an, so gilt es in einem nächsten Schritt herauszuarbeiten und nachzuvollziehen, welche Schritte und ggf. nicht beobachtbare Eigenleistungen die Jugendlichen durchlaufen, bevor es überhaupt zu einer Darstellung der eigenen Leistung kommt. Hierzu ist es notwendig, die internen ‚Vorarbeiten‘ der Jugendlichen im Rahmen der Ausbildung ihres Selbst aufzudecken und gleichzeitig Praktiken zu entwerfen, die diese mentalen Eigenleistungen aufnehmen und in Form von Darstellungsmöglichkeiten berücksichtigen (s. Kap. 5).

Inszenierung – aber für wen?

Hier wird das Umfeld der Jugendlichen, also die Ausgestaltung des konkreten Schulsettings relevant, denn es zeigte sich, dass sich Selbstinszenierungspraktiken besonders häufig in der Interaktion mit Mitlernenden oder den Lehrkräften resp. Sozialarbeiterinnen zeigten – sei es pro-aktiv oder als Reaktion auf die Darstellungen anderer Jugendlicher. Dieses Ergebnis ist wenig überraschend, da bei der eingangs erfolgten Erarbeitung des Konstrukts der Selbstinszenierungspraktiken der Darstellung resp. Inszenierung der eigenen Person im sozialen Mit-einander eine große Bedeutung zukommt. Jedoch wurde auch beobachtet, dass manche Jugendliche in diesem Gefüge der sozialen Interaktionen deutlich zurückhaltender waren als andere. Außerdem reagierten die Jugendlichen in unterschiedlichen kontextuellen Settings (bspw. der gemeinsamen Beschulung mit der Klasse einer anderen Fachrichtung) mit unterschiedlichen Strategien (bspw. mit dem Ausbleiben von Selbstdarstellungen). Während der Beobachtung in den Klassen mit inklusiven Lehr-/Lernarrangements, in denen Jugendliche mit und ohne Behinderung⁶ gemeinsam lernen und praktisch arbeiten, waren die Jugendlichen

6 Während der Beobachtung in den Klassen mit inklusiven Lehr-/Lernarrangements, in denen Jugendliche mit und ohne Behinderung im Rahmen der Beobachtung wurde nur vereinzelt von der Forscherin erfasst, ob die Jugendlichen eine Behinderung haben oder nicht. Die Schwerpunktsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit liegt nicht auf dem Vergleich der Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Aus diesem Grund sah es die Forscherin als wenig relevant an, die Informationen zu einer vorliegenden Behinderung deziert zu erfassen.

mit einer Behinderung deutlich stiller als im kleineren Rahmen der I-Klasse. Auch der Forscherin gegenüber verhielten sich die Jugendlichen mit Behinderung bei Anwesenheit anderer Jugendlicher stiller und zurückhaltender. Eine Lehrkraft wies darauf hin, dass das Setting des gemeinsamen Lernens aus Sicht der Lehrenden oft herausfordernd ist und Lernende mit besonderem Förderbedarf eher untergehen. Eine Nicht-Teilnahme am zwischenmenschlichen Handeln kann, insbesondere vor der Tatsache, dass das Selbstkonzept auch in der Interaktion mit anderen ausgebildet wird, wenig erstrebenswert sein – und wurde doch in mehreren Situationen beobachtet. Hier stellt sich in besonderem Ausmaß die Frage nach den Gründen – konkret danach, ob das Ausbleiben von Selbstinszenierungspraktiken kontextuelle Ursachen hat oder im Unvermögen bzw. im Nicht-Wollen der Jugendlichen begründet sein könnte. Daran anschließend gilt es, Settings und/oder Praktiken der Selbstinszenierung zu entwickeln, die auch zurückhaltenden oder körperlich beeinträchtigten Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich darzustellen. Dies gilt ebenfalls für den Faktor der Sprache. Wenngleich die dem SeiP-Projekt zugrunde gelegte Arbeitsdefinition von Selbstinszenierungspraktiken neben der akustischen Komponente durchaus auch virtuelle oder körperliche Aspekte der Selbstdarstellung berücksichtigt, war im Rahmen der Beobachtung vor allem die Sprache als Schlüssel zur Selbstdarstellung auffällig. Wenn man also überspitzt formulieren würde, dass im beobachteten, schulischen Alltag ohne eine Verbalisierung kaum Selbstinszenierung stattgefunden hat, würde dies insbesondere für die Jugendlichen, denen es an den Konzepten der Redefreude und/oder Sprache mangelt, einen Nachteil bedeuten.

Inszenierung – aber womit?

Weiterhin konnte beobachtet werden, dass sich einige Jugendliche (auch, aber nicht ausschließlich) aufgrund einer Behinderung während der gesamten Beobachtungszeit nicht, oder nur sehr wenig zu Wort gemeldet haben. Es bedurfte oft der gezielten Aufforderung durch eine Lehrkraft bzw. die Sozialarbeiterinnen, sie zu einer Handlung zu bewegen, da sie ansonsten im Grunde ‚unsichtbar‘ waren. Die Darstellung der eigenen Person ist also sowohl an die Möglichkeit zu sprechen gekoppelt und in einem nächsten Schritt an eine gewisse Redefreude, die auf die Motivation rekurriert, sich pro-aktiv in einer Situation zu äußern. Hier kann sich, unter Rückgriff auf den Praktikenbegriff, eine Berücksichtigung der Dimension der Objekte anbieten, die jenseits des Verbalisierungsvermögens der jungen Menschen neue Kommunikationswege eröffnen. Solche intervenierende Bedingungen können den Handlungsspielraum und die interaktionalen Strategien erweitern. So fotografierten einige Schülerinnen das zuvor selbstgekochte Essen

mit ihrem Smartphone. Auf Nachfrage der Forscherin wurde dies mit der Notwendigkeit erklärt, die Qualität des eigenen Gerichts mit den Kochkünsten der anderen Lernenden vergleichen zu können. Das Smartphone ist an diesem Punkt das Mittel zum Zweck, ohne das die gewünschte Selbstdarstellung nicht möglich wäre. Allerdings setzt dies einerseits die Fähigkeit voraus, ein Smartphone bedienen zu können, sowie andererseits die eigenen oder familiären monetären Mittel, ein Smartphone besitzen zu können. Hier lässt sich ein Bezug zu dem im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgestellten Spannungsfeld zwischen der ‚Natur‘ der Selbstdarstellung und den gleichzeitig eingeschränkten Möglichkeiten mancher Menschen aufgrund begrenzter Ressourcen und Bedingungen herstellen. Weiterhin rekurriert das Abfotografieren des gekochten Essens zum Vergleich mit den Leistungen der Klasse auf das Konzept der Interaktion mit Mitlernenden, welches das Auftreten von Selbstinszenierungspraktiken mit dem Austausch und den Beziehungen der Jugendlichen untereinander in Beziehung setzt. In diesen und anderen Situationen dient der Vergleich der offenen Kritik an bzw. der Abwertung von Leistungen der Mitlernenden und der gleichzeitigen Feststellung der eigenen, vermeintlichen Überlegenheit. Konträr zur Abwertung der Leistung des Gegenübers gab es jedoch auch Situationen, in denen die jungen Menschen die Fähigkeiten resp. Talente der Mitlernenden unterstrichen oder einander geholfen haben. Durch diese Hilfeleistung waren die Jugendlichen gleichsam in der Lage, ihr eigenes Können unter Beweis zu stellen und die eigene Person in den Mittelpunkt zu rücken. Über mögliche Motive hinter diesem Hilfeangebot lässt sich an diesem Punkt nur spekulieren: Es kann die Darstellung der eigenen Überlegenheit sein, einfach nur Freundlichkeit oder der Wunsch, die Aufgabe durch die eigene Mithilfe schneller erfolgreich abzuschließen.

Abschließend werden folgend die prägnantesten Beobachtungen von Selbstinszenierungen mit den entsprechenden Interpretationen tabellarisch strukturiert:

Tabelle 1: Interpretationen der beobachteten Inszenierungen

Beobachtung	Interpretation
Inszenierung – aber warum?	
Darstellung der eigenen Leistung in haptischer Form (in Abgrenzung zu Schulnoten)	Kommunikation durch die eigenen Werke, insbes. für Lernende mit weniger ausgeprägter Eigeninitiative oder Redefreude

(Fortsetzung Tabelle 1)

Beobachtung	Interpretation
Inszenierung – aber für wen?	
Nicht-Teilnahme am zwischenmenschlichen Handeln resp. Inszenierungen	Benachteiligung für bestimmte Jugendliche – Gründe für die Nicht-Inszenierung: Kontextuelle Ursachen? Oder begründet im Unvermögen oder Nicht-Wollen der Jugendlichen?
Inszenierung – aber womit?	
Inszenierung erfolgt über verbale Kommunikation i. S. e. Fähigkeit zum Sprechen als auch einer Redefreude	Ohne Verbalisierung keine Inszenierung – auch hier: Benachteiligung für bestimmte Jugendliche
Kann Inszenierung ohne Verbalisierungsvermögen/-willen stattfinden?	Bedeutung von Objekten, bspw. Handys zur Eröffnung neuer Kommunikationswege und zur Erweiterung des Handlungsspielraums
Inszenierung als/durch Interaktion mit den Mitlernenden: Vergleich und Kritik	Abwertung der Anderen und Feststellung der eigenen Überlegenheit
Inszenierung als/durch Interaktion mit den Mitlernenden: Hilfeangebot an Andere	Abwertung der Anderen und Feststellung der eigenen Überlegenheit? Freundlichkeit? Wunsch, eine Gruppenaufgabe schneller abschließen?

4 Kritische Reflexion und Anschlussfähigkeit

Die vorliegende Studie konnte erste Einblicke zu Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung aufzeigen. Dabei zeigte es sich durchaus herausfordernd, das Konstrukt der Selbstinszenierungspraktiken zu schärfen, als auch die vielfältigen Formen von Selbstinszenierungen aufzunehmen. In diesem Beitrag konnte auf Basis der Ergebnisse der Bezug bzw. die Abhängigkeit von Tätigkeiten und Gegenständen aufgezeigt werden, als auch der Bezug zum eigenen Selbst bzw. den damit verbundenen Darstellungen und Botschaften. Selbstinszenierungen bieten hier einen Zugang zu den Vorstellungen der Person und die Sichtweise auf eigene Entwicklungsprozesse. Diese sind dabei nicht abschließend, sondern bieten eher prozesshafte Zugänge und Perspektiven. Die Studie konnte hier erste Praktiken aufdecken. Die folgenden Fragen deuten He-

rausforderungen, aber auch Gestaltungspotenziale über die Nutzung von Selbstinszenierungspraktiken an: „Wie werden Selbstinszenierungspraktiken im Unterricht durch die Jugendlichen genutzt? Wie nehmen die Lehrkräfte sie auf und bauen sie gegebenenfalls in den Unterricht ein? Von welcher Seite kommt die Idee zur Nutzung dieser Praktiken? Inwiefern ist Selbstinszenierung auch außerhalb des Unterrichts ein Thema und wo können hier mögliche, sinnvolle Verbindungen zur Ausbildungsvorbereitung gezogen werden? Wie werden diese Praktiken rezipiert bzw. wie werden sie vom sozialen Umfeld motiviert? Hier geht es also um die Einschätzung und Arbeit mit Selbstinszenierungen der Jugendlichen und die Frage, wie diese im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung nutzbar gemacht werden (können). Das im SeiP-Projekt erarbeitete Rahmenkonzept zum Umgang mit Selbstinszenierung bietet einen Referenzpunkt an, um Selbstinszenierungspraktiken strukturell in die Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung aufzunehmen (vgl. Kundisch et al., 2024). Die vorliegende Studie lässt vermuten, dass mit Hilfe von Selbstinszenierungspraktiken die Perspektive auf das Subjekt und die eigene Darstellung in einem sozialen Raum gerichtet werden kann. Dabei erscheint es aus unserer Sicht herausfordernd, Selbstinszenierungspraktiken zur selbstbestimmten Entwicklung heranzuziehen und nicht in einem manipulativen Sinne bestimmte Selbstinszenierungspraktiken zu trainieren.

Forschungsmethodisch zeigt es sich durchaus herausfordernd, einerseits Selbstinszenierungspraktiken zu erfassen und andererseits Selbstinszenierungspraktiken in der Ausbildungsvorbereitung didaktisch zu nutzen. Methodisch können hier Interviews, die mit bildhaften Elementen wie Sketchnotes arbeiten, eine sinnvolle Möglichkeit sein, den subjektiven Nutzen von Selbstinszenierungspraktiken der an der Ausbildungsvorbereitung beteiligten Akteur:innen zu ergründen. Dabei wären auch Fragen hinsichtlich Herausforderungen und Limitationen bei der Arbeit mit Selbstinszenierungspraktiken zu berücksichtigen. Hier sei bspw. an die Schüler:innen gedacht, die im Klassenverbund so still und anteilnahmslos waren, dass es während der Durchführung der Beobachtung kaum möglich war, eine Darstellung irgendeiner Art festzustellen. Diesbezüglich kann es lohnenswert sein, die Frage nach der Aufnahme von Selbstinszenierungspraktiken in Auseinandersetzung mit eigenen Entwicklungsprozessen aufzuwerfen. Im Folgenden gilt es herauszuarbeiten, welche Inszenierungsmöglichkeiten Individuen haben und inwiefern eine Auseinandersetzung mit den eigenen Inszenierungspraktiken nicht aufgearbeitet werden kann und Gefahr läuft, im sozialen Kontext vermeintliche Defizite aufzuzeigen. Dies erfordert von den Bildungsakteur:innen eine hohe Sensibilität im Umgang mit Selbstinszenierungspraktiken.

Die Beobachtungsstudie fokussiert auf die Selbstinszenierungspraktiken der Jugendlichen und kann nicht das Selbstkonzept der Jugendlichen aufdecken. Geraade diese Limitation kann durchaus eine Stärke für die didaktisch-methodische Nutzung sein. Es konnten so viele Situationen beobachtet werden, in denen Selbstinszenierungspraktiken relevant waren, die Beweggründe der Jugendlichen blieben jedoch weitestgehend unklar bzw. rein spekulativ. Es stellt sich so bspw. die Frage, inwiefern sich die Jugendlichen ihres eigenen Selbst bewusst sind und wieviel Anteil das eigene Selbstkonzept an der eigentlichen Leistung hat. Dieser Aspekt gilt auch für die Bereitschaft (oder eben der nicht vorhandenen Bereitschaft), sich in einem bestimmten Setting, wie der Schule, darzustellen. Denn wer sich mit Selbstinszenierungspraktiken beschäftigt, stellt sich zwangsläufig auch die Frage nach dem Ausbleiben eben solcher. Warum also nutzen manche Jugendliche die Möglichkeit zur Selbstdarstellung nicht, obwohl es auf dem ersten Blick angebracht wäre, weil sie bspw. durch eine Lehrkraft dazu aufgefordert werden?

Für die Konstruktion von Einzelinterviews ist eine möglichst trennscharfe Definition von Selbstinszenierungspraktiken hilfreich. Die vorliegende Studie konnte einen Beitrag zur Annäherung an Selbstinszenierungspraktiken einer Gruppe benachteiligter Jugendlicher leisten, indem die Relevanz von Selbstinszenierungspraktiken im schulischen Setting herausgearbeitet, und gleichzeitig die Bedeutsamkeit der Konzepte der verbalen Kommunikation sowie der Darstellung der eigenen Werke im Rahmen von Selbstinszenierungspraktiken hervorgehoben wurde. Grundsätzlich sei festzuhalten, dass die Handlungsform Selbstinszenierung der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen ermöglicht, das erlebte strukturelle Defizit bei der Bewältigung und Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf aktiv zu umgehen, indem knappe Ressourcen wie Handlungsfähigkeit, soziale Zugehörigkeit und Sinn generiert werden (vgl. Stauber, 2004, S. 53).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. wbv (<https://doi.org/10.3278/6001820gw>).

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2013). Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die NRW-Perspektive. wbv (<https://doi.org/10.3278/6004359w>).

Böhm, W. & Seichter, S. (2018). Wörterbuch der Pädagogik (17. Auflage). Schöningh.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Springer.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (IN-BAS). Abgerufen von: https://web.archive.org/web/20110607193941/http://www.bmbf.de/pub/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf [24.05.2024].

Conrads, R., Freiling, Th. & Ulrich, A. (2019). Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. Empfehlungen zur Umgestaltung der „Assistierten Ausbildung“. wbv (<https://doi.org/10.3278/6004752w>).

Dombrowski, R. (2015). Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bertelsmann.

Frehe, P. (2015). Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Eusl.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2012). Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potentiale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2012(22) http://www.bwpat.de/ausgabe22/frehe_kremer_bwpat22.pdf [24.05.2024].

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i ‚Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration‘. Paderborn.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion?. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2016(30) http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf [24.05.2024].

Gniewosz, B. (2011). Beobachtung. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. (S. 99–108). VS Verlag für Sozialwissenschaften (<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2>).

Hirschauer, St. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: K.-H. Hörning, & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 72–91). transcript.

Hoppe, G. K. (2012). *Selbstkonzept und Empowerment bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Centaurus.

Knoblauch, H. (2011). Erving Goffman: Die Kultur der Kommunikation. In: St. Moebius, & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2. Aufl., S. 189–201). VS Verlag für Sozialwissenschaften (<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6>).

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. wbv. Abgerufen von: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf> [24.05.2024].

Kremer, H.-H. (2011). Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen!. bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 02). Abgerufen von: <https://www.bwpat.de/content/ht2011/ws02/kremer/index.html> [24.05.2024].

Kremer, H.-H. (2016). Überlegungen zur Inklusion an Berufskollegs – Widerspruch, Anspruch und Herausforderung. In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 183–199). wbv.

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. QfI -Qualifizierung für Inklusion, 5(3). (<https://doi.org/10.21248/qfi.136>).

Mayring, Ph. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In: G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 3–17). Springer.

Pritzlaff, T. & Nullmeier, F. (2009). Zu einer Theorie politischer Praktiken. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften (ÖZP), 38(1), S. 7–22.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2019). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 105–122). Springer.

Röbken, H. & Wetzel, K. (2020). Qualitative und quantitative Forschungsmethoden (8. Aufl.). Carl von Ossietzky Universität.

Schwabl, F. (2020). Inszenierungen im digitalen Bild. Eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation. Eusl.

Stauber, B. (2004). Junge Männer und Frauen in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Leske u. Budrich.

Stauber, B. (2013): Selbstinszenierung als Gestaltung von Übergängen. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhmisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 526–546). Beltz Verlag.

Strübing, J. (2013). Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Thierbach, C. & Petschik, G. (2019). Beobachtung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 1165–1181). Springer.

Villa, P.-I. (2007). Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Kultursoziologie und Kunstsoziologie, 2007(2), S. 9–18.

„Dagegen haben unsere I-Schüler:innen keine Probleme sich darzustellen!“ Selbstinszenierungspraktiken von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

H.-HUGO KREMER, FRANZISKA OTTO & SIMONE VOLGMANN

1 Hinführung: Selbstinszenierung im inklusiven Übergang Schule – Beruf

Im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Benachteiligung/Behinderung fordern wiederholt die KMK-Empfehlungen (1998, 2000, 2019) dazu auf, Jugendlichen Wege einer qualifizierten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu eröffnen, um damit – nicht nur vor dem Hintergrund der Anforderungen in einer digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt – durch eine berufliche Partizipation eine dauerhafte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu sichern. Hier münden mit Blick auf (vormals) diagnostizierte sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe dann vorwiegend Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in das berufsschulische Übergangssystem, wobei diese Jugendlichen dann nicht selten zusätzlich sozio-kulturelle Benachteiligungen in Verbindung mit sprachlichen, emotionalen und kognitiven Schwierigkeiten aufweisen (vgl. Koch & Werning, 2017, S. 439). Hier zeigt sich somit insgesamt für die Gruppe im inklusiven Übergang Schule – Beruf ein sehr vielfältiges Bild an individuellen Voraussetzungen und Lebens- und Berufsbiografien – gleichzeitig wird der stark an Defiziten ausgerichtete Blick auf die Zielgruppe deutlich (vgl. hierzu auch Frehe-Halliwell et al. 2024 in diesem Band). Die Notwendigkeit der Gestaltung eines inklusiven Übergangs und der Eröffnung entsprechender Anschlussperspektiven für Jugendliche mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten lässt sich zudem über die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 begründen, in der festgehalten wird, dass Menschen mit Behinderung das Recht haben, ihren „Lebensun-

terhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderung zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt und angenommen wird“ (UN-BRK, 2009, S. 24). Für Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ (FSP GE) kann seither im Kontext der beruflichen Bildung eine Erweiterung und Bildung entsprechender Maßnahmen beobachtet werden, die eine individualisierte Ausrichtung entsprechender Übergänge adressieren (vgl. Clormann & Hartung, 2020, S. 203). Letztlich geht es dann u. a. auch darum, dass zielgruppenadäquate Lern- und Eingliederungsangebote „für ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit und Selbstbestimmung“ (KMK, 1998, o. S.) geschaffen werden, die eben diesen Jugendlichen gesellschaftliche, aber auch berufliche Teilhabe ermöglichen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die sehr heterogene Gruppe an Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf scheint es nicht überraschend, dass gerade in Bildungsgängen wie der Ausbildungsvorbereitung (AV) eine Didaktik gefordert wird, die sich am Subjekt orientiert, indem sie die jeweiligen Lern- und Entwicklungsbedarfe der Individuen bei der Gestaltung entsprechender (inklusiver) Lernumgebungen in das Zentrum rückt (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2023, S. 2; Frehe & Kremer, 2018, S. 254; Frehe-Halliwell & Kremer, in diesem Band). Die Studie dieses Beitrags legt den Blick auf einen möglichen Zugang zu den Handlungspraktiken und Sichtweisen der Schüler:innen und findet seinen Ausgangspunkt im laufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP („Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-) bildungsbeteiligte Jugendliche“). Der Zugang über Selbstinszenierung bezieht sich dabei auf die Darstellung des Selbst resp. bestimmter Selbstaspekte gegenüber dem sozialen Umfeld und dementsprechend auf die Vermittlung eines bestimmten Selbstausdrucks, wobei individuelle Stärken, Interessen, Ziele etc. Inhalte dieser Inszenierung sein können (vgl. Kundisch et al., 2024). In dieser Studie beobachten wir in einer inklusiven AV – hier werden Schüler:innen mit und ohne FSP GE gemeinsam unterrichtet –, wie die Jugendlichen sich individuell inszenieren und welche Formen sich hier zeigen. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Rückmeldung der beteiligten Praxisakteur:innen, dass die Jugendlichen mit FSP GE im Vergleich zu den Schüler:innen aus den ‚Regelklassen‘ der AV keine Schwierigkeiten hätten, sich selber zu inszenieren. Hier wurde uns bspw. geschildert, dass diese Jugendlichen sozial sehr angepasst sowie stark auf die Bildungsakteur:innen fixiert seien und sich an der Schule innerhalb der Gruppe von Schüler:innen mit FSP GE erstmals wieder in einer Gemeinschaft

erfahren würden.¹ So nutzten diese Jugendlichen in der Vergangenheit Möglichkeiten wie die Verabschiedung des Schulleiters oder ein Videoprojekt über alle Bildungsgänge, um sich aktiv einzubringen und darüber auch selbst darzustellen. Hier wurde von Seiten der Praxis somit auf einen Unterschied zwischen zwei Zielgruppen hingewiesen, dem wir in unserer Studie nachgehen, um zu ergründen, ob sich diese Differenzierung mit Blick auf die beobachtbaren Selbstinszenierungen halten lässt.² Diese Studie verfolgt demnach das Ziel, Selbstinszenierungsformate von Jugendlichen im Bildungsgang der inklusiven AV zu erheben. Es handelt sich dabei um eine explorative Studie, die Einblicke in Selbstinszenierungen der Zielgruppe, d. h. bei den Schüler:innen in dieser konkreten Konzeption des Bildungsgangs der AV, bietet. Leitend sind folgende Forschungsfragen:

Wie inszenieren sich Schüler:innen mit und ohne FSP GE im Theorieunterricht und im Lernfeld Praxis? Inwiefern lassen sich hier – wie von den Bildungsakteur:innen angemerkt – entsprechende Unterschiede und Besonderheiten mit Blick auf die Selbstinszenierungsformate identifizieren?

Hierfür werden wir zunächst den Untersuchungskontext in Form des inklusiven Übergangs Schule – Beruf näher bestimmen. Hier deuten wir dann auch an, dass eine Trennung der Zielgruppen nur schwer mit dem mitgeführten Inklusionsverständnis vereinbar ist und sich durchaus Spannungsfelder zeigen. Vor diesem Hintergrund beleuchten wir den Zugang über Selbstinszenierung und bestimmen relevante Beobachtungspunkte für die Studie. Anschließend gehen wir auf dieser Grundlage auf den methodischen Zugang der Studie ein und zeigen auf, wie wir bei der Datenerhebung und -auswertung vorgegangen sind. Anhand der gebildeten Kategorien stellen wir die Ergebnisse vor und geben einen Einblick, wie sich Jugendliche in der inklusiven AV inszenieren, wie sich diese Inszenierungen beschreiben lassen und was Gegenstand dieser Inszenierungen ist. Die Erkenntnisse daraus diskutieren wir dann hinsichtlich möglicher Implikationen für die didaktische Gestaltung entsprechender Lernumgebungen.

1 Viele der Schüler:innen in der inklusiven AV kommen aus dem gemeinsamen Lernen und wurden vormals bspw. an umliegenden Gesamtschulen beschult. Die Bildungsakteur:innen hatten hier hervorgehoben, dass die Jugendlichen Stärkung in der Gemeinschaft von Lernenden, die alle den FSP GE aufweisen, finden.

2 Mit Blick auf das entwickelte Rahmenkonzept (s. hierzu Beitrag Frehe-Halliwell et al., in diesem Band) und auf Ebene didaktischer Gestaltungshinweise wäre dann die Frage, ob und wie sich Schüler:innen mit dem diagnostizierten FSP GE ggf. „anders“ inszenieren, dahingehend interessant, um bspw. Hinweise zur weiteren didaktischen Differenzierung der Methoden-Karten und der Gestaltung des Selbstinszenierungsprozesses aufzunehmen.

2 Inklusiver Übergang – Annäherung an das Untersuchungsfeld

Wenn wir hier von inklusivem Übergang sprechen, dann folgen wir dabei einem weiten Inklusionsverständnis, was nach UNESCO bedeutet, dass im Bildungsbereich „allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (UNESCO, 2009, S. 9). Das bedeutet, dass neben der Ermöglichung beruflicher Teilhabe über den Zugang zu Beschäftigung bzw. in den allgemeinen Arbeitsmarkt auch insb. die nachhaltig inklusive Gestaltung von Bildungsprozessen, in denen die Jugendlichen im Zentrum stehen, in den Blick genommen wird (vgl. Arndt, 2018, S. 39). Die Unterstützungsmöglichkeiten sind abhängig von in Bezug auf die Person festgestellten Förderbedarfen, die dann dazu beitragen können, dass das Bildungsziel nicht in den Vordergrund rückt, sondern die Person einer bestimmten Fördergruppe zugeordnet wird. Gerade im Übergang werden vormalige Förderschwerpunkte, wie der FSP ‚Sprache‘, zu einer Benachteiligung umgedeutet (vgl. auch Arndt, 2018, S. 42), wohingegen andere Förderschwerpunkte, wie FSP ‚geistige Entwicklung‘, bestehen bleiben und die Anschlussmöglichkeiten in eine ‚Regelbeschäftigung‘ eher begrenzen können. Hier zeigt sich dann auch, dass sich entsprechende Zuschreibungen und Stigmata verfestigen, wobei die exkludierende und separierende Wirkung entsprechender Sondersysteme insb. Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung betrifft (vgl. Enggruber & Neises, 2023, S. 15). Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Differenzierung der Jugendlichen in Klassen der AV anhand eines oder eben nicht bestehenden Förderschwerpunkts nur bedingt möglich ist. Dieser Aspekt wird noch dadurch verstärkt, dass uns die Bildungsakteur:innen von dem untersuchten Berufskolleg von sogenannten ‚Grenzgänger:innen‘ zwischen dem FSP GE und dem FSP Lernen berichten, was durchaus auf Herausforderungen in einer genauen Bestimmung des jeweiligen FSP hindeuten kann. Mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen kommen dann Faktoren wie das Fehlen eines positiven Selbstkonzepts, unrealistische Berufswünsche, fehlende soziale Netzwerke, geringe Motivation und schwierige Kooperationen mit den Eltern hinzu, wobei diese Aspekte auch insgesamt für die Gruppe der Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf und nicht ausschließlich für jene mit FSP bezeichnend sind (vgl. Galiläer, 2012, S. 32; Frehe & Kremer, 2015, S. 15; 2018, S. 246; Kremer, 2020, S. 175). Aufgrund einer lückenhaften bzw. geringen Datenlage lässt sich nur

schwer ergründen, welche Wege bspw. ehemalige Förderschüler:innen nach der Schule nehmen und welche demnach in Arbeit oder Ausbildung oder aber in Maßnahmen des Übergangssystem münden, was u. a. auch auf das angesprochene ‚Erlöschen‘ des Förderstatus im Übertritt bspw. in das berufsschulische Übergangssystem zurückzuführen ist (vgl. Zölls-Kaser, 2018, S. 203). Arndt (2018) stellt als Aspekte, „die für den Übergang Schule – Beruf und in Bezug auf die berufliche Bildung für Menschen mit Förderbedarf zentral sind, [...] die aktive Beteiligung der Schülerschaft und die Achtung ihrer persönlichen Entscheidungen, die Entwicklung eines angemessenen individuellen Bildungsplans und die notwendig enge Verbindung zwischen Schule und Arbeitsmarkt“ (Arndt, 2018, S. 43) heraus. Hier werden letztlich Prinzipien wie Partizipation, Selbstbestimmung, Persönlichkeitsorientierung und individuelle Förderung hervorgehoben, was wiederum anschlussfähig zu den Überlegungen einer Didaktik der AV ist (vgl. hierzu Frehe-Hallowell & Kremer, in diesem Band). Sponholz & Lindmeier (2017) halten vor dem Hintergrund einer inklusiven Berufsorientierung – dann auch unter Einbezug der Zielgruppe der Jugendlichen mit (vormals) diagnostiziertem Förderbedarf – folgendes fest: „Vor diesem Hintergrund darf sich inklusive Berufsorientierung nicht auf einen Personenkreis und dessen individuelle Merkmale beschränken. Sie muss vielmehr auch die Differenzkategorien, die sich im Feld der Berufsorientierung als Exklusionsrisiken darstellen und somit zu sozialen Selektionsprozessen beitragen, kritisch beleuchten.“ (Sponholz & Lindmeier, 2017, S. 287). Das deutet an, dass bei einem Scheitern resp. ‚misslingenden‘ Übergängen von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt nicht alleinig die Handlungsverantwortung und/oder individuelle Defizite der Zielgruppe in den Blick zu nehmen sind, sondern auch die jeweiligen systemischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen, die dieses Handeln begrenzen und aus dieser Perspektive die Handlungsvorstellungen und -möglichkeiten der Bildungsakteur:innen zu berücksichtigen sind.

An den beteiligten Berufskollegs im Projekt SeiP sind vorwiegend ‚Regelklassen‘ der AV (Anlage A, APO-BK) eingerichtet. Die Besonderheit des Untersuchungskontexts in dieser Studie liegt darin, dass das untersuchte Berufskolleg den Bildungsgang der inklusiven Ausbildungsvorbereitung auf Grundlage des RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 31.05.2022 eingerichtet hat, der von Schüler:innen mit dem FSP GE besucht wird. Auf der Internetseite der Schule heißt es zur Beschreibung des Bildungsgangs sinngemäß, dass neben den klassischen Fächern das Praxisprojekt in Form eines Pausenladens im Zentrum steht und in diesem Zuge in der Fachpraxis Inklusionsunterricht in Klassen der AV stattfindet. In der vorliegenden Studie liegt der Fokus somit auf Schüler:innen der

AV mit und ohne FSP GE. Der FSP GE umschließt Schüler:innen mit komplexen Behinderungen, wobei sich hierunter Menschen mit der Diagnose „geistige Behinderung“ bis hin zu Grenzgänger:innen zum FSP Lernen befinden können (vgl. Zölls-Kaser, 2022, S. 5). Legitimationen zur (Fort- und) Festschreibung des FSP GE werden dann über eine seit früher Kindheit bestehende medizinische/therapeutische Behandlung, das Existieren bestehender Unterstützungsbedarfe in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen und einen IQ unter 70 begründet (vgl. Schuppener et al., 2021, S. 162). Auch wenn in diesem Zuge nur oberflächlich auf die Zielgruppe eingegangen werden kann, wird hierüber bereits die Heterogenität dieser Klassen im Rahmen der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne FSP GE deutlich. Das kann letztlich auch – hier insb. in Bezug auf die Entwicklung und Gestaltung von Selbstinszenierung – unterschiedliche Unterstützungsbedarfe und Erfordernisse für die didaktische Gestaltung bedeuten. Bevor wir uns der Frage widmen, wie wir die Selbstinszenierungsformate der Jugendlichen methodisch aufnehmen und ggf. bestehende Unterschiede zwischen den ‚Zielgruppen‘ aufdecken, nähern wir uns zunächst dem Konstrukt der Selbstinszenierung theoretisch an und bestimmen vor diesem Hintergrund Beobachtungspunkte für die Untersuchung.

3 Über Selbstinszenierung selbstbestimmt den Übergang gestalten?! – Annäherung an das Konstrukt

In diesem Kapitel wird zunächst eine theoretische Annäherung an das Konstrukt Selbstinszenierung vorgenommen und dadurch der Gegenstand der Untersuchung geschräft. Nachfolgend werden vor diesem Hintergrund die Aspekte der Beobachtung zur Aufnahme von Formaten und Praktiken der Selbstinszenierung dargestellt.

3.1 Selbst und Selbstinszenierung

Unter Selbstinszenierungsformaten werden in dieser Studie Formen und Praktiken der Selbstinszenierung gefasst. In dieser Selbstinszenierung stellt dann das Selbst resp. jeweilige Selbstanaspkte der Person entsprechende Gegenstände der Inszenierung dar (vgl. Kundisch et al., 2024 und zur Bedeutung des Zugangs über das Selbst Otto & Kremer, in diesem Band). Entsprechende Selbstanaspkte sind zunächst jedoch von den Jugendlichen zu entdecken. In diesem Kontext sind

Selbstinszenierungen zunächst „Ausdrucksformen auf der Ebene der Selbstdarstellung – der realen (Körper, Bewegung, optische oder akustische Präsenz), oder auch der virtuellen (in Medien, im Internet)“ (Stauber, 2004, S. 52). Neben Gestik, Mimik und Körpersprache der Schüler:innen sind auch die gewählten Themen für die Selbstdarstellung interessant (vgl. Stauber, 2004, S. 52). Nach Stauber ist die Selbstinszenierung als eine Ausdrucks- und Handlungsform von Subjekten zu verstehen, wobei das Subjekt aktiv/unmittelbar beteiligt ist und die Handlung selbst bestimmt (vgl. Stauber, 2004, S. 52–53). Insgesamt spricht Stauber auch von einer Doppeldeutigkeit von Selbstinszenierungen (vgl. Stauber, 2004, S. 55), denn auf der einen Seite zeigen sich in ihnen bereits Handlungsfähigkeit, Zugehörigkeit etc. und gleichzeitig bilden sie sich darin weiter und formieren das ‚Selbst‘ bzw. das Selbstkonzept im Rahmen entsprechender Übergangsprozesse – hier dann insb. in denen von der Schule in den Beruf. Diese Doppeldeutigkeit kann dann ein didaktischer Anker sein, der das Entwicklungspotential von individuellen Selbstinszenierungen hervorhebt. Durch Prozesse der Selbstinszenierung kann nach diesem Verständnis folglich auch die (Weiter-)Entwicklung des Selbst angestoßen werden. Hierüber wird insgesamt angedeutet, welche Bedeutung (die selbstbestimmte Gestaltung von) Selbstinszenierung(-spraktiken) für diese Jugendlichen im Kontext der Bewältigung individueller Übergangsprozesse einnehmen kann.

Wir gehen dabei davon aus, dass Selbstinszenierungen auch einen prozesshaften Charakter haben, wodurch es sich hierbei nicht zwangsläufig um greifbare Produkte handeln muss, sondern diese ebenso als Handlungsform zu fassen und im praktischen Tun zu beobachten sind. Dieser Aspekt findet sich dann wiederum auch in dem Verständnis von Selbstinszenierung als soziale Praktik wieder (vgl. u. a. Reckwitz, 2003), wonach sich diese im praktischen Tun zeigen und auch nur in diesem aufdecken lassen. Allerdings kann nicht jegliche Selbstinszenierung über Beobachtende im jeweiligen Kontext erfasst werden, da diese Prozesse bspw. parallel, sehr schnell hintereinander, vielfältig, dynamisch etc. auftreten können, was oben bereits über die notwendige Fokussierung angedeutet wurde. Daneben sind Selbstinszenierungen in die jeweiligen Kontexte und Umgebungsbedingungen eingebettet, die es ebenfalls zu berücksichtigen gilt, weswegen Formen der Selbstinszenierung nicht als isolierte Handlungsformen zu fassen und gleichsam in einem Interaktionszusammenhang verankert sind (vgl. Kremer & Otto, 2023, S. 12).

3.2 Selbstinszenierungspraktiken im Klassenraum: Beobachtungspunkte

Grundlegend ist festzuhalten, „dass der Einzelne sich im Rahmen einer gegebenen Situation immer als der Mensch darzustellen versucht, als der er wahrgenommen werden möchte, um das Bild der Realität, das er aus strategischen Gründen erzeugen will, nicht zu gefährden.“ (Keyzers, 2011, S. 12). Vor diesem Hintergrund können in sozialen Situationen für die Darstellenden sowohl Fragen wie ‚Wer bin ich?‘, ‚Wie möchte ich wahrgenommen werden?‘ und ‚Wie werde ich wahrgenommen?‘ nicht immer als geklärt aufgefasst werden. Die Selbstinszenierungen der Schüler:innen werden im Zuge teilnehmender Beobachtungen aufgenommen (siehe Abschnitt 4). Da es im Rahmen der Erhebung bzw. der teilnehmenden Beobachtungen nicht möglich und sinnvoll ist, alle Handlungen der Lernenden zu beobachten, haben wir uns hier vor dem Hintergrund der Annäherung auf bestimmte Beobachtungspunkte fokussiert. Wie in den vorherigen Ausführungen bereits angedeutet, nehmen hier u. a. Fragen nach dem Gegenstand der Inszenierung und des ‚Mediums‘ der Vermittlung eine Bedeutung ein, wobei wir uns hier theoretisch u. a. an die vier Dimensionen der Selbstinszenierung nach Stauber anlehnen: Die *Gemeinschaft*, den *Körper*, den *Raum* und die *Identität* (vgl. Stauber, 2004, S. 63–68). Das folgende Zitat beschreibt diese vier Dimensionen näher:

„Jugendkulturelle Selbstinszenierungen sind angewiesen auf Szenen, das heißt: auf jugendkulturelle Gemeinschaften, auf die sie sich konkret oder zumindest symbolisch beziehen. Selbstinszenierungen verlaufen über den Körper, sie werden sozusagen körperlich ausgeführt. Sie finden in (Sozial-) Räumen statt und schaffen ebensolche. Gleichzeitig spielen sich hierdurch Prozesse der Identitätsentwicklung ab.“ (Stauber, 2004, S. 63).

Hier wird bereits deutlich, dass Selbstinszenierungen mehrdimensional sind und zugleich unterschiedliche Ebenen adressieren, wodurch diese Dimensionen nicht isoliert, sondern vielmehr integrativ zu fassen sind. Daneben nimmt aus einer prozesshaften Perspektive sowohl der – wenn auch nur subjektiv bestimmbar – Auslöser der Selbstinszenierung sowie die beobachtete Rezeption dieser durch die an der Interaktionssituation beteiligten Personen eine Bedeutung ein, da diese immer in sozialen Räumen stattfinden. Nachfolgend skizzieren wir, was unter den Beobachtungspunkten Gemeinschaft, Körper, Raum und Selbst jeweils zu fassen ist. Das bildet die Grundlage für den in dieser Studie verwendeten Beobachtungsbogen zur Aufnahme der Selbstinszenierungen der Jugendlichen in der AV.

Gemeinschaft/Beteiligte Personen (Selbstdarsteller, Adressaten, Publikum): Folgendes Zitat verdeutlicht die ‚Szenerie‘ der alltäglichen Selbstdarstellung, die letztlich auch die täglichen face-to-face-Selbstinszenierungen im Klassenraum umfasst:

„Die soziale Welt ist eine Bühne, eine komplizierte Bühne sogar, mit Publikum, Darstellern und Außenseitern, mit Zuschauerraum und Kulissen, und mit manchen Eigentümlichkeiten, die das Schauspiel dann doch nicht kennt.“ (Dahrendorf, 2021;1969, VII)

In der Beschreibung wird u. a. angedeutet, dass auf der Bühne anwesende Personen unterschiedliche Rollen und Funktionen einnehmen sowie auch unterschiedliche Rollen zugewiesen bekommen, wenn diese Rollen insgesamt auch nicht immer trennscharf zu fassen sind. Hier liegt der Blick somit auf den an der Situation der Selbstinszenierung beteiligten und anwesenden Personen.

Körper ((Non)verbale Kommunikation, Gestik und Mimik, Handlungs- und Verhaltensweisen): Goffmann verweist in Bezug auf die Sprache des Körpers darauf, dass

„in allen Situationen [...] bestimmten Dingen, die nicht notwendig mit verbaler Kommunikation zusammenhängen, Bedeutung beigemessen [wird]. Dazu gehören körperliche Erscheinung und persönliches Handeln: Kleidung, Haltung, Bewegung und Gang, Stimmlage, Gesten wie Winken oder Grüßen, Make-up und offener emotionaler Ausdruck.“ (Goffmann, 1971, S. 49).

Hier werden mit Blick auf den Körper zwei Ebenen eröffnet. Zum einen spielen Aspekte des äußeren Erscheinungsbildes wie Kleider, die Frisur, das Make-up etc. in diesem Zusammenhang eine Rolle. Zum anderen bezieht sich Körperlichkeit im Rahmen der Selbstinszenierung dann auch auf bestimmte (kommunikative) Verhaltensweisen, die sich neben verbaler in non- und paraverbaler Kommunikation niederschlagen können. Emotionale Ausdrücke sind dann nur bedingt klar beobachtbar, da sie letztlich auch immer einer Interpretation durch die Beobachtenden unterzogen werden.

Raum (Soziale Zugehörigkeit und Bestimmung des Handlungsräums): Handeln im eingebetteten Kontext und hier somit im Sozialraum Schule ist an bestimmte Erwartungen gebunden und von diesen kaum zu trennen, was wir bereits durch das Verständnis von Selbstinszenierung als soziale Praktik angedeutet haben. Die jeweiligen (antizipierten) Erwartungen im Sozialraum Schule sind dann u. a. auch an bestimmte Rollen gebunden bzw. testen und bewerten Individuen jeweilige

Selbstaspekte u. a. in Bezug auf ein konkretes Rollenverhalten (vgl. Naudascher, 1980, S. 54). Die Außen- bzw. konkrete Selbstdarstellung einer Person ist dann auch stark von den in der Situation anwesenden Interaktionspartner:innen abhängig, wodurch diese Darstellung zwischen unterschiedlichen Kontexten variieren kann (vgl. Garms-Homolová, 2021, S. 4). Es ist für die jeweilige Selbstinszenierung der Jugendlichen somit nicht unwesentlich, ob hier im Klassenraum bspw. auf die Beziehung zu den Peers und/oder zur Lehrperson Rückschlüsse gezogen werden können. In diesem Zuge liegt somit der Blick u. a. darauf, welche sozialen Zugehörigkeiten im jeweiligen Handlungsräum über die Beobachtung aufgenommen werden können.

Selbst (Gegenstand der Inszenierung (u. a. Stärke, Selbstaspekte, Interessen, Ziele, Wünsche usw.)): Was schlussendlich alles Gegenstand der Inszenierung und somit des Selbst sein kann, ist so höchst individuell wie die Schüler:innen selbst. Eine Voraussetzung für diese Studie ist dabei, dass die jeweiligen Selbstaspekte über die Beobachtung aufgenommen bzw. aus diesen abgeleitet werden können, was dann bspw. über den Bezug auf verbale Äußerungen, Bezugskontexte, Handlungszusammenhänge, Körpersprache, etc. versucht wird.

Zur Aufnahme von Selbstinszenierungen der Jugendlichen liegt der Fokus somit auf entsprechenden Situationen im Klassenkontext, wobei wir u. a. das Augenmerk auf die dort stattfindenden Interaktionen legen.

4 Forschungsdesign und -methode der Studie

Dieses Kapitel legt das Forschungsdesign der Studie dar, welche methodisch einem qualitativen Forschungsansatz folgt. Diese Ausrichtung wird unter anderem aus der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und dem explorativen (gegenstanderkundenden) Charakter der Untersuchung begründet (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 192). Nachfolgend werden die Datenerhebung sowie die Datenauswertung skizziert.

4.1 Datenerhebung

Die Erhebung fand im Zeitraum vom 22.11.2023–07.12.2023 an einem Berufskolleg in NRW statt. Die Erhebung der Daten erfolgt in Form einer qualitativen, teil-

nehmenden³ und durch einen Beobachtungsbogen teilstrukturierten Beobachtung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 328–329). Die Beobachtungsbögen bilden anschließend das Datenmaterial, welches zur inhaltlichen Analyse bzw. Auswertung herangezogen wird. Der Beobachtungsbogen wurde auf Basis der dargelegten theoretischen Annahmen und in Anlehnung an Erkenntnisse aus einer Hospitation im März 2023 an diesem Berufskolleg entwickelt. Im Zentrum des Bogens steht folgende Tabelle, die die Selbstinszenierungsformate dokumentiert (siehe Abbildung 1).

Nummerierung und Titel des Selbstinszenierungsformates:					
Skizze:					
Auslöser der Selbstinszenierung <i>Ursache, Intention</i>	Dimensionen der Selbstinszenierung				Rezeption der Selbstinszenierung <i>Reaktion der Umgebung</i>
	Beteiligte Personen <i>Selbstdarsteller, Publikum, Adressaten</i>	(Non)verbale Kommunikation <i>Körper, Handlungen</i>	Raum <i>Soziale Zugehörigkeit, Handlungsräum</i>	Gegenstand der Selbstinszenierung <i>Stärke, Inhalt</i>	
Anmerkungen:					

Abbildung 1: Dokumentation der Selbstinszenierungsformate (ein Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen)

Die vier herausgearbeiteten Dimensionen der Selbstinszenierung (siehe dazu auch Abschnitt 3.2) bilden den Kern der Tabelle, wobei ergänzend nochmal auf konkrete Eckpunkte und Leitfragen für die Beobachtung verwiesen wird:

- **Beteiligte Personen:** Wer ist beteiligt? Welche sozialen Zugehörigkeiten zeigen sich? (Hier sind Bezüge zum Raum denkbar)
- **(Non)verbale Kommunikation:** Über welche körperlichen Formen oder Handlungen werden Selbstinszenierungen ausgeführt?
- **Raum:** In welchen Räumen (Großküche, Klassenraum etc.) oder Gruppen bewegen sich die Lernenden bei den Selbstinszenierungen?
- **Selbstinszenierung:** Welche Selbstaspekte kommen über die Selbstinszenierungen zum Ausdruck? Welche Interessen, Merkmale, Stärken, Wünsche, Ziele etc. werden hierüber vermittelt?

3 Dabei sollte die Teilnahme im Rahmen der Beobachtung aber so gering wie möglich sein. Der/Die Forschende sollte primär beobachten und lediglich passiv am Feldgeschehen teilnehmen (passive Teilnahme) (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 329).

Diese Dimensionen werden einerseits um die Aufnahme des wahrgenommenen Auslösers der Selbstinszenierung, d. h. die Ursache oder die Intention des Jugendlichen, ergänzt. Andererseits wird die beobachtbare Rezeption der Selbstinszenierung, d. h. die Reaktion des Umfelds oder die Wirkung auf dieses, aufgenommen. Schließlich können im Beobachtungsbogen noch Anmerkungen und Ergänzungen aufgenommen werden.

Die Beobachtungen erfolgten in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsfächern, wobei sich diese auch hinsichtlich der Lernorte unterschieden. So findet der Theorieunterricht vorrangig im Klassenraum statt. Der Lernfeld-Praxis-Unterricht findet in der Backstube, der Großküche oder der Kojen-Küche statt. Außerdem haben die Schüler:innen die Möglichkeit, im Pausenladen zu arbeiten. Es war in diesem Kontext nicht möglich, dass mehr als ein:e Beobachter:in in einem Bereich hospitiert, da das laut der Bildungsakteur:innen die Schüler:innen irritieren und in ihrem Lernprozess hätte stören können. Die im Erhebungszeitraum beobachteten Selbstinszenierungsformate in den Unterrichtseinheiten wurden entsprechend tabellarisch dokumentiert, nummeriert und mit einem geeigneten Titel versehen. Außerdem wurden die beobachteten Situationen im Beobachtungsbogen kurz skizziert. Durch die Forschungsgruppe von 3 Personen (Beobachtende) waren 23 Untersuchungszeitpunkte möglich, die insgesamt zu 167 erfassten Beobachtungssequenzen (bzw. Selbstinszenierungsformaten) führten, die in Tabelle 1 hinsichtlich ihres Unterrichtsfachs bzw. -ortes aufgeschlüsselt werden:

Tabelle 1: Untersuchungseinheiten je Unterrichtsfach/-ort.

Unterrichtsfach/-ort	Untersuchungszeitpunkte	Untersuchungseinheiten (SIPs)
Theorieunterricht im Klassenraum	7	41
Lernfeld-Praxis in der Backstube	3	26
Lernfeld-Praxis in der Großküche	5	57
Lernfeld-Praxis in der Kojen-Küche	5	29
Verkaufen im Pausenladen	2	8
Werken im Werkraum	1	6
Summe	23	167

Im Erhebungsprozess erfolgte eine induktive Schärfung des Untersuchungsgegenstands. So tauschte sich die Forschungsgruppe bereits nach dem ersten Beobachtungszeitpunkt aus und schärfte dadurch den Blick auf die beobachteten Gegenstände (Szenen, Verhalten etc.). Zudem fand ein Austausch über interessante Fälle statt, die an den unterschiedlichen Lernorten beobachtet wurden. Dadurch, dass die Beobachtenden zwischen den Unterrichtsfächern bzw. -orten sowie den Klassen wechselten, konnte die Wahrnehmung im Rahmen der Untersuchung gegenseitig gespiegelt und zur Schärfung der Beobachtungsperspektive herangezogen werden. So wurde diskutiert, welche Situationen beobachtet und dokumentiert wurden, wodurch die jeweiligen Verständnisse und Blickwinkel auf das Konstrukt aufgedeckt und hierüber das Konstrukt Selbstinszenierung weiter geschärft werden konnte. Außerdem wurde die Teilnahme im Feld diskutiert, da teilweise – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – wahrgenommen wurde, dass die Schüler:innen auf die Beobachtenden deutlich reagierten und mit ihnen interagierten. Das war jedoch lediglich anfänglich der Fall und legte sich mit zunehmender Teilhabe im Feld, wodurch die Beobachtungen einen alltäglichen Charakter erhielten. Die Datenerhebung im Rahmen der Studie war somit durch einen ständigen Austausch unter den Forscher:innen und Rückkopplungen sowie Spiegelungen der Eindrücke innerhalb der Forschungsgruppe über die unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkte hinweg geprägt. Hier zeigte sich u. a. auch, dass sich eine Trennung zwischen Schüler:innen mit und ohne FSP GE hinsichtlich der aufgenommenen Selbstinszenierungen während der Beobachtung in den Praxisphasen als wenig zielführend erwies, da einerseits die Zuordnung zu den unterschiedlichen Gruppen ohne vorheriges Wissen über den vorhandenen FSP im Rahmen der Beobachtung nicht eindeutig erfolgen konnte und andererseits Unterschiede in den Inszenierungen bereits im Erhebungsprozess nur bedingt erkennbar waren. Letzteres weist dann bereits darauf hin, dass hier eher von einer gemeinsamen Lerngruppe ausgegangen werden kann. Daneben beobachteten wir auch Inszenierungen, die innerhalb und zwischen diesen vermeintlich differenzierten Gruppen stattfanden. Nachfolgend wird dargelegt, wie die Daten durch die Forschungsgruppe entsprechend ausgewertet wurden.

4.2 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt in Anlehnung an die Grounded Theory (siehe dazu Glaser & Strauss, 2005; Strauss & Corbin, 1996). Wir sehen durchaus Bezugspunkte zur Methodologie der Grounded Theory und ziehen hier insbesondere die Methode der Grounded Theory für die Interpretation der Daten heran, um sie systematisch zu kodieren und zu kategorisieren (vgl. Flick, 2016, S. 387–388). Im Rah-

men dieser Studie geht es darum, einzelne beobachtete Selbstinszenierungspraktiken (SIP) zu beschreiben und zu klassifizieren, um Beispiele/Muster/Cluster/Kategorien von SIP erfassen zu können. Gerade die offene und explorative Forschungsfrage der Studie – Wie inszenieren sich die Lernenden im Unterricht? – spricht für eine derartige Auswertung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 545).

Nach der Grounded Theory stellt das „Kodieren (...) die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Eine Kodierung gemäß der Grounded Theorie erfolgt nach der Methode des ständigen Vergleichs. Diese Kodiermethode umfasst die drei Kodiertechniken des offenen, axialen und selektiven Kodierens und wird vom Schreiben von Memos begleitet (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 40; Döring & Bortz, 2016, S. 546–547; Flick, 2016, S. 387–400). Nachfolgend werden die Kodiertechniken, die dieser Auswertung zu Grunde liegen, dargelegt und unser Vorgehen beschrieben.⁴

- *Beim offenen Kodieren* werden die Daten bzw. die Dokumente in kleine Sinnseinheiten zerlegt und mit Anmerkungen und Kodes versehen. Diese Kodes werden dann (mit Blick auf die Fragestellung) gruppiert und kategorisiert. Hierfür wurden alle Beobachtungseinheiten bzw. die Tabellen (vgl. Abb. 1) gesichtet, codiert und dieser Prozess entsprechend dokumentiert. Es zeigt sich, dass die zentralen Aspekte und Merkmale der SIPs durch die theoretische Auseinandersetzung sowie die Art der Dokumentation aus den Spaltenbezeichnungen (Auslöser, Personen, Kommunikation etc.) bestimmt wurden und letztlich die zentralen Kategorien bildeten. Dementsprechend lag der Fokus beim offenen Kodieren darin, die (theoretischen) Kategorien am Material zu prüfen und zu erweitern, wodurch deduktive Kategorien (aus der Theorie) um Kategorien aus dem Material (induktiv) ergänzt wurden.
- *Beim axialen Kodieren* werden die Kategorien des offenen Kodierens fallübergreifend in Beziehung gesetzt und Hauptkategorien gebildet. Dabei können auch die Beziehungen zwischen Kategorien und Unterkategorien in den Blick genommen werden. Strauss & Corbin (1996, S. 78; siehe auch Flick, 2016, S. 394) schlagen dafür ein Kodierparadigma vor, das hinsichtlich des untersuchten Phänomens zwischen (1) Ursachen, (2) Kontext (3) Handlungsstrategien und (4) Konsequenzen unterscheidet. So lassen sich die *Auslöser* für eine Selbstinszenierung auch als *Bedingungen* begreifen, die *Rezeption* kann

4 Diese Kodiertechniken stellen unterschiedliche Vorgehensweisen im Umgang mit dem Datenmaterial dar und können bei Bedarf kombiniert und in ihrer Reihenfolge geändert werden (vgl. Flick, 2016, S. 387–388).

auch als *Konsequenz* der Selbstinszenierung verstanden werden und die Handlungen der Schüler:innen sind mit den *Handlungsstrategien* gleichzusetzen. Komplexer ist dagegen die Ordnung der anderen Kategorien, wenn es darum geht, den *Gegenstand* der Selbstinszenierung zu greifen. Nach einer weiteren Sichtung aller Untersuchungseinheiten wurden im Forscher:innen-team Gruppierungen dahingehend vorgenommen, dass für ähnliche Kodierungen gemeinsame Unterkategorien gebildet wurden. Anhand dieser neuen Unterkategorien mit Fokus auf den Gegenstand der Selbstinszenierung wurde das Datenmaterial (bzw. die Dokumentation des Auswertungsprozesses) nochmals gesichtet und die SIPs dementsprechend zugeordnet. Darüber hinaus wurden erste Beziehungen zwischen den Kategorien mit ihren Kodes diskutiert und im Austausch mit der Forschergruppe zusammengetragen.

- Beim *selektiven Kodieren* wird eine Kernkategorie (Gegenstand oder zentrales Phänomen) mit ihren Subkategorien herausgearbeitet, um die herum sich die anderen Kategorien gruppieren lassen. In einem nächsten Schritt wurde folglich die Kernkategorie – hier die Selbstinszenierungen der Schüler:innen aus den beobachteten Klassen – bestimmt und die Analyse auf einem höheren Abstraktionsniveau (vgl. Flick, 2016, S. 396) fortgesetzt. Aus dieser Analyse ergeben sich sechs Subkategorien, die mit den Haupt- und Unterkategorien in Beziehung stehen bzw. die Kodes enthalten: Sozialer Raum, Ausdruck beruflicher Orientierung, Zielrichtungen, Selbstausdruck, Haltung und Selbstwirksamkeit.

Die sechs Subkategorien bilden das Ergebnis der Datenauswertung und werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

5 Darstellung der Ergebnisse

Aus der Datenauswertung wurden hinsichtlich des Phänomens ‚Selbstinszenierungen von Schüler:innen in der inklusiven AV‘ sechs zentrale Subkategorien (SK) abgeleitet (siehe Abb. 2), welche die einzelnen Kategorien der Auswertung bündeln und denen die beobachteten SIPs schwerpunktmäßig zugeteilt werden können. Dabei sind Überschneidungen und Mehrfachzuordnungen möglich. Es handelt sich folglich nicht um trennscharfe Kategorien, welche die SIP erklären, sondern vielmehr um Merkmale von Selbstinszenierungen, die im Rahmen der Beobach-

tungen identifiziert wurden und die einen Zugang zur Beschreibung des Phänomens ermöglichen. Abbildung 2 zeigt zunächst jene Subkategorien auf, die über die Auswertung identifiziert werden konnten:⁵

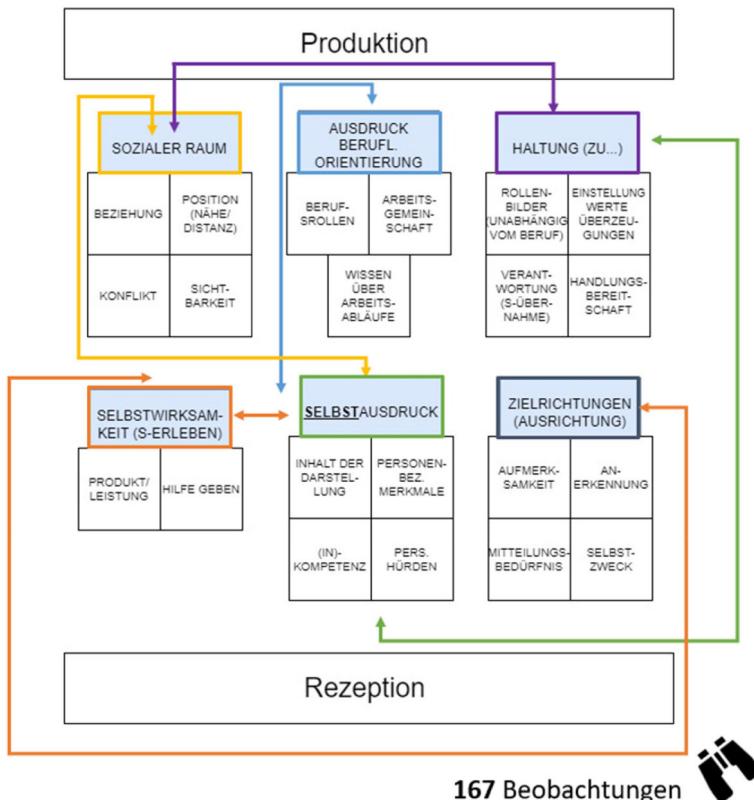


Abbildung 2: Darstellung der sechs Subkategorien

5 Diese Abbildung wurde ebenfalls für ein nachgelagertes Gespräch mit den Bildungsakteur:innen herangezogen, um die Beobachtungen zu spiegeln und die Perspektive dieser aufzunehmen sowie weitere Hinweise zu den Selbstdisziplinierungen der Schüler:innen zu erhalten. Die Eindrücke aus diesem Gespräch wären entsprechend noch auszuwerten, sodass diese für den Beitrag nicht einbezogen werden.

Hier werden Beziehungen zwischen den Kategorien über die visuelle Darstellung angedeutet und dadurch impliziert, dass die Kategorien nicht isoliert verstanden werden können. Im Folgenden werden die identifizierten Subkategorien erläutert und mit Beispielen untermauert.

5.1 Sozialer Raum

In dieser Subkategorie (SK1) geht es um die Position der Person in Bezug auf die Gruppe (Klasse, Bildungspersonal, Mitschüler:innen), um ihre Beziehungen zueinander und mögliche Konflikte im Sozialraum Schule. Hier sind dann Fragen der Beziehungen u. a. zum Bildungspersonal (a), der Positionierung innerhalb der Klasse (b), hinsichtlich entstehender Konflikte (c) und danach, wie sichtbar und/oder unsichtbar Schüler:innen in ihren Selbstinszenierungen in der Klasse sind (d), zentral.

1a. Beziehung zum Bildungspersonal: Hierunter fallen Selbstinszenierungen, in denen deutlich wird, wie Schüler:innen gegenüber anderen Akteur:innen wie bspw. der/dem Lehrer:in Aspekte der Beziehungsebene zum Ausdruck bringen. In den Inszenierungen zeigen sich bspw. direkte Kontaktgesuche, Ausdruck einer Wertschätzung/Bewunderung, das Anvertrauen von Ängsten und Sorgen usw. **Beispiel:** Auf dem Weg zum Pausenladen konnte beobachtet werden, wie sich eine Schülerin auf der Treppe (zwischen Unterrichtsraum und Pausenladen) konkret an die Lehrerin wendet und ihre Ängste hinsichtlich der anstehenden Verkaufstätigkeit verbalisiert: „Frau M, ich habe Angst, dass ich mich gleich im Pausenladen verrechne“ (Fall 164). Daraufhin wird die Schülerin von der Lehrerin bestärkt und insofern in ihren Ängsten ‚abgeholt‘.

1b. Positionierung zur Gruppe (Nähe/Distanz): Einerseits fallen hierunter Inszenierungen, die die Gemeinschaft bzw. eine Nähe zu dieser adressieren. Das kann sich bspw. über den verbalen Ausdruck, die Teamarbeit, sozialen Zusammenhalt bei der Aufgabenausübung, gegenseitige Hilfestellung sowie Unterstützungen etc. zeigen. Dementsprechend kann u. a. auch der Wunsch/das Bedürfnis deutlich werden, Teil der Gemeinschaft zu sein. Andererseits bringen die Schüler:innen in ihren Inszenierungen zum Ausdruck, dass sie bspw. nicht in der Gruppe und/oder im Klassengefüge sein wollen. Hier kann bspw. vermittelt werden, dass ein/eine Schüler:in sich der Gruppe nicht zugehörig fühlt, sich von anderen Schüler:innen bzw. dem Verhalten dieser klar abgrenzt, sich darüber mit der Klasse vergleicht („Ich bin deutlich besser als die“), mit bestimmten Personen nicht zusammenarbeiten will und/oder über abweichende Kleidung der Konformität der Einheits-Arbeitskleidung entspringt. **Beispiel:** Auf der einen Seite wurde eine Schülerin beobachtet, die im Arbeitsprozess an einer Stelle ihre

Gruppe mit verschränkten Armen anguckt. Der Lehrer fragt sie daraufhin, warum sie nicht mithelfe. Die Schülerin erwidert sinngemäß: „Die machen doch eh alles alleine!“. Sie wird von ihrer Mitschülerin anschließend wieder aktiv in den Arbeitsprozess einbezogen („Komm lass uns jetzt weiter machen!“) (Nähe; Fall 49). Auf der anderen Seite war hier ein I-Schüler⁶ auffällig, der an unterschiedlichen Stellen in seiner Inszenierung zum Ausdruck gebracht hat, dass er sich in der Klasse mit FSP GE fehl am Platz fühlt und nicht zu diesem Klassenverbund gehören möchte, was er u. a. über die Körperhaltung (Kopf auf dem Tisch, verschränkt die Arme), verbale Aussagen und das Herstellen räumlicher Distanz deutlich machte (Distanz; u. a. Fall 50, 92, 104). Letzteres wurde bspw. bei einem Ausflug zum örtlichen Supermarkt deutlich. Eben jener Schüler wartet bei der anstehenden Rückkehr zur Schule nicht wie alle anderen Schüler:innen vor dem Laden auf die Bildungsakteur:innen, sondern steht mit verschränkten Armen an eine Häuserwand auf der gegenüberliegenden Straßenseite angelehnt in deutlicher räumlicher Entfernung zur Gruppe. Hier wird somit ggf. die Abgrenzung zur Gruppe und die Ablehnung der Zugehörigkeit zu dieser deutlich (Fall 70).

1c. Konflikte: Hierunter fallen Inszenierungen, in denen ein Konflikt zu einem Ereignis oder Umstand im Klassenraum zum Ausdruck gebracht wird, was sich bspw. auf die Wahrnehmung einer ungerechten Behandlung oder auf den Wunsch einer Verhaltensänderung von anderen Personen beziehen kann. Hier werden mitunter negative Gefühle frei – es kann sich aber auch um innere Konflikte handeln, die von dem Individuum nach außen transportiert werden. **Beispiel:** Das Beispiel der Schülerin unter 1b kann hier ebenfalls herangezogen werden. Diese bringt hier verbal und körperlich ihren Ärger über die nicht hinreichende Einbeziehung in den Arbeitsprozess ggü. ihrer Gruppe zum Ausdruck.

1d. Sichtbarkeit (+/-): Zum einen werden hierunter Selbstinszenierungen gefasst, die zu einer Sichtbarkeit führen. Diese zeigen ‚Hier bin ich‘ und lenken die Aufmerksamkeit der Gemeinschaft auf den/die Jugendliche (bspw. über eine laute Stimme, präsente Körperhaltung, direktes Agieren mit dem Umfeld etc.). Den Gegenpol bilden zum anderen Selbstinszenierungen, die das Gefühl vermitteln, dass der/die Schüler:in eher nicht auffallen möchte (bspw. leise Stimme, kaum Blickkontakt, Blick nach unten etc.). Ein In-sich-zurückgezogen-sein, was in Teilen von den Lehrpersonen aufgenommen (sichtbar werden) und/oder akzeptiert wird (unsichtbar bleiben). **Beispiel:** Ein Schüler kommt mit großen Schritten und aufrechter Haltung etwas zu spät zum Unterricht in das Klassenzimmer.

⁶ Stellenweise werden wir nachfolgend über die Bezeichnung ‚I-Schüler:in‘ aufnehmen, wenn es sich in den Beobachtungen um Jugendliche mit dem FSP GE handelt.

Er soll sich seine Arbeitskleidung besorgen, beginnt daraufhin jedoch in einer lässigen Haltung eine Diskussion mit dem Lehrer über das Fehlen der für ihn passenden Größe bei den T-Shirts („Was soll ich denn machen?!“). Hier macht er Witze, wird in seinem Verhalten vom Lehrer wahrgenommen bzw. bekommt Aufmerksamkeit von diesem sowie bringt seine Klassenkamerad:innen zum Lachen (Sichtbarkeit, Fall 30). Zudem konnte bspw. eine Schülerin beobachtet werden, die stumm das Bügeleisen hin und her bewegte und sich ‚ratlos‘ umsah. Es wurde mitunter transportiert, dass die Schülerin ein Problem bei der Ausübung ihrer Aufgabe hatte. Allerdings verblieb sie in dieser passiven Haltung, bis sie aktiv von der Lehrperson angesprochen wurde und Hilfe angeboten bekam (Unsichtbarkeit, Fall 160).

5.2 Ausdruck beruflicher Orientierung

In dieser Subkategorie (SK2) liegt der Fokus auf Selbstinszenierungen, über die Schüler:innen Aspekte beruflicher Orientierung transportieren. In den Daten wurde die berufliche Orientierung bspw. durch die Übernahme bzw. Auseinandersetzung mit (Berufs-)Rollen (a), das (Selbst-)Verständnis zur Arbeitsgemeinschaft bzw. ein Teil dieser zu sein (b) oder durch Wissen über den Arbeitskontext (c) deutlich.

2a. Berufsrollen: Die Schüler:innen nehmen im praktischen Tun u. a. konkrete Berufsrollen ein (bspw. über die Haltung, die Körpersprache, den Umgang mit Kunden etc.). Im Rahmen ihrer Inszenierungen zeigen sie hierüber dann auch, wie sie sich in ihrer Berufstätigkeit bewegen. Die Rollenausgestaltung kann dabei bspw. in ihrem beruflichen Handeln hinsichtlich einzelner Adressaten variieren. **Beispiel:** Es konnte beobachtet werden, wie sich eine Schülerin im Verkaufsgespräch im Pausenladen anders verhielt, wenn sie Lehrer:innen anstatt ihre Mitschüler:innen als Kunden bediente. Hier wurde durch non-verbale Kommunikation – bspw. ein Kopfnicken als Aufforderung, die Bestellung zu nennen – ggü. den Peers ggf. eher das Peer-Verhältnis adressiert. Gegenüber den Lehrer:innen bewegte sich die Kommunikation dagegen auf einer ‚distanzierteren‘ Ebene (Fall 167).

2b. Arbeitsgemeinschaft: Hierunter fallen u. a. Inszenierungen, die sich konkret auf die Arbeitsgemeinschaft und damit verbundene Regeln beziehen. So kann in diesem Kontext u. a. ein Verantwortungs- und Zugehörigkeitsgefühl zum Ausdruck gebracht werden. **Beispiel:** Eine Schülerin wird aufgrund ihres Zuspätkommens vom Lehrer als eine der Personen bestimmt, die den Abwasch machen soll. Sie weigert sich in dem Moment und bringt zum Ausdruck, dass sie das nicht machen möchte. Ihre Mitschülerin zuckt mit den Schultern, lächelt und

sagt daraufhin: „Ich kann das auch machen.“ und weiter „Ich mache das auch alleine“. Hier wird somit u. a. die Bereitschaft ausgedrückt, eine Aufgabe für die Arbeitsgemeinschaft zu übernehmen (Fall 44).

2c. Wissen über den Arbeitskontext: Schüler:innen drücken in ihren Inszenierungen auch ein gewisses berufliches Kontextwissen aus, indem sie bspw. Arbeitsschritte verbalisieren und ‚vorhersehen‘, ihr Wissen im Umgang mit Arbeitsmitteln teilen, ihre Kenntnisse über Arbeitsabläufe im jeweiligen Kontext zum Ausdruck bringen, ihren Arbeitsprozess gegenüber anderen vermitteln sowie ihr Wissen über den ausgeführten Beruf zeigen. **Beispiel:** Ein Schüler ist bemüht keine Ressourcen zu verschwenden – ggf. auch, weil er es in diesem konkreten beruflichen Kontext so gelernt hat – und spricht den Umstand an, dass es schade sei, den Rest des Keksteigs wegzuwerfen, erst bei der Forscherin und dann bei dem Lehrer, wobei er dabei den Teig knetet, ihn dem Gegenüber zeigt und in der Intonation der Stimme ein gewisses Bedauern zum Ausdruck kommt (Fall 37). In einem anderen Fall wird eine Schülerin beobachtet, wie sie zunächst lässig am Verkaufstresen im Pausenladen lehnt. Als sie jedoch merkt, dass sie von der Forscherin beobachtet wird, nimmt sie eine aufrechte, offene und freundliche Haltung ein (Fall 152). Hierin kann u. a. ein Ausdruck des Wissens über die Körpersprache einer Bäckereifachverkäuferin und die jeweiligen Erwartungen im Berufskontext gesehen werden.

5.3 Haltung

In den Inszenierungen, die im Fokus dieser Subkategorie (SK3) stehen, kommen innere Haltungen zum Ausdruck. Wenn die Haltungen auch nicht klar bestimmt werden können, so lassen sich jedoch einzelne Annahmen über die Beobachtung ableiten. Dabei können hierüber bestimmte Rollen adressiert (a) oder Einstellungen, Werte, Überzeugungen, etc. kommuniziert (b) werden. Außerdem kann die Haltung einer Person u. a. über die Übernahme von Verantwortung in Situationen (c) und das Zeigen von Handlungsbereitschaft (d) ausgedrückt werden.

3a. Rollenbilder: Hierunter fallen Beobachtungen von Selbstinszenierungen, in denen die Einnahme einer Rolle im Klassenkontext deutlich wurde. Das zeigte sich u. a. in Verbindung mit Kategorie 2a mit Bezug auf den beruflichen Kontext und/oder im Rahmen einer eher übergreifenden Perspektive, was dann auch in anderen Bereichen deutlich wurde. **Beispiel:** In der Großküche konnte eine Situation beobachtet werden, in der die Lehrerin einen Schüler aufforderte, die Spülmaschine einzuräumen. Dieser Schüler sagt daraufhin sinngemäß zu seinem Kumpel gewandt: „Los, mach du mal!“. Die Anweisung bzw. auch die verkörperte Rolle im Berufskontext wird in diesem Fall akzeptiert (Fall 127). In einem anderen

Beispiel auf eher situationsübergreifender Ebene wird bspw. ein I-Schüler wiederholt bei technischen Problemen durch die Lehrer:innen als Unterstützung herangezogen. Er selbst nimmt die Rolle gerne an, führt sie voller Stolz aus und bietet sich auch freiwillig für Hilfestellungen im Klassenverband an (Fall 106 und 135).

3b. Einstellungen, Werte und Überzeugungen: Hierunter fallen Inszenierungen, die bspw. eine innere Haltung wie ‚lässig‘, ‚cool‘, etc. zum Ausdruck bringen. Daneben fallen hierunter auch Selbstinszenierungen, über die eine Haltung zu gewissen Aspekten wie bspw. zum eigenen Arbeitsverhalten, Politik etc. zum Ausdruck kommt. **Beispiel:** Hier konnte bspw. eine Schülerin beobachtet werden, die hinsichtlich der Überzeugung über ihr Arbeitsverhalten, als Reaktion auf die Frage der Lehrkraft, ob sie den Arbeitsplatz schon aufgeräumt hätte, folgendes mit starkem Ausdruck in der Stimme verbalisiert: „Ja, normal! Ich mache das immer direkt fertig!“ (Fall 39).

3c. Verantwortungsübernahme: Wie bereits angedeutet, sind in diesem Zuge auch Selbstinszenierungen relevant, in denen der Ausdruck einer Verantwortungsübernahme bspw. hinsichtlich der ausgeführten Aufgabe, des Arbeitsumfelds, der Klassengemeinschaft, den Peer-Mitglieder:innen etc. deutlich wird. Das kann sich auch darauf beziehen, dass die Verantwortung für eine bestimmte Aufgabe/eine Handlungsausübung eingenommen bzw. wahrgenommen wird. **Beispiel:** Hier konnte eine Schülerin beobachtet werden, die eine Mitschülerin bzw. Freundin darauf hinwies, dass sie sich an die Regeln halten soll. Mit einem leichten Schlag auf den Hinterkopf unterstreicht sie, dass die Mitschülerin jetzt entsprechend der Klassen-Regeln ihr Handy abgeben soll („Gib jetzt dein Handy ab“) und verstärkt damit die vorherige Aufforderung der Lehrkraft. Ihre Mitschülerin folgt daraufhin ihrer Aufforderung. Die Schülerin übernimmt hier somit Verantwortung für das Einhalten der Regeln und handelt auch dementsprechend (Fall 116).

3d. Handlungsbereitschaft: Hier zeigen die Schüler:innen in ihren Inszenierungen bspw. die Motivation zur Ausführung einer bestimmten Aufgabe oder Handlung und/oder die generelle Bereitschaft, sich einzubringen. Das kann mithin an den beruflichen Kontext gebunden, aber auch unabhängig von diesem sein. **Beispiel:** Hier konnte eine Situation aufgenommen werden, in der sich eine Schülerin sehr aufgeregt initiativ für die Übernahme einer bestimmten Aufgabe meldete („Darf ich die Bestellungen aufnehmen?“) – das tat sie auf Grundlage ihres Wissens über die nachfolgenden Aufgaben, wodurch in diesem Beispiel die Verbindung zur SK2 angedeutet wird. Da ihre Mitschülerinnen die Aufgabe dann ebenfalls übernehmen wollten, entbrannte im Klassenverbund förmlich ein ‚Streit‘ darum, wer die Aufgabe ausführen darf (Fall 117).

5.4 Selbstwirksamkeitserleben

Es konnten zudem Selbstinszenierungen beobachtet werden, bei denen augenscheinlich das Selbstwirksamkeitserleben im Vordergrund steht (SK4). Die Personen erleben sich u. a. als kompetent oder sind stolz auf eine besondere Leistung (a) und/oder können sich im Hilfe geben als selbstwirksam erleben (b).

4a. Produkte/Leistungen: Hierunter fallen Inszenierungen, die sich darauf beziehen, dass der/die Schüler:in bspw. positive Gefühle wie Stolz hinsichtlich der eigenen Leistung zum Ausdruck bringt. Die Schüler:innen erfahren sich im praktischen Tun selbst und/oder in der Gruppe als kompetent. Die Freude über die eigenen Produkte und Leistungen sowie der Ausdruck in entsprechenden Selbstinszenierungen konnte dabei über beide Gruppen (mit und ohne FSP GE) hinweg gleichermaßen beobachtet werden. **Beispiel:** Hier konnten ein I-Schüler und eine I-Schülerin beobachtet werden, die den Auftrag von der Lehrerin bekommen hatten, das iPad mit dem Beamer zu verbinden. Als den beiden das gelang, konnte aufgenommen werden, wie der Schüler folgendes ausrief „Jey, wir haben es geschafft!“ und die beiden freudig einschlugen (Fall 71).

4b. Hilfe geben: Hier wurden unterschiedliche Situationen zur Selbstinszenierung beobachtet, in denen einerseits Hilfsbereitschaft ausgedrückt und andererseits aber auch gewissermaßen anderen Personen Hilfe „aufgezwängt“ wurde. Die Jugendlichen erfahren sich u. a. in der Ausübung der Hilfsbereitschaft selbst als kompetent bzw. erfahren hierüber Dankbarkeit, Lob und Wertschätzung. Dabei kann das aktive Hilfsangebot auch aus einer inneren Haltung heraus begründet sein, sodass hier Bezüge zur SK3 möglich sind. **Beispiel:** In der Großküche konnte beobachtet werden, wie zwei Schülerinnen die Wäsche (Handtücher) einräumen. Dieses Amt⁷ hatte eigentlich ein anderer Schüler inne. Die Schülerinnen sagen darauf zu ihm: „Wir machen deine Arbeit!“. Beide scheinen hier Dankbarkeit zu erwarten, stattdessen sagt der Schüler jedoch: „Das ist meine Arbeit!“. Eine Schülerin erwidert darauf: „Sei doch froh“ (Fall 90).

5.5 Selbstausdruck

In diesen Inszenierungen bzw. beobachteten Situationen bildet die Person selbst, mit ihren Eigenschaften und Besonderheiten, den zentralen Fokus (SK5). Das scheint zwar mit Blick auf Selbstinszenierung nicht überraschend zu sein und es finden sich sicherlich in jeglichen Inszenierungen entsprechende Selbstaspekte,

⁷ In der Großküche existieren sogenannte Ämter, denen bestimmte Aufgaben zugeordnet sind. Dabei übernimmt jede/jeder Schüler: über die Zeit in diesem Bereich jedes Amt einmal bzw. rotiert hier über die Wochen die Zuteilung zu den entsprechenden Ämtern.

jedoch bildet in dieser Subkategorie der Selbstausdruck den Kern der Inszenierung und steht somit im Zentrum.

5a. Inhalt der Darstellung: Hier wurden Situationen zu Selbstinszenierungen der Jugendlichen aufgenommen, bei denen sie sich selbst bzw. ihre Person konkret in Szene setzen und sie somit der dominierende Gegenstand der Inszenierung im Sinne eines ‚Das bin ich!‘ sind. **Beispiel:** Im Fachpraxis-Unterricht konnte eine Schülerin beobachtet werden, die Selfies von sich machte. Hier wurde u. a. durch die Körpersprache und das ‚Posen‘ das eigene Erscheinungsbild positiv in Szene gesetzt und ein gewisses Selbstbewusstsein vermittelt. Dabei war hier allerdings nicht deutlich, ob die Schülerin dies lediglich für sich selbst machte und/ oder auch intendierte, von ihrem Umfeld in diesem Zuge entsprechend wahrgenommen zu werden (Fall 18).

5b. Personenbezogene Merkmale: Hierunter fallen Inszenierungen, über die explizit einzelne personenbezogene Merkmale zum Ausdruck gebracht werden. Das kann sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen. **Beispiel:** Hier konnte eine Schülerin beobachtet werden, die mit einem lauten „Hallo“ den Raum betrat und dadurch ihre Präsenz, aber auch „Ich bin selbstbewusst“ im Klassenraum zum Ausdruck brachte (Fall 2 und 17). Eine andere Schülerin der I-Klasse brachte halb ernst und lachend ihre Meinung über den (humorvoll gemeinten) Vorschlag im Klassenraum, die Lebkuchenhäuser doch auch mit Tomaten zu verzieren, folgendermaßen zum Ausdruck: „Gibt es nicht! Das ist Gemüse. Also echt.“ (Fall 68).

5c. (In)Kompetenz: An dieser Stelle werden Selbstinszenierungen aufgenommen, in denen die Jugendlichen spezifisches Können oder auch Nicht-Können zum Ausdruck bringen, wobei auch Bezüge zum Selbstwirksamkeitserleben (SK4) denkbar sind. **Beispiel:** Hier konnte eine Situation in der Großküche beobachtet werden, in der die Lehrerin zwei Schüler ansprach und nachfragte, ob diese sich noch an die Abläufe aus dem vorherigen Durchgang erinnern könnten. Ein I-Schüler, antwortete daraufhin: „Ja, in- und auswendig“, wobei er die Arme in die Hüften stemmte und insgesamt seine Aussage dadurch selbstbewusst unterstrich (Kompetenz, Fall 120).⁸ Die andere Schülerin, die in diesem Jahr in die ‚Regelklasse‘ gewechselt war, schaute dagegen eher schüchtern auf den Boden und meldete folgendes zurück: „Weiß ich nicht.“⁹ (Inkompetenz, Fall 120). In dieser Situation wird

8 Die Schüler:innen mit dem FSP Geistige Entwicklung haben die Möglichkeit, den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung insgesamt bis zu 3-mal zu besuchen. Sie können dabei jedoch anders als die Jugendlichen der ‚Regelklassen‘ keinen allgemeinbildenden Abschluss erwerben.

9 Von den Bildungsakteur:innen wurde uns zurückgemeldet, dass nicht selten Schüler:innen in der inklusiven AV sind, die gewissermaßen ‚Grenzgänger‘ zwischen dem FSP Geistige Entwicklung und dem FSP Lernen sind. Für diese Schüler:innen wird dann versucht, einen FSP-Wechsel zu beantragen, sodass sie in die ‚Regelklassen‘ wechseln und den ersten Schulabschluss erwerben können.

einerseits die Gewissheit über die eigene Kompetenz verbal wie körperlich und andererseits eher die eigene Unsicherheit transportiert.

5d. Persönliche Grenzen: Hierunter fallen Selbstinszenierungen, die konkret auf persönliche Hürden, Ängste, Sorgen, Abneigungen etc. verweisen und in diesem Zuge zum Ausdruck gebracht werden. Das kann sich bspw. auf Herausforderungen im Arbeitsprozess, auf individuelle Hürden u. a. auf sprachlicher Ebene und Versagensängste beziehen. **Beispiel:** Es konnte beobachtet werden, wie eine Schülerin sich weigerte, den Abfluss zu reinigen, und vor der Lehrerin wegrennt, die ihr Tücher zum Reinigen geben will. Die Schülerin erklärt, dass sie sich ekelt, und übernimmt dafür selbstständig eine andere Aufgabe (Fall 89).

5.6 Zielrichtung

In dieser Subkategorie (SK6) steht die Frage nach dem Ziel bzw. nach der Intention der Inszenierung im Vordergrund. Dabei kann unterschieden werden zwischen den Bedürfnissen nach Aufmerksamkeit (a), Anerkennung (b) oder einem generellen Mitteilungsbedürfnis (c). Schließlich wurden auch SIPs identifiziert, die scheinbar keine sichtbare Intention verfolgen und daher eher einen Selbstzweck (d) für die Jugendlichen zu erfüllen scheinen. Hier sei angemerkt, dass lediglich auf Grundlage des konkret gezeigten Verhaltens der Schüler:innen aus Perspektive der Beobachter:innen Vermutungen hinsichtlich der Intention angestellt werden können.

6a. Aufmerksamkeit: In diese Kategorie fallen Selbstinszenierungen der Jugendlichen, über die die Zielrichtung der Aufmerksamkeitsgenerierung bspw. gegenüber dem/der Lehrer:in und/oder den Mitschüler:innen deutlich wird. So kann es hier u. a. darum gehen, dass andere Personen auf die/den Jugendliche/n durch das gezeigte Verhalten aufmerksam werden, wodurch diese Selbstinszenierungen auch eine Reaktion durch das Umfeld ‚provozieren‘. Das kann dabei sehr direkt und präsent erfolgen, ist aber auch gleichsam impliziter möglich. **Beispiel:** In der Kojen-Küche konnte ein I-Schüler beobachtet werden, der in der Ecke an der Mangel saß und im Verlauf der Stunde immer wieder leicht gegen diese schlug, während die übrigen Schüler:innen der Klasse mit den Bildungsakteur:innen Lebku-chenhäuser schmückten. Die Lehrer:innen ignorierten ihn zunächst, woraufhin dieser sein Verhalten verstärkte (Fall 72).

6b. Anerkennung (von Leistungen): Hier wurden Selbstinszenierungen eingeordnet, in denen zu erkennen war, dass die/der Jugendliche für ihre/seine Handlungen, Verhalten, gefertigte Produkte usw. Anerkennung von für sie/ihn relevanten Interaktionspartner:innen bekommen möchte. Das kann direkt bspw. über den verbalen Ausdruck und/oder auch indirekt erfolgen. Hier sind dann auch Be-

züge zum Selbstwirksamkeitserleben (SK4) denkbar. **Beispiel:** So konnte beobachtet werden, wie ein Schüler (ggf. als Reaktion darauf, dass eine andere Gruppe gelobt wurde) laut in den Raum rief: „Gucken Sie bei uns! Ist auch gut, oder?“ (Fall 146).

6c. *Mitteilungsbedürfnis:* Hierunter fallen Inszenierungen, in denen die Jugendlichen (in Teilen auch ungehemmt) ihr Wissen zum Ausdruck bringen, Geschehnisse kommentieren, sich inhaltlich einbringen, ihre Meinung kundtun etc. und hierüber ein Bedürfnis, sich innerhalb der Klasse mitzuteilen, vermittelt wird. **Beispiel:** Hier konnte eine Schülerin beobachtet werden, die im Praxisunterricht in der Bäckerei die Erklärungen des Lehrers kommentierte und in Teilen vorweggriff, was als nächstes behandelt wird bzw. eine Relevanz – hier bei dem Thema Arbeitssicherheit – einnimmt. Eine Verbindung dieser Kategorie zu SK1 (Sozialer Raum) wird dann auch an der Beobachtung deutlich, in der ein Schüler der Forscherin erklärte, dass er weiß, wie der Lehrer tickt – er brachte hier zum Ausdruck, dass er einschätzen könne, wie es hier läuft. Daher konnte er in diesem Zuge auch bestimmen bzw. der Forscherin versichern, dass sie sich ruhig einen Keks nehmen kann („Herr F hat nichts dagegen. Er ist ein Gentleman“). Das eigene Wissen bzw. die Mitteilung ggf. der Forscherin wird hier nochmal durch das Kontextwissen zum sozialen Raum und der Beziehung zum Lehrer abgesichert („Sehen Sie. Habe ich doch gesagt, dass Herr F ein Gentleman ist.“) (Fall 40).

6d. *Selbstzweck:* In diese Kategorie fallen wie bereits angedeutet schlussendlich Inszenierungen, bei denen keine klare Zielrichtung mit Blick auf ein evoziertes Verhalten der außenstehenden Personen über das reine Verhalten erkennbar ist. Vielmehr scheinen sie für das Individuum selbst einen Eigenwert/Selbstzweck zu erfüllen. **Beispiel:** Es konnte eine Schülerin beobachtet werden, die in der Klasse zu einem Lied tanzte und dabei ihr Umfeld nicht weiter beachtete (Fall 84). Eine andere Schülerin trug eine Kette mit den Umrissen eines Landes. Sie zeigt dadurch ggf., dass ihr dieses Land am Herzen liegt, sie eine persönliche Verbindung dazu hat bzw. dieses ihren Vorlieben entspricht. Das wäre nicht zwangsläufig an die Reaktion des Umfelds gebunden, sondern kann für die Schülerin auch einen Eigenwert einnehmen (Fall 165).

6 Fazit: Bedeutung des Zugangs über Selbstinszenierung für die didaktische Gestaltung

Die umfangreiche Darstellung der Ergebnisse zeigt, dass sich ein breites Spektrum an Selbstinszenierungen von Jugendlichen im Bildungsgang der AV identifizieren lässt. Zudem wird ersichtlich, dass ebenso heterogen wie die Lernenden selbst sich auch ihre Inszenierungen in den unterschiedlichen Kontexten – hier im Theorieunterricht im Klassenraum oder im Lernfeld-Praxis-Unterricht in der Backstube, der Großküche oder der Kojen-Küche – zeigen. Vor dem Hintergrund unseres Inklusionsverständnisses und auf Basis der Ergebnisse hat sich dann auch gezeigt, dass es nicht möglich und auch nicht sinnvoll ist, die leitenden Forschungsfragen hinsichtlich der ursprünglichen Aufteilung der Zielgruppe in zwei Gruppen zu beantworten, sondern hier die Klasse vielmehr als gemeinsame Lerngruppe von Schüler:innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen zu betrachten. Hier wurde somit fokussiert, eben ein breites Spektrum davon abzubilden, wie sich Selbstinszenierungen in diesem Kontext zeigen und dann auch darstellen lassen. Wenn auch der Fokus dieser Studie insb. auf den Inszenierungen lag, die im alltäglichen Miteinander im Unterricht zwischen den am Bildungsprozess beteiligten Personen auftreten und diese somit einen spontanen, flüchtigen Charakter aufweisen, werden hier zentrale Anschlussstellen für die didaktische Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen am Übergang Schule–Beruf angedeutet. Mit dem Zugang über Selbstinszenierung können wir damit durchaus zeigen, dass die Zuweisung personalisierter Förderbedarfe und die darauf bezogene Bildung von Zielgruppen zu Verzerrungen führt und die Gefahr besteht, die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten aus dem Blick zu verlieren.

Mit Blick auf die didaktische Gestaltung entsprechender Lernumgebungen wurde deutlich, dass häufig Selbstinszenierungen der Jugendlichen an unterschiedlichen Stellen – ohne didaktisch induziert zu werden – im Lernprozess eher beiläufig erfolgten. Sie werden vom Bildungspersonal wahrgenommen und ggf. aufgenommen und thematisiert. Gleichzeitig setzt das jeweilige Umfeld durch seine Reaktion und sein Verhalten auf die Inszenierungen der Jugendlichen auch entsprechende Grenzen im Sozialraum Schule. Dieser Aspekt kann einen vielversprechenden Ausgangspunkt für entsprechende Reflexionen des eigenen didaktischen Handelns und der Bildungsarbeit darstellen und insofern eine veränderte Perspektive auf die Zielgruppe mitführen. Die Selbstinszenierungen der Jugendlichen können daher als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Zielgruppe dienen, da Lernende darin u. a. ihre Stärken zum Ausdruck bringen. Dabei

berichteten uns Lehrende im Projekt, dass Selbstinszenierungen herangezogen werden können, um die Jugendlichen kennenzulernen (u. a. über Stärken wie z. B. Technikaffinität oder Ängste wie z. B. vor dem Verkaufen im Pausenladen etc.), und dieses Wissen eine Grundlage für die Beziehungsarbeit darstellen kann. Hier zeigen sich dann auch Potenziale dahingehend, dass durch die Auseinandersetzung mit den Selbstinszenierungen der Jugendlichen, bspw. über das bewusste Spiegeln der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Lernprozess, Hintergründe für bestimmte Verhaltensweisen aufgedeckt und gemeinsam an entsprechenden Handlungsformen gearbeitet werden kann. Hier können zwar die Wahrnehmung der Jugendlichen über sich selbst und die Einschätzung der Lehrenden voneinander abweichen, was dann jedoch insb. Potenziale für gemeinsame Verstehens- und Verständigungsprozesse bietet und im Unterricht aufgenommen werden kann. Hier stellt sich dann jedoch grundlegend die Frage, in welchem Umfang bestimmte Selbstinszenierungen selbstbestimmt und zielgruppenadäquat mit den Jugendlichen gemeinsam angepasst und entwickelt werden können und an welchen Stellen hier auch Grenzen bspw. hinsichtlich der Veränderbarkeit vorliegen. Hier sei demnach angemerkt, dass von außen nicht immer klar zu bestimmen ist, was Teil bewusster Inszenierungen seitens der Schüler:innen und was ggf. auch auf das Krankheitsbild, den Förderschwerpunkt, die Behinderung und/oder auf die Person zurückzuführen ist, wodurch u. a. auch Grenzen für eine selbstbestimmte Gestaltung durch die Individuen gesetzt werden.

Gezeigte Stärken und Schwächen können übergreifend i. S. individueller Förderung als Orientierung herangezogen werden, um bspw. entsprechende Rollen und Aufgaben passend zu den individuellen Vorlieben und/oder (Förder-)Bedürfnissen der Schüler:innen zu verteilen. Hier bietet der untersuchte Kontext insb. dahingehend Handlungsräume über den überwiegenden Anteil an Praxisphasen für die Schüler:innen an, da sich diese im praktischen Tun als kompetent erleben und sich u. a. in diesem Zuge selbst darstellen bzw. in ‚Szene‘ setzen können. Außerdem eröffnen die Selbstinszenierungen auch die Möglichkeit, mit den Lernenden ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten – hier im beruflichen Handlungsfeld Ernährungs- und Versorgungsmanagement – zu thematisieren, zu reflektieren und zu fördern. Grundsätzlich wären hierfür Räume für Selbstausdruck und Persönlichkeitsentwicklung i. S. von Selbstinszenierung am Übergang Schule-Beruf zu eröffnen, um Jugendlichen in diesem Zuge eine selbstbestimmte Gestaltung ihres Berufs- und Lebenswegs zu ermöglichen.

Literatur

APO-BK (2021). Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) <https://bass.schul-welt.de/3129.htm>.

Arndt, I. (2018). Verbesserung der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Beruf durch die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem. Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In Arndt, I., Neises, F. & Weber, K. (Hrsg.), Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis (1. Auflage, S. 38–54). Verlag Barbara Budrich.

Clormann, C. & Hartung, N. (2020). Berufsorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Behindertenpädagogik (2), S. 203–213.

Dahrendorf, R. (2021). Vorwort von Lord Ralf Dahrendorf. In E. Goffman (Hrsg.), Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag (19. Aufl., S. VII–X). Piper Verlag.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.

Enggruber, R. & Neises, F. (2023). Jugendberufsagenturen als Gestalter inklusiver Übergänge zwischen Schule und Beruf. Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 77 (3), S. 14–17.

Flick, U. (2016). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i „Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration.“

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In T. Tramm, M. Casper & T. Schröder (Hrsg.), Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte (S. 237–256). wbv.

Frehe-Hallowell, P. & Kremer, H.-H. (2023). Tageslernsituation (TLS) als Praxisinnovation in der Ausbildungsvorbereitung – Einblicke in die schulische Curriculumarbeit. In Albert, S., Heinrichs, K., Hotarek, I. & Zenz, S. (Hrsg.), Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis (S. 1–24). bwp@ Spezial PH-AT2. Stand: 01.07.2024.

Galiläer, L. (2012). Inklusive Übergänge? Barrieren am Übergang Schule–Beruf und die Rolle der Jugendsozialarbeit. Inklusion in Handlungsfeldern der Jugendsozialarbeit, 2, S. 28–35.

Garms-Homolová, V. (2021). Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile (1. Auflage). Springer.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (2005). Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Huber.

Goffman, Erving (1971). Interaktionsrituale. Über das Verhalten in direkter Kommunikation (13. Auflage). Suhrkamp.

Keyzers, V. (2011). Strategisch-dramaturgische Selbstdarstellung auf den Bühnen von StudiVz und Co.: Theatralisierung zu Zeiten des Web 2.0. <https://nbn-researching.org/urn:nbn:de:0168-ssoir-428835>

KMK (Kultusministerkonferenz) (1998). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Koch, M. & Werning, R. (2017). Inklusive Übergänge? Widersprüchliche Steuerungen von Statuspassagen im Übergang Schule-Beruf am exemplarischen Beispiel junger Menschen mit Förderbedarf Lernen. RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, 65(4), S. 438–456.

Kremer, H. H. (2020). Didaktische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg – Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), Digitalisierung am Übergang Schule Beruf (S. 165–186). wbv Publikation.

Kremer, H.-H. & Otto, F. (2023). Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 45, S. 1–27. https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat_45.pdf.

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. QfI – Qualifizierung für Inklusion, Band 5 (3), <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/136/198>.

Naudascher, B. (1980). Das übergangene Selbst. Pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung. Campus.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32(4), S. 282–301.

Schuppener, S., Schlichting, H., Goldbach, A. & Hauser, M. (2021). Pädagogik bei zugeschriebener Geistiger Behinderung. Kohlhammer.

Sponholz, D. & Lindmeier, C. (2017). Fachbeitrag: Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86(4), S. 285–297.

Stauber, B. (2004). Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Leske + Budrich.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz.

UN-BRK (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8, Stand: 01.07.2024.

UNESCO (2009). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (3. erweiterte Auflage). Online: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf.

Zölls-Kaser, P. (2018). Der Übergang Schule–Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK – Versuch einer Systematisierung. In Wansing, G., Welti, F. & Schäfers, M. (Hrsg.), Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen (1. Auflage, S. 199–218). Nomos Verlagsgesellschaft.

Zölls-Kaser, P. (2022). Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“. <https://doi.org/10.18452/26133>.

Erlebnisorientiert Lehren und Lernen

Theoretisch konzeptionelle Annäherung und Wege zur Gestaltung

SIMONE VOLGMANN

Vignette

Pia sitzt auf ihrem Stuhl und kippelt. Dabei berührt die Stuhllehne die Wand. Von hier aus kann sie alles gut beobachten. Der Klassenraum füllt sich langsam. Ranaz hat einen schönen Pulli an, ist das rosa? Und Alex sieht auch wieder verdammt gut aus heute. Wie selbstbewusst er da steht. Sie schwärmt. Es sieht so aus, als ob er wieder beim Frisör war. Plötzlich wird Pia aus ihren Gedanken gerissen, denn sie sieht, wie Herr Meier den Raum betritt und sagt: „Hey! Was geht, Alex?“ – Sie zieht eine Augenbraue hoch und setzt die Stuhlbeine auf. Hat sie das gerade richtig gehört? Herr Meier geht zum Fenster und öffnet es einen Spalt und begrüßt dabei Ali, der seinen Platz direkt davor hat: „Hey, Ali! Was geht bei dir, Bruder?“ Ali ist ebenfalls irritiert und antwortet daher nur knapp, dass er müde sei. Dann geht Herr Meier nach vorn zu seinem Pult, legt die Tasche ab und sagt: „Na dann. Los Leute. Wo waren wir?“ Jetzt schauen ihn fast alle Augen skeptisch an. Er lächelt und spiegelt zurück, was er sieht: „Was ist mit Ihnen?“ Eine kurze Pause. Dann fordert er sie auf: „Erzählen Sie mir, was Sie eben erlebt haben.“ Pia überlegt einen Moment, wie sie sich gefühlt hat, warum sie irritiert war und stellt fest, dass sie auch etwas enttäuscht war, dass Herr Meier sie nicht so direkt angesprochen und begrüßt hat. Es beginnt ein offenes Gespräch über die eben erlebte Situation, ihre Gefühle, die Sprache, über Erwartungen und schließlich über das zentrale Thema der Unterrichtsstunde, angemessene Begrüßungen in unterschiedlichen Kontexten. Dabei reflektieren sie gemeinsam das Erlebte im Hier-und-Jetzt des Unterrichts, aber auch eigene Erfahrungen im Praktikumsbetrieb werden aufgenommen und thematisiert.

1 Kontext und Problemstellung

Lernende im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung sind heterogen und weisen ganz individuelle Problemlagen auf, die im Rahmen der Benachteiligtenförderung durch Benachteiligungstypen beschrieben werden. Hier erfolgt eine Unterscheidung zwischen *sozialer Benachteiligung* aufgrund von sozialer Herkunft, schulischer Vorbildung, Geschlecht oder Migrationshintergrund, *Lernbeeinträchtigungen* aufgrund von kognitiven Lernvoraussetzungen oder Verhaltensauffälligkeiten sowie *Marktbenachteiligungen* (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 4; BMBF, 2005, S. 12–18; Bohlinger, 2004, S. 232).¹ Darüber hinaus zeigen Untersuchungen, dass einige Jugendliche im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung über ausgeprägtes Desinteresse, kaum eigene Motivation und/oder mangelnde Basiskompetenzen (Pünktlichkeit, sozialer Umgang etc.) verfügen und die Zielsetzungen der Lehrenden daher oftmals darin liegen, dass Lernende kleine Lernfortschritte machen und Erfolgsergebnisse haben, Fehlzeiten reduzieren, wieder Spaß am Lernen entdecken oder sich Ziele setzen und diese erreichen wollen (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 55–56). Bei der Unterrichtsgestaltung geht es dann vorrangig darum, weitere negative Schulerfahrungen der Lernenden zu vermeiden und sie zu motivieren, indem u.a. die Relevanz von Lerngegenständen aufgezeigt wird (vgl. Frehe 2015, S. 38; Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 67). Dabei erweisen sich auch praktische Lernanteile, wie praktische Ausbildungssphasen im Berufskolleg oder auch betriebliche Praktika, als hilfreich, um die Lernenden zu motivieren und ihre Aufmerksamkeit zu wecken (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 58–59). Vor dem Hintergrund dieser heterogenen Zielgruppe ist es daher unumgänglich, das Subjekt in den Mittelpunkt zu stellen und die Lernprozesse daran auszurichten (vgl. Kremer & Zoyke, 2013, S. 363; Frehe-Hallowell et al., 2018, S. 6). Lernende bedürfen also einer Didaktik, die sich in besonderer Weise am Subjekt orientiert und ihnen Handlungsräume eröffnet, was in diesem Beitrag über das Erleben und Erfahren aufgenommen wird.²

Unter der Annahme, dass das Erleben und Erfahren von Lerngegenständen Lernende in besonderer Weise motivieren und zur Erkenntnis führen kann (siehe

- 1 Weitere Unterscheidungen bzw. Benachteiligungstypen definiert Enggruber (2005, S. 36) und unterscheidet dabei zwischen den sieben Typen (vgl. Enggruber, 2005, S. 36–37; Enggruber, 2011, S. 2–4): Marktbenachteiligungen, schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg, außerschulische Überforderung und Lebensprobleme, Sinn- und Identitätssuche, multiproblematische Herkunfts-familien mit Gewalterfahrungen, Protest- und Autonomiebeweise, Migrationshintergrund.
- 2 Dabei sei angemerkt, dass entsprechende didaktische Ansätze keineswegs nur für die Ausbildungsvorbereitung vorbehalten sind, sondern ihren Ursprung in der Erwachsenenbildung haben und auch in der Hochschuldidaktik Anwendung finden können.

Kapitel 2.1), stellt sich die didaktische Frage nach der Unterrichtsgestaltung. Dabei ist das vorrangige Ziel, die heterogenen Schülerinnen und Schüler insb. im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung zu erreichen und die Entwicklung von Grundlagen ihrer beruflichen Handlungskompetenz zu forcieren. Das eigene Erleben und Erfahren stehen im Vordergrund und bilden den Ausgangspunkt für weitere Reflexions- bzw. Lernprozesse. In diesem Beitrag wird daher zunächst ein didaktischer Zugang vorgestellt (siehe Kapitel 2.2), der sich am Subjekt, bzw. dem/der Lernenden, über die Wahrnehmungsformen, nämlich dem Erleben und Erfahren, orientiert und im Weiteren als ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ bezeichnet wird. Nach dieser theoretisch konzeptionellen Annäherung folgen in Kapitel 3 konkrete Empfehlungen zur didaktischen Gestaltung für die Ausbildungsvorbereitung.

Folgende Fragen leiten dabei durch die Kapitel: *Warum ist es sinnvoll, das Erleben und Erfahren im Unterricht zu berücksichtigen? Was bedeuten Erleben, Erfahren und ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ in diesem Kontext überhaupt? Wie können Lehrende das Erleben und Erfahren im Unterricht konkret ermöglichen?*

2 Theoretisch konzeptionelle Annäherung: Erleben und Erfahren als didaktische Gestaltungsparameter

In diesem Kapitel wird zunächst der Frage nachgegangen, warum es sinnvoll ist, den Unterricht am Erleben und Erfahren der Schüler:innen auszurichten. Dabei werden phänomenologische Grundannahmen vorgestellt und die Begrifflichkeiten erläutert. Anschließend werden zentrale didaktische Ansätze dargelegt, die im Rahmen der Gestaltungsempfehlungen wieder herangezogen werden. Entsprechend beantwortet dieses Kapitel auch die Frage, was Erleben, Erfahren und ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ in diesem Kontext bedeuten kann.

2.1 Eine begriffliche Annäherung

Die Bedeutung und Relevanz, das Erleben und Erfahren in Lernprozessen zu betrachten, erschließt sich durch einen phänomenologischen Zugang.³ Allgemein ist die Phänomenologie eine philosophische Analyse der verschiedenen Erscheinungsweisen der Gegenstände und eine daran anschließende reflexive Untersu-

³ Im Rahmen der Auseinandersetzung mit ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ werden zwar phänomenologische Annahmen herangezogen, dabei geht es aber weniger darum, die Phänomenologie als wissenschaftliche Methode der Erkenntnisgewinnung im Sinne einer Wissenschaftstheorie (vgl. Lamnek, 2010, S. 43–49) zu nutzen, um den Gegenstand zu erfassen, sondern darum, die Annahmen über Bewusstseinsakte und Gegenstände im Sinne einer philosophischen, erkenntnistheoretischen Grundlage heranzuziehen (vgl. Volgmann, 2023, S. 32–35).

chung der Verstehensstrukturen (vgl. Zahavi, 2007, S. 13). Eine zentrale Annahme ist, dass „jedes Phänomen, jedes Erscheinen eines Gegenstandes [...] immer ein Erscheinen von etwas für jemanden“ darstellt (Zahavi, 2007, S. 18). Um also einen Gegenstand zu beschreiben, muss das Subjekt berücksichtigt werden, weil es den Gegenstand mit ausmacht (Erste-Person-Perspektive) (vgl. Zahavi, 2007, S. 17–19).

In der Phänomenologie wird u. a. beschrieben, wie Gegenstände erlebt und erfahren werden und der Mensch dementsprechend zu Erkenntnissen über diesen Gegenstand gelangt. Es wird, kurz gesagt, angenommen, dass Erleben und Erfahren dem Handeln ‚vorausgehen‘. Aus den umfangreichen Ausführungen im Werk von Schütz & Luckmann bringt der folgende zentrale Satz das Verhältnis von Erlebnis und Erfahrung auf den Punkt: „Erlebnisse heben sich im Bewusstseinsstrom ab; Erfahrungen sind durch Aufmerksamkeit ausgezeichnete Erlebnisse“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 449). Das bedeutet, Gegenstände, die sich im Bewusstseinsstrom, im Dahinleben des Subjekts, abheben, können ein Erlebnis bilden. Schenkt das Subjekt diesem Gegenstand bzw. Erlebnis weiterhin Aufmerksamkeit, bildet sich daraus eine Erfahrung (vgl. Schütz & Luckmann, 2017 S. 449; Luckmann, 1992, S. 30–31). Wendet sich das Subjekt nachträglich und reflexiv seinen Erfahrungen zu und stellt sie in einen Zusammenhang mit etwas anderem, werden sie sinnvoll (vgl. Luckmann, 1992, S. 31–32). Das Engagement und die reflexive Zuwendung, die ein Subjekt für einen Gegenstand aufbringt, hängt von der Situation und/oder dem subjektiven Relevanzsystem ab, welches nach Luckmann als lebensweltlich bestimmter Gesamtzusammenhang von Interessen, Wichtigkeiten und Dringlichkeiten definiert wird (vgl. Luckmann, 1992, S. 32).

Zur Veranschaulichung kann das Beispiel der Vignette herangezogen werden: Die Schülerin Pia beobachtet die Klasse, ihre Gedanken fließen dahin, sie nimmt Dinge wahr und lässt sie wieder los. Ihr Bewusstseinsstrom fließt also. Der Pulli von Ranaz und die Frisur von Alex nimmt sie offensichtlich wahr. Auch die Worte des Lehrers zur Begrüßung nimmt sie wahr, da diese nicht zu ihren Vorerfahrungen und Erwartungen passen. Diesem Erlebnis schenkt sie besondere Aufmerksamkeit. Gemeinsam mit dem Lehrer und der Klasse wird das Erlebte thematisiert, reflektiert und kann dadurch zu einer (sinnvollen) Erfahrung werden.

Um die Begrifflichkeiten nun zu schärfen; werden die Ausführungen des Philosophen Hans-Georg Gadamer in seinem Werk ‚Wahrheit und Methode‘ (1975, 1990) hinzugezogen. In Anlehnung an Gadamer zeichnet sich ein *Erlebnis* zum einen durch eine Unmittelbarkeit aus (d. h. der/die Lernende ist unmittelbar selbst beteiligt) und zum anderen durch einen bleibenden Gehalt (d. h. das Erlebte hat für

den/die Lernende:n eine besondere Bedeutung) (vgl. Gadamer, 1975, S. 56–58). Erlebnisse sind folglich besondere, selbsterlebte Gegebenheiten, die durch reflexive Leistungen im Nachgang, wie z. B. dem Nachdenken, als ein Erlebnis gedeutet werden (vgl. Gadamer, 1975, S. 61–62).

Eine *Erfahrung* zeichnet sich ebenfalls durch eine Unmittelbarkeit aus. Erfahrungen müssen nach Gadamer selbst erworben sein und können niemandem erspart werden (vgl. Gadamer, 1975, S. 338). Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass Erfahrungen umgangssprachlich doppelt genutzt werden, nämlich zum einen für Erfahrungen, die man hat, und zum anderen für Erfahrungen, die man macht (vgl. Gadamer, 1975, S. 335; Combe & Gebhard, 2007, S. 18). Hier wird die Erfahrung als Prozess (vgl. Combe, 2006, S. 33) verstanden und demnach als eine Erfahrung, die man macht. „Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, daß wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben und nun besser wissen, wie es damit steht. Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn. Sie ist nicht einfach eine Täuschung, die durchschaut wird und insofern eine Berichtigung, sondern ein weitgreifendes Wissen, was erworben wird“ (Gadamer, 1975, S. 336). Hier wird auch deutlich, dass eine Erfahrung sowohl eine Veränderung im Subjekt (z. B. Erwerb von Wissen) bedeutet und sich gleichzeitig der Gegenstand (bzw. seine Erscheinungsweise für das Subjekt) ändert (vgl. Gadamer, 1975, S. 336–337).

2.2 Zentrale didaktische Ansätze

Der Ansatz ‚Erlebnisorientierten Lernens‘ orientiert sich maßgeblich an der erfahrungsorientierten Didaktik nach Kade & Geißler (1980) (siehe auch Kade (1982) und Geißler (1982)). Ihr zentraler Gedanke dabei: „Die Qualifizierung zur Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns [...] bedarf [...] der Einbindung in einen erfahrungs- und wertkonstituierenden sozialen Denk- und Handlungszusammenhang. Dies bedeutet, daß solche pädagogischen Intentionen nicht nur als Seminar-Inhalte vermittelt werden können, sondern auch und gerade von den Teilnehmenden in den Seminarmethoden als Inhalt erfahren werden müssen, und zwar als Erfahrung an Sachverhalten, als Erfahrung an sich selbst und als Erfahrung mit anderen“ (Geißler, 1979, S. 335–336). In der erfahrungsorientierten Didaktik werden die Lernprozesse methodisch derart gestaltet, dass die Inhalte von Lernenden erfahren werden. Die Erfahrung ist hier folglich die Methode.

Schließlich wurden die Ideen zur erfahrungsorientierten Didaktik von Geißler auch in Qualifizierungsmaßnahmen für Aus- und Weiterbildungspersonal von Sloane (u. a. 1984, 1985, 1986, 1993) aufgenommen und adaptiert. So sprechen Sloane & Jongebloed (1986) von erlebnisorientierten Seminaren, „bei denen nicht

die kognitive Wissensvermittlung im Vordergrund steht, sondern das vor allem affektive Erleben von Situationen, verbunden mit der Möglichkeit der Seminarteilnehmer, das Erleben der Situation reflexiv zu erarbeiten, um so sich, die Gruppe oder allgemein die Situation konkret als Persönlichkeit ‚zu erfahren‘, damit auf der Grundlage einer solchen affektiv gesteuerten Erfahrung eine Veränderung des praktischen Handelns und somit der individuellen Handlungskompetenz möglich wird“ (Sloane & Jongbloed, 1986, S. 43). Hier bildet das Erleben (des Lerngegenstands in einer Situation) den Ausgangspunkt des Lernens, gefolgt von einer Reflexion der Situation. Durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem Erlebten wird diese erst zu einer Erfahrung und ermöglicht dadurch den Erwerb von Handlungskompetenz.

Um Erlebtes aufzunehmen und didaktisch gestaltbar zu machen, ziehen auch Geißler & Wittwer die *Situation* heran. Das ‚Situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept für Ausbilderseminare‘ von Geißler & Wittwer stellt die berufliche Situation des/der Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses (vgl. Wittwer, 1986, S. 2; Geißler & Wittwer, 1989, S. 6) und zeichnet sich dadurch aus, dass der aktuelle Lernprozess selbst zum Gegenstand des Lehrens und Lernens gemacht wird, „indem Ablauf, Bedingungen und Ergebnisse dieses Prozesses reflektiert werden und die Reflexionen selbst wiederum zum Lerngegenstand der Auseinandersetzung werden“ (Geißler & Wittwer, 1989, S. 8). Sich mit den Lernenden auf einer Metaebene über Abläufe, Verhaltensweisen etc. auszutauschen, ermöglicht, das Erlebte zu reflektieren, ist jedoch im Unterricht nicht immer durchführbar. Daher schließen Geißler & Wittwer auch berufliche Situationen als Raum für Erleben mit ein, ebenso wie Fallsituationen. Insgesamt unterscheiden sie dann zwischen drei Situationsvarianten (vgl. Geißler & Wittwer, 1989, S. 9–10): (1) In der *Hier-und-Jetzt Situation* im Seminar bzw. Unterricht werden die Inhalte unmittelbar im Hier-und-Jetzt erlebt, (2) in *aktuellen beruflichen Situationen* wird die erlebte berufliche Realität der Lernenden, die zeitlich ggf. zurückliegt, in den Lernprozess eingebracht und (3) *berufliche Fall-Situationen* sind fiktive Situationen aus dem Berufsalltag, die ebenfalls im Lernprozess aufgenommen werden können. Berufliche Fall-Situationen werden nicht unmittelbar erlebt, sondern werden mündlich oder schriftlich vermittelt. Die Auseinandersetzung mit der Fall-Situation kann für die Lernenden aber zu einer erlebten Realität werden, wenn sie sich beispielsweise mit den Verhaltensweisen der Akteur:innen im Fall identifizieren und nacherleben oder auch den Handlungsverlauf handelnder Akteur:innen in einem Rollenspiel rekonstruieren und damit nachvollziehen (vgl. Geißler & Wittwer, 1989, S. 10).

Unabhängig von der Situationsvariante sollte eine Auseinandersetzung mit der Situation erfolgen. Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Wittwer, 1986, S. 16–21):

- Die Situation beschreiben und das Problem identifizieren,
- das eigene Verhalten in der erlebten Situation deuten und reflektieren bzw. das Verhalten der Akteur:innen im Fall,
- ergänzende und erklärende Fakten vermitteln und das Wissen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen anreichern,
- individuelle Handlungspläne und Bewältigungsstrategien entwickeln, erproben und reflektieren.

Diese Auseinandersetzung mit der Situation zeichnet sich durch kasuistische und systematische Lernphasen aus, wie sie Sloane (2010, S. 43) im Rahmen der induktiven oder deduktiven Gestaltung von Lernsituationen beschreibt (vgl. Sloane, 2007, S. 488; Sloane, 2010, S. 43–44). Ein induktiver Lernprozess (von der Situation zum Fach bzw. von der Anwendung zum Wissen) zeichnet sich demnach dadurch aus, dass Lernende sich *durch die Anwendung* von vorhandenem Wissen in Situationen schließlich Fachwissen aneignen. Wichtig ist dabei, dass der (kasuistische) Lerngegenstand über den Einzelfall in der Situation hinaus reflektiert und verallgemeinert wird, damit systematisches Wissen erworben werden kann. Ein deduktiver Lernprozess (vom Fach zur Situation bzw. vom Wissen zur Anwendung) zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass Lernenden *zunächst Wissen vermittelt* wird und anschließend eine Anwendung des Wissens in einer Situation stattfindet und das kontextualisierte Wissen schließlich auf das vermittelte Wissen bezogen wird.

Dieser Ansatz folgt dem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis von Reinmann & Mandl, die das Lernen demnach als einen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, emotionalen, situativen und sozialen Prozess beschreiben (vgl. Reinmann & Mandl, 2006, S. 637–638). Gleichzeitig werden durch die in den Bildungsplänen geforderte Orientierung an Handlungsfeldern und den zugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozessen (vgl. MSB NRW, 2015, S. 6) berufliche Situationen und Handlungen in den Blick genommen. Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ist in Lernprozessen folglich danach ausgerichtet, dass Wissen in beruflichen Situationen angewendet und anschließend reflektiert und verallgemeinert wird (vgl. Sloane, 2011, S. 240). Im Rahmen von ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ soll das Wissen ebenfalls anwendungsbezogen erworben werden, allerdings wird das Erleben und Erfahren des Subjekts hervorgehoben, sodass m. E. stärker der Aneignungsprozess des/der Lernenden durch das Erleben betrachtet wird. Der di-

daktische Ansatz des ‚Erlebnisorientierten Lernens‘ lehnt sich entsprechend an den didaktischen Prinzipien der Handlungs- und Situationsorientierung an und ergänzt die Perspektiven des Erlebens und Erfahrens.

3 Praktische Gestaltung ‚Erlebnisorientierter Lernsituationen‘

Dieses Kapitel geht der Frage nach, wie Lehrende das Erleben und Erfahren im Unterricht konkret ermöglichen können. Es gibt zunächst einen Überblick über ausgewählte Beispiele ‚erlebnisorientierter Situationen‘, die im Rahmen des von der EU geförderten Projektes QBi (Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Arbeitsvorbereitung; Laufzeit 07/2016 bis 09/2018) identifiziert wurden. Bei dem Projekt stand die Entwicklung und Erprobung von Konzepten für Qualifizierungsbausteine im Vordergrund, die von vier Berufskollegs jeweils selbstständig erfolgte und durch ein Team der Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet wurde. Darüber hinaus flossen bei der Konzeptentwicklung thematische Schwerpunkte (Erlebnisorientiertes Lernen, Sprachsensible Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements und Orientierung) ein (vgl. Frehe-Halliwell et al., 2018). Im Austausch mit den Lehrenden an den Berufskollegs konnten eine Reihe von Beispielen für ‚Erlebnisorientierte Situationen‘ identifiziert werden. Dieses Kapitel gibt dazu zunächst einen Einblick, bevor anschließend zwei Beispiele genauer betrachtet und ihre didaktische Gestaltung mit Blick auf die zuvor angeführten theoretischen Grundlagen beleuchtet werden.

3.1 Einblick in Gestaltungsmöglichkeiten

Aus dem Projekt QBi gingen erste Ideen oder auch konkrete Beispiele für ‚Erlebnisorientierte Situationen‘ hervor (vgl. Volgmann, 2023, S. 199–202). Nachfolgend werden einige ausgewählt, die im berufsschulischen Unterricht ohne Werkstätten und Praxisräume durchführbar sind und der entsprechenden Situationsvariante zugeordnet (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Situationsvarianten nach Geißler & Wittwer mit Beispielen aus dem Projekt QBi (in Anlehnung an Volgmann, 2023, S. 208)

	Hier-und-Jetzt-Situation	Aktuelle berufliche Situation	Berufliche Fall-Situation
Merkmale der Situationsvarianten nach Geißler & Wittwer (1989, S. 10)	<ul style="list-style-type: none"> • Einheit von Raum und Zeit • persönlich erlebt 	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Raum und Zeit • persönlich erlebt 	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Raum und Zeit • erzählend vermittelt • Prozess der Identifikation
Beispiele für erlebnisorientierte Lernsituationen aus dem Projekt QBi	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngegenstand in (inszenierten) Gesprächssituationen persönlich erleben und das Erlebte direkt im Unterricht reflektieren • Umgebung einbeziehen und den Lerngegenstand im Raum aufgreifen und reflektieren • Lerngegenstand als Methode und Inhalt nutzen und somit durch die Methode erleben und reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Das persönliche Erleben des Lerngegenstands in der Praxis durch Aufträge insb. zur Beobachtung lenken und später im Unterricht aufgreifen und reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngegenstand in einen fiktiven Fall einbetten, den Fall analysieren und Lernende durch eine Identifikation mit Akteur:innen nacherleben lassen

Nachfolgend werden die Beispiele kurz dargelegt, die drei zugrundeliegenden Situationsvarianten wurden im vorherigen Kapitel vorgestellt. So ist es im Rahmen der Hier-und-Jetzt-Situation denkbar, dem Lerngegenstand im Hier-und-Jetzt des Unterrichts zu begegnen. In **inszenierten Gesprächssituationen** haben Lernende die Gelegenheit, einen Lerngegenstand (z. B. Begrüßung, Argumentation) persönlich zu erleben und seine Bedeutung zu erfahren. Inszeniert bedeutet an dieser Stelle, dass die Lehrkraft dieses Gespräch bewusst „spielt“, die Gesprächssituation für die Lernenden allerdings als „real“ wahrgenommen wird. Lerngegenstände können z. B. Themen wie eine angemessene Begrüßung oder Argumentations-techniken sein. Dabei ist darauf zu achten, dass das Erlebte in angemessener Weise auf einer Metaebene (vgl. Geißler, 1979, S. 339; Sloane & Jongebloed, 1986, S. 49–51) reflektiert, aufbereitet und schließlich, im Sinne eines induktiven Lernprozesses, mit Wissen über den Fall hinaus angereichert wird.

Eine derartige inszenierte Gesprächssituation ist auch Teil in der eingangs beschriebenen Vignette. Der dort agierende Lehrer inszeniert den Einstieg in seinen Unterricht in Anlehnung an dieses Beispiel.

Außerdem ist es möglich, die **Umgebung** einzubeziehen und den Lerngegenstand (z. B. Kennzeichnungen und Symbole, Abfallentsorgung) im Hier-und-Jetzt des Unterrichts durch die Nutzung des Raums aufzugreifen und zu reflektieren. Dementsprechend könnte beispielsweise die Abfallentsorgung im Klassenraum und in der Schule in den Blick genommen und diskutiert werden. Es ist auch denkbar, Symbole in der Umgebung zu suchen und ihre Bedeutung und Relevanz zu klären. Abfallentsorgung sowie Symbole und Kennzeichnungen von Gütern z. B. sind Gegenstand der Bildungspläne im Rahmen der Lagerlogistik.

Eine weitere Möglichkeit, den Lerngegenstand im Hier-und-Jetzt der Situation zu erleben, ist, ihn auch als Methode zu nutzen. Der Lerngegenstand (z. B. Präsentieren, Körpersprache, Feedback) ist dann **Methode und Inhalt** zugleich. Dazu ein Beispiel: Lernende sammeln, verschriftlichen und stellen zentrale Regeln zum Geben und Nehmen von Feedback vor. Zu dieser Ergebnispräsentation bekommen sie eine Rückmeldung (Feedback) von ihren Mitschüler:innen. Dieses Feedback wird dann nochmals anhand der zuvor präsentierten Regeln diskutiert. Weitere Beispiele sind: Lernende präsentieren, worauf es bei einer guten Präsentation ankommt, oder halten einen Vortrag zum Thema Körpersprache und achten dabei besonders auf ihre nonverbale Kommunikation. Diese entsprechenden Situationen können für die Lernenden komplex sein, sodass die Analyse und Reflexion auf der Metaebene gut moderiert und begleitet werden sollte.

Wenn ein Zugang über das Hier-und-Jetzt des Unterrichts unmöglich oder nicht sinnvoll ist, kann die aktuelle berufliche Situation der Lernenden herangezogen werden, um das Erleben des Lerngegenstands zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund der Zielgruppe, nämlich Lernende in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung, fallen darunter vorrangig Situationen im Praktikum. Der Blick der Lernenden auf den Lerngegenstand und die jeweiligen Situationen kann durch den Einsatz von **Erkundungsaufträgen** geschärft werden. Derartige Aufträge zur Beobachtung des Lerngegenstands in der Praxis oder Aufträge mit Handlungsanweisungen begünstigen, dass das persönlich in der Praxis Erlebte später im Unterricht aufgegriffen und reflektiert werden kann.

Schließlich ist es möglich, **fiktive Fälle** (z. B. in einem Modellunternehmen) zu konstruieren und damit auf eine berufliche Fall-Situation zurückzugreifen.

Dieser Fall wird im Unterricht schriftlich oder mündlich vermittelt, analysiert und die Identifikation mit Akteur:innen im Fall thematisiert. In Rollenspielen können Lernende dann Handlungsalternativen etc. erproben und reflektieren.

3.2 Fallbeispiel: Erkundungsauftrag für die Praxis

Einbettung des Erkundungsauftrags

Im Rahmen des oben genannten Projekts QBi entwickelte das Karl-Schiller-Berufskolleg in Dortmund einen Qualifizierungsbaustein zur adressatengerechten beruflichen Kommunikation (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2018, S. 90–110; Volgmann, 2018, S. 36–37). Innerhalb dieses Qualifizierungsbausteins ist ein Praktikumsblock von zwei Wochen vorgesehen, der schulisch eingefasst ist und zwar derart, dass die Lernenden täglich in den ersten beiden Stunden den Unterricht besuchen. In dieser Zeit findet eine thematische Einführung statt (Check-In) und es werden Erkundungs- oder Erprobungsaufträge für den sich anschließenden Tag im Praktikum gegeben. Diese werden am darauffolgenden Tag im Unterricht nachbereitet und reflektiert (Check-Out). Gemäß dieser Struktur von thematischer Einführung, Arbeitsauftrag und Nachbereitung werden innerhalb von 2 Wochen acht Bausteine zur Kommunikation (Begrüßung, Verabschiedung, Körpersprache etc.) behandelt.

Auf Basis der Entwicklungsarbeiten und Materialien des Karl-Schiller-Berufskollegs in Dortmund könnte eine mögliche Verlaufsplanung des fünften und sechsten Praktikumstags so aussehen, wie in Tabelle 2 dargestellt. Dabei beschränkt sich die Darstellung auf das Thema Körpersprache und Distanzonen (Tag 5) und beginnt dementsprechend mit der Einführung zum Thema, wenngleich der Tag gemäß des Ablaufschemas mit einer Nachbereitung des vorherigen Auftrags beginnen müsste:

Tabelle 2: Beispielhafter Verlaufsplan für einen Erkundungsauftrag für die Praxis

Zeit in Min.	Thema & Ziel	Methoden & Medien	Intention
Tag 5			
30	Begrüßung und thematische Einführung zu ‚Körpersprache und Distanzonen‘, mit dem Ziel, Wissen im Praktikum anwenden zu können; Hinführung zum Arbeitsauftrag	Unterrichtsgespräch	Verallgemeinerung

(Fortsetzung Tabelle 2)

Zeit in Min.	Thema & Ziel	Methoden & Medien	Intention
10	Besprechung der Aufträge Niveau-stufe A und B	Unterrichtsgespräch; Dokument Praktikumsauftrag	Analyse und Planung
5	Verabschiedung und Entlassung in das Praktikum	Unterrichtsgespräch	
240	Erkundung der Praxis; Bearbeitung des Auftrags	Praktikum	Durchführung; Anwendung des Wissens
Tag 6			
10	Begrüßung und Einstieg über ein Blitzlicht „Am gestrigen Tag hat mir gefallen/nicht gefallen, dass...“	Blitzlicht	Reflexion
15	Reflexion des Praktikumsauftrags mit Hilfe der Checkliste (Häufigkeiten der gewählten Niveaustufe und des empfundenen Schwierigkeitsgrads)	Dokument Checkliste	Reflexion
20	Ergänzende Wissensvermittlung (Vertiefung)	Unterrichtsgespräch; Dokument Vertiefung	Verallgemeinerung, Vertiefung, Transfer
15	Überprüfung des Wissens	Unterrichtsgespräch; Dokument Check-Out	Kontrolle
30	Thematische Einführung zu ‚Vorstellen‘, mit dem Ziel, Wissen im Praktikum anwenden zu können; Hinführung zum Arbeitsauftrag	Unterrichtsgespräch	Verallgemeinerung
10	Besprechung der Aufträge Niveau-stufe A und B	Unterrichtsgespräch; Dokument Praktikums- auftrag	Analyse und Planung
5	Verabschiedung und Entlassung in das Praktikum	Unterrichtsgespräch	
240	Erkundung der Praxis; Bearbeitung des Auftrags	Praktikum	Durchführung; Anwendung des Wissens

Einordnung und Betrachtung hinsichtlich ‚Erlebnisorientierten Lernens‘

Dieses Fallbeispiel kann als Anregung für eine aktuelle berufliche Situation herangezogen werden. Die aktuelle berufliche Situation der Lernenden im Praktikum wird zum einen im Unterricht aufgenommen und zum anderen wird mit Hilfe von Aufträgen zur Erkundung oder Erprobung der Blick gezielt auf einen Lerngegenstand gelenkt. Die Lernenden können dadurch den Lerngegenstand bzw. seine Bedeutung und Relevanz in der beruflichen Praxis erleben. In diesem Beispiel handelt es sich um den Lerngegenstand bzw. das Thema ‚Körpersprache und Distanzzenen‘. Die Lernenden werden im Unterricht an das Thema herangeführt, bekommen einen (schriftlichen) Input und dürfen zwischen zwei Arbeitsaufträgen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad wählen:

- Arbeitsauftrag Niveaustufe A: Achten Sie an Ihrem heutigen Praktikumstag darauf, dass Sie bei Gesprächen die intime Distanzzone fremder Menschen nicht stören.
- Arbeitsauftrag Niveaustufe B: Achten Sie an Ihrem heutigen Praktikumstag darauf, welchen Abstand Sie in Gesprächen mit unterschiedlichen Personen wählen, z. B. in Gesprächen mit Kund:innen, mit guten Bekannten oder mit Vorgesetzten. Wenden Sie die Regeln zu Distanzzenen an.

Gemäß der theoretischen Annäherung in Kapitel 2 folgt dieses Vorgehen zunächst einem deduktiven Lernprozess (vom Wissen zur Anwendung), da Wissen im Unterricht vermittelt und es anschließend im Praktikum, mit Hilfe des Auftrags, angewandt wird. Die Lernenden werden für das Thema Körpersprache sensibilisiert, ihr Blick geschärft und in der Praxis können Sie dann ihr Wissen erproben, auf den Abstand zu Gesprächsteilnehmenden achten und diese Eindrücke mit zurück in den Unterricht nehmen. Im Unterricht wird der Lerngegenstand dann induktiv (von der Anwendung zum Wissen) aufbereitet.

Durch die Möglichkeit, den Lerngegenstand im Praktikum zu erleben und auch sich selbst im Umgang mit dem Lerngegenstand, durch diese unmittelbare Beteiligung, können die Jugendlichen zum Lernen motiviert werden. Im Unterricht sollte dann das Erlebte aufbereitet werden. Gegebenenfalls sind Fragen nötig, durch die der/die Lernende angeregt wird, sich mit dem Erlebten auseinanderzusetzen, die Situation in der Praxis wahrzunehmen und auf das zuvor vermittelte Wissen zu beziehen. Dadurch sollen die Lernenden Erfahrungen im Umgang mit dem Thema Körpersprache und Distanzzenen machen und schließlich Grundlagen einer beruflichen Handlungskompetenz entwickeln.

3.3 Fallbeispiel: (Inszenierte) Gesprächssituationen

Einbettung der inszenierten Gesprächssituationen

In einem Forschungs- und Entwicklungsgespräch (FuEG) mit dem Bildungsgangteam des Karl-Schiller-Berufskollegs zum ‚Erlebnisorientierten Lernen‘ wurde der Ansatz des Situationsorientierten Lehr-Lernkonzepts (siehe oben) diskutiert. Sich „einfach direkt in die Situation begeben“ (FuEG BK2, Pos. 413) und „eine Handlungssituation schaffen“ (FuEG BK2, Pos. 415) ohne viel Text zum Lesen oder fiktive ausformulierte Lernsituationen, wurde dabei als ein erfrischender Ansatz zum Einstieg in ein Thema erklärt. Statt eine Situation zu beschreiben, die mit ‚Stell dir vor, du begrüßt jemanden‘ beginnt, kann eine Gesprächssituation im Unterricht bzw. in diesem Fallbeispiel die Begrüßung genutzt werden (FuEG BK2, Pos. 417).

Der Qualifizierungsbaustein ‚adressatengerechte berufliche Kommunikation‘ des Karl-Schiller-Berufskollegs bietet dafür den Raum und nimmt insb. die kommunikative Kompetenz in den Blick, da sie maßgeblich den beruflichen und privaten Erfolg der Lernenden bestimmt. Er ist so angelegt, dass die Themen zur Kommunikation (Begrüßung, Verabschiedung, Körpersprache etc.) in verschiedenen Fächern (mehrperspektivisch) und Lernsettings mit steigendem Anforderungsniveau (spiralcurricular) behandelt werden (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer, 2018, S. 93 ff.; Volgmann, 2018, S. 34–35).

Entsprechend den Überlegungen des Bildungsgangteams könnte ein möglicher Einstieg in den Unterricht zum Thema Begrüßung über eine (inszenierte) Gesprächssituation gemäß der Verlaufsplanung (Tabelle 3) gestaltet werden. Dieses Beispiel diente auch als Grundlage für die Vignette des Beitrags.

Tabelle 3: Beispielhafter Verlaufsplan für einen Einstieg mit einer (inszenierten) Gesprächssituation

Zeit in Min.	Thema & Ziel	Methoden & Medien	Intention
5	Einführung in das Thema ‚Begrüßung‘ mit dem Ziel einer Sensibilisierung; Lernende erleben eine unangemessene Begrüßung	Inszenierte Gesprächssituation: Begrüßung von zwei Schülern:innen mit den Worten „Hey! Was geht, Alex?“ und „Hey, Ali! Was geht bei dir, Bruder?“	Erleben einer Situation
10	Besprechung der inszenierten Gesprächssituation auf einer Metaebene mit dem Ziel, die Situation zu beschreiben, das Problem zu identifizieren sowie die	Unterrichtsgespräch; Leitfragen: Was ist das Problem? Wer sind die handelnden Akteur:innen? Welche Aufgabe und Ziele haben sie? Nach welchen Regeln handeln sie?	Reflexion

(Fortsetzung Tabelle 3)

Zeit in Min.	Thema & Ziel	Methoden & Medien	Intention
	Betroffenheit des Lernenden herauszustellen (Was haben Sie gerade erlebt? Wie haben Sie sich gefühlt?)		
10	Das Verhalten der Lehrkraft in der erlebten Situation deuten und reflektieren und auch eigene Verhaltensweisen/Routinen offenlegen	Unterrichtsgespräch; Leitfragen: Wie verhält sich die Lehrkraft? Haben Sie ein anderes Verhalten erwartet? Welches? Warum? Erleben Sie hier einen Widerspruch?	Reflexion
10	Unterscheidung von informeller und formeller Begrüßung mit dem Ziel ergänzende und erklärende Fakten zu vermitteln	k. A.	Verallgemeinerung und Vertiefung
10	Individuelle Handlungspläne entwickeln, erproben und reflektieren	k. A.	Transfer und Erprobung

Einordnung und Betrachtung hinsichtlich ‚Erlebnisorientierten Lernens‘

Dieses Fallbeispiel besteht aus zwei Teilen, zum einen aus der inszenierten Gesprächssituation zum Einstieg und zum anderen aus einer Auseinandersetzung mit der erlebten Situation auf einer Metaebene. Bei der Planung des Einstiegs liegt der Fokus darauf, dass die Lernenden die Situation als real erleben, wenngleich der Lehrende sie inszeniert. Dadurch soll zunächst das Bewusstsein auf den Lerngegenstand gerichtet sowie die Aufmerksamkeit und das Interesse geweckt werden. Die Lernenden sind in der Situation unmittelbar beteiligt (wenn sie nicht persönlich angesprochen werden, sind sie zumindest im Raum und beobachten die Situation und sind dadurch beteiligt). Nach diesem Einstieg ist es notwendig, die erlebte Situation angemessen aufzubereiten und sich damit auseinanderzusetzen. Dafür können die bereits in Kapitel 2 aufgeführten Aspekte von Wittwer (1986, S. 16–21) herangezogen werden. Danach ist anfangs die Situation zu beschreiben und das Problem zu identifizieren. Es muss deutlich werden, dass der/die Lehrende die Situation inszeniert hat, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Bedeutung einer (un)angemessenen Begrüßung unmittelbar zu erleben und durch die Auseinandersetzung mit der erlebten Situation zu erfahren. Ein klarer Schnitt ist daher sinnvoll, um den Wechsel zwischen Erlebens- und Reflexions-

phase zu verdeutlichen (ggf. in Form einer angemessenen Begrüßung aller Lernenden). Die methodische Ausgestaltung ist in dieser Verlaufsplanung offen (z. B. ein Blitzlicht), da der Fokus in diesem Beitrag vielmehr auf den inhaltlichen Aspekten der Aufbereitung liegt. So ist beispielsweise zu erfragen, was in der erlebten Situation passiert ist und was als ‚Problem‘ empfunden wurde? Dann ist es in einem zweiten Schritt sinnvoll, die Verhaltensweisen zu deuten und zu reflektieren. Wie hat sich die Lehrkraft verhalten und warum löst dieses Verhalten bei den Lernenden Irritation und Verwunderung aus? Dabei geht es auch darum, Widersprüche zu identifizieren und Verhaltensweisen, hier im Hinblick auf informelle Begrüßungen („Hey! Was geht bei dir, Bruder?“), offenzulegen. Der Vollständigkeit halber werden in der Verlaufsplanung noch die Aspekte der Wissensvermittlung und Entwicklung, Erprobung und Reflexion von Handlungsstrategien angeführt. Allerdings werden diese nicht weiter ausgeführt, da der Fokus in diesem Fallbeispiel auf dem Einstieg lag und die weiteren Schritte stark von der Einbettung und Zielsetzung der jeweiligen nachfolgenden Unterrichtssituation abhängen.

Dieses Fallbeispiel kann als Anregung für eine Hier-und-Jetzt Situation herangezogen werden. Die Hier-und-Jetzt Situation im Unterricht wird genutzt, um die Bedeutung und Relevanz des Lerngegenstands aufzuzeigen bzw. erlebbar zu machen. Die Lernenden können dadurch den Lerngegenstand bzw. seine Bedeutung und Relevanz direkt im Unterricht erleben.

In diesem Beispiel erleben die Lernenden das Thema bzw. die Begrüßung im Hier-und-Jetzt des Unterrichts. Sie erleben dabei vorrangig die Wirkung von (unangemessenen) Worten, sie erfahren u. a. unmittelbar, dass verschiedene Kontexte unterschiedliche Begrüßungen erfordern, sie erleben in diesem Einstieg aber noch nicht sich selbst in der Begrüßung oder erproben gar die Begrüßung von Kolleg:innen, Vorgesetzten etc. Das Erleben in diesem Beispiel bezieht sich also zunächst auf die Bedeutung und Relevanz des Themas Begrüßung und zielt damit insbesondere auf eine Sensibilisierung der Lernenden ab.

4 Empfehlungen zur Umsetzung ‚Erlebnisorientierter Lernsituationen‘

Die Beispiele zeigen, wie vielfältig und individuell die Einbindung von ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ im Unterricht sein kann. Im Kern geht es dabei insb. darum, das Subjekt bzw. den/die Lernende:n in den Mittelpunkt des Lernprozesses zu stellen und ihn/sie mit seinen/ihren Interessen und Bedürfnissen bei der Gestaltung von

Lernprozessen nicht außen vor zu lassen. Dabei lehnt die Grundidee, wie eingangs dargelegt, an der Phänomenologie an, die Erscheinungsweise des Objekts (des Lerngegenstands) für das Subjekt mitzudenken (siehe dazu Kapitel 2). Denn das Erleben des Lerngegenstands stellt einen ersten Zugang (Bewusstseinsakt) in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand dar, dem weitere Auseinandersetzungen und Reflexionsprozesse folgen sollten, damit aus dem Erlebnis eine Erfahrung werden kann (vgl. Schütz & Luckmann, 2017 S. 449; Luckmann, 1992, S. 30–31).

Bei der Planung entsprechender Situationen sind folgende Fragen zur Einordnung hilfreich (vgl. Volgmann, 2023, S. 209):

1. Was ist der **Lerngegenstand** (Thema, Ziel etc.) der Unterrichtseinheit? Was soll vermittelt werden? Ist es möglich, dass sich die Lernenden den Gegenstand selbst aneignen bzw. ihn in der Anwendung erleben und erfahren?
2. Welche **Intention** wird mit dem Erleben des Lerngegenstands verfolgt? Geht es darum (a) Lernende für ein Thema bzw. einen Lerngegenstand zu sensibilisieren (Betroffensein durch Relevanz/Interesse/Bedeutung) oder (b) können Lernende ihr vorhandenes Wissen anwenden, erproben und weiterentwickeln (Betroffensein durch Anwendung von Wissen/Teilnahme)?
3. In welcher **Situation** ist ein Erleben möglich? Ist ein Erleben im Hier-und-Jetzt möglich, beispielweise im Klassenraum, im Schulgebäude oder der schuleigenen Werkstatt? Kann der/die Lernende den Lerngegenstand im Betrieb bzw. im Praktikum erleben und erfahren oder ist die Konstruktion einer fiktiven Fall-Situation nötig?

Geht es dann um die konkrete Gestaltung einer entsprechenden Situationsvariante, sind die vier Aspekte (Situation beschreiben, Problem identifizieren, Verhaltensweise deuten, ergänzende Fakten vermitteln etc.) (vgl. Wittwer, 1986, S. 16–21) zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass eine entsprechend tiefe Auseinandersetzung mit der erlebten Situation stattfindet. Außerdem sollte geprüft werden, ob kasuistische und systematische Aspekte eingeplant und sinnvoll verbunden werden (vgl. Sloane, 2007, S. 488; Sloane, 2010, S. 43–44).

Neben Empfehlungen zur konkreten didaktischen Gestaltung ‚Erlebnisorientierter Situationen‘, werden an dieser Stelle auch Hinweise zur begrifflichen Einordnung gegeben. Denn im Projekt QBi hat sich gezeigt, dass Lehrende Schwierigkeiten im Umgang mit den Begrifflichkeiten hatten und um Definitionen gebeten haben. Im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Projekt QBi wurden daher häufige Fragen und Antworten zu ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ herausgearbeitet (vgl. Volgmann, 2023, S. 213–216). An dieser Stelle werden in

Tabelle 4 zwei zentrale Fragen und Antworten aufgeführt, da diese Zusammenfassungen für die Gestaltung ‚Erlebnisorientierter Situationen‘ hilfreich sein können.⁴

Tabelle 4: FAQs zu ‚Erlebnisorientiertem Lernen‘ (ein Auszug aus Volgmann, 2023, S. 213–214)

Frage	Antwort
Was ist das Erlebnis beim ‚Erlebnisorientierten Lernen‘?	Ein Erlebnis des Lernenden stellt den Ausgangspunkt für einen Lernprozess dar. Es wird didaktisch genutzt bzw. durch die Situation gezielt initiiert. Der Lernende hat folglich <i>etwas</i> erlebt; hier wird dann auch von einer Erlebensphase gesprochen. Damit es zu einem Lernprozess kommen kann, wird das Erlebte reflektiert; hier wird dann auch von einer Reflexionsphase gesprochen. Der Lernende <i>erlebt</i> etwas, dies bedeutet, er ist unmittelbar beteiligt und das Erlebte hat für ihn einen bleibenden Gehalt (Gadamer). Lehrende formulieren es so: Das Erlebnis im Lernprozess kann Interesse wecken, Aufmerksamkeit schaffen und die Motivation erhöhen (GD K92, K109 und K149). Der Lernende erlebt <i>etwas</i> , dies bedeutet, er nimmt sich selbst, seine Fähigkeiten, sein Verhalten in einer Situation, eine berufliche oder private Situation, ein Problem, einen Lerngegenstand (Symbole, ...), einen Handlungsplan zur Problemlösung etc. bewusst wahr und setzt sich (weiter) damit auseinander. Für den Lernenden zeigt sich erst rückwirkend, dass es sich um ein Erlebnis gehandelt hat (Gadamer).
Welche Rolle spielt die Erfahrung beim ‚Erlebnisorientierten Lernen‘?	Lernende machen eine Erfahrung, wenn eine Erwartung nicht erfüllt wird (Gadamer). Lehrende formulieren es so: ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ nutzt Grenzerfahrungen, in denen Lernende einen inneren Widerstand erleben und sich damit auseinandersetzen (GD K43). Außerdem müssen Lernende eine Erfahrung selber machen, d. h. sie sind unmittelbar beteiligt (Gadamer). Die Erfahrung baut auf dem Erlebnis auf (vgl. Schütz & Luckmann, 2017, S. 449) und das ist der Grund, warum das Erlebnis hier im Vordergrund steht. Nichtsdestotrotz muss auch die Erfahrung objektiviert werden, damit die Erkenntnisse wiederholbar und nachprüfbar und damit auch in gewisser Weise gültig sind (Gadamer). Werden Erfahrungen im Lernprozess verarbeitet (Reflexionsphase), wird Wissen generiert bzw. Handlungskompetenz erworben? Lehrende formulieren es so: Erfahrung ist die Grundlage für das Lernen (FuEG Code 1.3.7).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der vorgestellte Ansatz ‚Erlebnisorientierten Lernens‘ nicht neuartig ist und bekannte Ansätze aus der Erwachsenenbildung aufgreift. Außerdem lehnt er an didaktischen Prinzipien wie der Situations- und Handlungsorientierung an. Lehrende im Projekt QBi formulierten es so, dass ‚Erlebnisorientiertes Lernen‘ eine gute ‚Akzentuierung‘ des handlungsorientierten Unterrichts ist, indem die Erlebnisse, die der Unterricht aufwirft, verwertbar ge-

4 ‚GD‘ steht für Gruppendiskussionen und ‚FuEG‘ für Forschungs- und Entwicklungsgespräche. Es handelt sich dabei um Quellennachweise aus Interviewformaten im Rahmen des Projekts QBi.

macht werden und dort ein besonderes Augenmerk darauf gelegt wird. Es bietet die Möglichkeit, die eigenen Unterrichtsplanungen einmal kritisch zu betrachten und zu hinterfragen, inwieweit der/die Lernende den Lerngegenstand selbst erleben und erfahren kann, um bei zukünftigen Lernprozessen das Erleben und Erfahren sowie eine angemessene Reflexion mitzudenken. Lernende erleben, anwenden und entdecken lassen und dadurch Handlungsräume eröffnen, das ist das erklärte Ziel.

Literatur

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2012). Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI).

Bohlinger, S. (2004). Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 100(2), S. 230–241.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS). Abgerufen von: https://www.inbas.com/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/2005/2005_Handbuch_BNF_Winter600dpi.pdf [06.07.2022].

Combe, A. & Gebhard, U. (2007). Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung (Band 20). Budrich.

Combe, A. (2006). "Hatten die schon Schuhe?" Zur Theorie des Erfahrungslebens. Pädagogik, 58(6), S. 32–36.

Enggruber, R. (2005). Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen – ein Systematisierungsversuch. Berufsbildung, 59(93), S. 35–37.

Enggruber, R. (2011). Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 (Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15), S. 1–15. Abgerufen von: http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/enggruber_ws15-ht2011.pdf [06.07.2022].

Frehe, P. (2015). Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Eusl.

Frehe-Halliwell, P., Kimmelmann, N., Kremer, H.-H., Peitz, N.-M., Sloane, P. F. E. & Volgmann, S. (2018). Hinführung zum Projekt – Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. In P. Frehe-Halliwell, & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi* (S. 5–20). Eusl.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (Hrsg.) (2018). *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi*. Eusl.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2018). Qualifizierungsbausteine vor Ort – Entwicklung, Darstellung und Zusammenführung der Standortkonzepte. In P. Frehe-Halliwell & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi*. (S. 77–176). Eusl.

Gadamer, H.-G. (1975). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (4. Aufl., unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten Aufl.). Mohr.

Gadamer, H.-G. (1990). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (6. Aufl.). Mohr.

Geißler, K. A. (1979). Erfahrungsorientierte Seminardidaktik in der beruflichen Erwachsenenbildung. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 75(5), S. 333–344.

Geißler, K. A. (1982). Erwachsenenbildung als Erfahrungssituation (Subjektivitätsentwicklung durch Erfahrung). In K. A. Geißler, & J. Kade (Hrsg.), *Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung* (S. 73–129). Urban & Schwarzenberg.

Geißler, K. A. & Wittwer, W. (1989). Aus der Situation lernen. Ein Trainerseminar zur Gestaltung von situationsorientierter Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Kade, J. (1982). Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In K. A. Geißler, & J. Kade (Hrsg.), *Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung*. (S. 9–72.). Urban & Schwarzenberg.

Kade, J. & Geißler, K. A. (1980). Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität. Ein Beitrag zu einem dialektischen Ansatz der Berufspädagogik. In H. Heid, W. Lempert & J. Zabeck (Hrsg.), Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung (1. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), S. 54–65). Franz Steiner Verlag.

Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2013). Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In G. Niedermair (Hrsg.), Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven (S. 359–381). Trauner Verlag.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. (5., überarbeitete Auflage). Beltz.

Luckmann, T. (1992). Theorie des sozialen Handelns. De Gruyter.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2015). Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss (42011/2015). Abgerufen von: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/wirtschaft_verwaltung/av_wuv_bereichsspez-faecher.pdf [14.08.2022].

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp, & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 613–658). Beltz.

Schütz, A. & Luckmann, T. (2017). Strukturen der Lebenswelt (2., überarbeitete Auflage). UVK Verlagsgesellschaft.

Sloane, P. F. E. (1984). Überlegungen zu einer Methodik der Ausbilder- und Weiterbildnerschulung. In M. Twardy (Hrsg.), Handwerkspädagogik: Ausgewählte Fragen zur Theorie und Praxis handwerkspädagogischer Forschung (S. 147–158). Carl.

Sloane, P. F. E. (1985). Und die Wissenschaft steht (nicht) darüber? Kommentar und Rechtfertigung einer Kommunikation von Theorie und Praxis. In M. Twardy (Hrsg.), Theoretische Grundlagen einer praxisnahen Förderung der pädagogischen Beratung (S. 15–33). Carl.

Sloane, P. F. E. (1986). Über einen möglichen Disput – Rezensiver Diskurs über Frank Achtenhagens und Jürgen Zabecks handlungsorientierte Didaktiken. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 1(1), S. 107–118.

Sloane, P. F. E. (1993). Ausbilderqualifikation und Ausbilderqualifizierung als Ge- genstand betriebspädagogischer Forschung und Lehre. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 8(14), S. 55–84.

Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didak- tischer Geschäftsprozess? Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschafts- pädagogik (ZBW)*, 103(4), S. 481–496.

Sloane, P. F. E. (2010). Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung – Ein Designprojekt zur Sequenzierung. In: D. Euler, R. Nickolaus, G. Pätzold & Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmänni- schen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben* (23. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), S. 27–48). Franz Stei- ner Verlag.

Sloane, P. F. E. (2011). Lernsituationen als Problemstrukturen – oder: Die Verteidi- gung der Lernsituation als Lerngegenstand. In W. Prieß (Hrsg.), *Wirtschafts- pädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Strukturelle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Festschrift für Hans-Carl Jongebloed zum 65. Ge- burtstag* (S. 231–254). Books on Demand.

Sloane, P. F. E. & Jongebloed, H.-C. (1986). Metaview: Überlegungen zur Konze- ption und Anwendung eines modernen handlungsorientierten Qualifizie- rungsparadigmas zur Kompetenzstabilisierung von Managern und Trainern. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 1, S. 43–62.

Volgmann, S. (2018). Erlebnisorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Wie viel Einzug erhält Erleben und Erfahren im Unterricht? In P. Frehe-Halliwell, & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qua- lifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi.* (S. 21–43). Eusl.

Volgmann, S. (2023). Erlebnisorientiert Lehren und Lernen in der beruflichen Bil- dung. Entwicklung eines didaktischen Konzepts im Rahmen von design- basierter Forschung. Eusl, wbv.

Wittwer, W. (1986). Das situationsorientierte Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. In W. Wittwer, & Ch. Arbogast (Hrsg.), *Didaktische Modelle zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern. Zur Gestal- tung praxisorientierter Ausbilderseminare* (S. 2–25). Expert-Verlag.

Zahavi, D. (2007). *Phänomenologie für Einsteiger*. Fink.

„Die Grenzen meiner Sprache...“ durch Sprachförderung erweitern

Theoretisch-konzeptionelle Annäherungen und Wege zur didaktischen Gestaltung

NINA-MADELEINE PEITZ

Vignette

Zu Fuß schlurfte Fritz vom Berufskolleg nach Hause. Er war frustriert, fühlte sich hilflos. Frau Hofer musste heute wieder gedacht haben, er sei doof. *Das bin ich nicht!* Erst hatte er nicht verstanden, was genau die Aufgabe war. Zudem war er in Gedanken noch bei dem, was sie ein paar Minuten vorher gesagt hat. Irgendwas mit „unsachgemäßer Gebrauch“. Was meinte sie bloß... Dann lag das Aufgabenblatt vor ihm und er konnte nicht so schnell erkennen, welche Aktivität hier von ihm verlangt wurde. Dann stand sie vor ihm. In Gedanken legte er sich parat, was er ihr sagen wollte. Dann fehlte ihm der Fachbegriff für – ja, für was eigentlich. Er schaute sie an. Und dann auf den Tisch. Etwas blockierte in ihm. *Dann halt nicht.*

Leise, im schnelleren werden Rhythmus mit den Fingern auf das Lenkrad trommelnd, schaute Tanja Hofer zur selben Zeit durch das Fenster in die Ferne. Es begann zu dämmern. Der Verkehr stand still. Der Arbeitstag in der Ausbildungsvorbereitung hatte ihr heute wieder einiges abverlangt, und sie sehnte sich nach ihrem Fitnesskurs, bei dem sie ihre aufgestaute Energie freilassen konnte. Wieder Fingertrommeln. Hoffentlich kam sie noch pünktlich an. Ihr Blick wanderte zur aufdringlichen Leuchtreklame auf dem hoch aufgelösten Bildschirm am Straßenrand, der Inhalt verunsicherte sie kurz. Wofür machten die jetzt Werbung?

Sie war hin- und hergerissen bzgl. ihrer Gefühle, was ihre Arbeit anging. Sie arbeitete gern mit ihren Schülerinnen und Schülern. Täglich meinte sie, dass

sie bei ihnen mit ihrem Fachunterricht für die Zukunft wirklich etwas bewirken konnte. Überlegte sich die tollsten Unterrichtskonzepte und die aufwändigsten Aufgabenblätter. Und kam doch so oft nicht weiter. Und doch... Heute war ihr etwas klar geworden. Der Unterricht stockte, und Fritz malte gerade Luftschlösser, statt wie gewünscht seinen Text über den richtigen Umgang mit „König Kunde“ zu schreiben. Als sie irgendwann halbverzweifelt auf ihn zuging und ihn direkt fragte, was denn sein Problem sei, starrte er sie an, schweigend. Sein Blick spiegelte für sie Unverständnis. Sie starrte zurück. Kapierte er es denn nicht? Dann klickte es bei ihr. Sie fragte sich, ob sie zu viel verlangte. Oder schaute sie zu wenig auf die „Sprache“ der Aufgabe, weil sie eben keine Deutschlehrerin war? Wollte Fritz nicht oder konnte er schlichtweg keinen Text formulieren? Sie hatte nun wirklich mit vielen demotivierten, lustlosen Schüler:innen zu tun. War ihm nicht klar, was genau er tun sollte? Weil er nicht wusste, wie er den Text „beginnen“ sollte?

Die Finger blieben still auf dem Lenkrad. *Mein Unterricht ist doch verständlich, es kann doch nicht so schwer sein.* Sie begann, in Gedanken Material und ihren Vortrag zum Thema Kundenkommunikation Revue passieren zu lassen. *Das Sprichwort, das ich heute verwendet hab, war für den Kontext genial.* Sie musste schmunzeln. Aber war es auch so genial für meine Schüler:innen?! Tanja war sich plötzlich nicht mehr sicher. *Und wenn ich mal darauf achte, wie ich so kommuniziere, welche Stolpersteine ich vermeiden könnte, nur um mal zu schauen, ob es was bringt... Ich könnte mich einmal informieren, was ich an meinen Aufgabenstellungen sprachlich machen kann. Ich kann sie aber auch nicht zu sehr vereinfachen, immerhin haben wir ein Ziel im Lehrplan.* Sie müssen was lernen. Aber lernen sie so, wie ich den Unterricht gestalte? Vielleicht frage ich mal Jan, der meine Klasse in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, ob er einen Tipp hat, wie ich anfangen kann. Vielleicht gibt es praktische Übungen dazu, was ich als Fachlehrerin beachten kann. Es muss doch irgendwie eine Kombi geben, die beides macht. Es muss klar sein, wo ich die Schüler:innen hinbekommen möchte im Unterricht. Sie müssen ja keine Grammatikexpert:innen bei mir werden. Plötzlich löste sich der Stau vor ihr auf. Kurz schien es Tanja, als erleuchtete die Reklame vor ihr nun ein kleines bisschen den Weg. Sie lächelte.

1 Einleitung – „Die Grenzen meiner Sprache...“

Für eine Vielzahl an Akteur:innen im beruflichen Schulumfeld ist das Thema Sprache immer noch im Deutschunterricht verortet, oder fachliche und sprachliche Schwierigkeiten werden nicht in ihrem Zusammenwirken wahrgenommen (Daase 2012). Die über die Anwendung im Sprachenunterricht hinausgehende durchgängige Sprachförderung in der Berufsbildung hat in den letzten Jahren in der Forschung zunehmend an Bedeutung gewonnen (Michalak 2022; Konstantinidou 2022; Terrasi-Haufe et al. 2018). Nach Leisen (2023, S. 12) gleicht Sprachförderung die fehlenden sprachlichen Kompetenzen bei sprachschwächeren Schüler:innen „durch spezifische Fördermaßnahmen aus“, wie bspw. bei der Binnendifferenzierung. Häufig wird ein ausgeprägtes (berufliches) Sprach- und Kommunikationsvermögen als Schlüssel zur Integration bzw. in das Ausbildungssystem (vgl. Ohm 2010; Peitz/Kimmelmann 2018), jedoch auch als Identitätsfaktor (Janich/Thim-Mabrey 2003) oder Medium der Selbstdarstellung (Schwabl 2020) interpretiert.

Wie durch das angedeutete Zitat Wittgensteins im Titel dieses Kapitels verdeutlicht, werden Form und Ausgestaltung der „eigenen Welt“ dadurch limitiert, inwiefern ein Individuum sich – unabhängig von der Art der Sprache – anderen Individuen mitteilen und mit ihnen kommunizieren kann. Die „Welt“ lässt sich im vorliegenden Kontext vor allem mit Begriffen wie Integration und Teilhabe von Schüler:innen am gesellschaftlichen Leben verknüpfen. Eine besondere Brisanz ergibt sich durch gleichzeitig steigende sprachliche Anforderungen an die beruflichen Tätigkeiten in Kombination mit den oftmals sehr ausgeprägten sprachlichen Schwierigkeiten (Efing 2017, 2014). Diese sind sowohl bei Lernenden mit Erstsprache Deutsch als auch denjenigen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Deutsch als Fremdsprache (DaF) beobachtbar (vgl. bspw. die Untersuchungen von Wentker 2017 in der Ausbildungsvorbereitung (AV)).

Die AV sieht sich daher u. a. in besonderer Weise mit den Anforderungen an ein (neues) sprachdidaktisches Konzept konfrontiert, das Lehrende unterstützen, entlasten und sensibilisieren kann. Gleichzeitig wird damit ein strukturierter und schnellerer Zugang zu den Lernenden ermöglicht. Hier dockt bspw. das lernwirksame Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen 2011, 2023) an, das ein Mittel zur Förderung von Integration und Teilhabe darstellt (Bainski et al. 2017). Sprachförderung sollte mit beruflichen Inhalten in Lernprozessen verzahnt stattfinden. Förderangebote des Übergangssystems fanden dennoch bislang häufig als „überwiegend additive Angebote zum Ausgleich von Defiziten für sprachlich schwache Lernende“ statt, und wurden lange Zeit in den Curricula der Bildungsgänge des Übergangssystems nicht berücksichtigt (Steuber 2017, S. 249).

Dieser Beitrag über den aktuellen Forschungsstand zur Sprachförderung in der Berufsbildung ordnet das Thema in den Kontext gegenwärtiger Entwicklungen und Erkenntnisse ein. Der Fokus liegt anschließend auf dem sprachsensiblen Fachunterricht als ein didaktisch wirksamer Ansatz. Vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung fließen a) empirische Ergebnisse aus der Arbeit in gestaltungsorientierten Projekten mit beruflichen Schulen mit ein. Vereinzelt werden b) subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen zum Thema sprachsensibler Fachunterricht aus Interviews aufgenommen und diskutiert, die mit Lehrenden der AV geführt wurden. Diese wurden projektbasiert nach länderübergreifenden Austauschen zum sprachsensiblen Fachunterricht durchgeführt. Schlussfolgerungen zur Frage, wie und unter welchen Bedingungen eine Didaktik der Sprachförderung in der AV gestaltet werden könnte, werden abgeleitet. Mit dem Beitrag soll der Diskussion um eine (inklusive) Didaktik in der Berufsbildung im Allgemeinen (Niethammer/Friese 2017; Zoyke 2017) sowie der Ausbildungsvorbereitung im Besonderen (vgl. Frehe/Kremer 2018, 2017) im Hinblick auf die Sprachförderung als zentrales Element Rechnung getragen werden. Inklusiv kann diese Didaktik in Bezug auf Sprache einerseits sein, weil sie bspw. durch mehrsprachige Bildungsangebote oder auch die Fähigkeit, Gedanken, Bedürfnisse und Rechte zum Ausdruck zu bringen, entscheidend dazu beiträgt, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit zu fördern. Andererseits entfaltet sie eine exklusive Kraft, da sie auch ausschließen kann, bspw. trennt Fachsprache Expert:innen von Laien. Interessierte Leser:innen erhalten sowohl eine komprimierte Einführung in die Grundlegung einer integrierten Sprachförderung als auch Impulse, die sie bspw. als Lehrkräfte der AV direkt mit in ihre eigene sprachsensible Weiterentwicklung und Unterrichtsgestaltung einbinden können.

Fragestellungen für diesen Beitrag:

1. Welche Herausforderungen existieren hinsichtlich sprachlich-kommunikativer Schwierigkeiten?
2. Welche Relevanz hat das verzahnte Sprach- und Fachlernen für den beruflichen Erfolg?
3. Wie und durch welche sprachsensibel integrierten Aspekte können Schüler:innen mit geringen Sprachkenntnissen und/oder geringer beruflicher Qualifikation im Fachunterricht unterstützt und gefördert werden?
4. Welche Rolle spielt die eigene positive Haltung als Lehrkraft gegenüber den einzelnen Lernenden und der Sprache (Sprachbewusstsein)?

Wo gilt es bei der Förderung anzusetzen? Klein (2022, S. 3) spricht von der „Anschlussfähigkeit an die individuellen Sprachwortschätze [...] [und] heterogenen Verstehenshorizonte“, was den Handlungskontext treffend beschreibt. Das nachfolgende Kapitel wirft einen Blick auf Herausforderungen, Zielgruppe und Ansatzpunkte, um zu schärfen, was Sprachförderung im vorliegenden Kontext für Lehrkräfte bedeutet.

2 Sprachliche Schwierigkeiten in der Ausbildungsvorbereitung als herausfordernde Aufgabe für Lernende und Lehrende

„Es ist heute im beruflichen Ausbildungsbereich nicht mehr möglich, Inhalte mit dem Buch zu erarbeiten und davon ausgehen zu können, dass die Schüler*innen damit zureckkommen und die verwendeten Begriffe verstehen. Lehrpersonen setzen bildungssprachliche Kenntnisse bei ihren Auszubildenden voraus [...]. Viel zu selten holen Lehrkräfte ihre Schüler*innen dort ab, wo sie sprachlich stehen. Sie setzen Sprach- und Lesefertigkeiten voraus, die in aktuellen Klassenkonstellationen nicht mehr vorhanden sind.“ [Menner 2020, S. 1f.]

2.1 Heterogenität der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten

Diversität ist in der beruflichen Bildung essenziell und muss bei der Planung und Umsetzung der Unterrichtspraxis, wie der Entwicklung didaktischer Modelle, berücksichtigt werden. Lehrende sind mit heterogenen Gruppen konfrontiert, in denen Unterschiede in soziokulturellen Hintergründen, Sprachfähigkeiten und kognitiven Fähigkeiten auftreten. Das obige Zitat von Menner (2020) spiegelt eine Reihe wichtiger Aspekte wider, die in kausalem Zusammenhang stehen: Die Erwartungshaltung von Lehrenden im Hinblick auf die bildungssprachliche Kompetenz ist (zu) hoch, was dazu führt, dass Inhalte und Methoden sowie Materialien nicht auf die tatsächlich vorhandenen Lernstände abgestimmt sind. Dies wiederum hat einen weiteren Leistungsabfall oder eine Demotivation der Schüler:innen zur Folge. Das Ausmaß unterschiedlicher Ausprägungen von Sprachschwierigkeiten ist mit den Jahren gestiegen (Leisen 2011). Da die Beachtung und Behandlung der Sprachenvielfalt als zentrales Element für einen erfolgreichen Unterricht in allen Fächern angesehen werden, fallen zwei grundsätzliche Aspekte auf, die zu großen Auswirkungen auf das Verhalten heutiger Lehrer:innen in der Berufsbildung führen und im Zusammenhang mit ihrer Rolle stehen:

1. Eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachprobleme: In der beruflichen Bildung gibt es eine wachsende Zahl von Lernenden, die die (Berufs-) Bildungssprache nicht beherrscht. Dies gilt für Nicht-Muttersprachler:innen, aber auch für Muttersprachler:innen, die z. B. aus bildungsfernen Schichten kommen oder bis Ende der Sekundarstufe I einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufwiesen. Diese Sprachschwierigkeiten können auf verschiedenen Ebenen auftreten und reichen von Problemen beim Lesen oder Schreiben eigener Texte über Fehlinterpretationen von sprachspezifischen Redewendungen bis hin zum Nichtverstehen vollständiger Aufgaben. Leisen (2011, S. 16) fasst die folgenden Ausprägungen zusammen: Die Lernenden

- vermischen Alltags- und Fachsprache;
- suchen nach (Fach-)Begriffen;
- verfügen über einen begrenzten (Fach-)Wortschatz;
- geben einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze;
- sprechen unstrukturiert, holprig, unpräzise und können ihre Sätze nicht zu Ende führen;
- verwenden fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt;
- sprechen und hören lehrerzentriert;
- wenden Vermeidungs- oder Ausweichstrategien an;
- vermeiden zusammenhängendes und diskursives Sprechen;
- haben Schwierigkeiten mit dem Lesen von Fachtexten.

Das oben skizzierte Bild deckt sich in vielen Punkten mit den Einschätzungen und Aussagen befragter Lehrender der AV in Berufskollegs in NRW (vgl. Peitz/Kimmlmann 2018). Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Problematik von Lernenden, Aufgabenstellungen zu verstehen. Typische Sprachprobleme ihrer Lernenden in den Klassen der AV verorten die befragten Lehrenden zusätzlich zu den o. g. Ausprägungen wie folgt (ebd., S. 53):

- Verstehen von Aufgabenstellungen (Operatoren)
- Schlechte bis keine Deutschkenntnisse bei einigen Schüler:innen aufgrund kurzer bisheriger Verweildauer in Deutschland
- Reproduktionsschwierigkeiten: das Gehörte korrekt in eigenen Worten wiedergeben
- Verschriftlichung als Megaproblem
- Schüler:innen fragen bei Verständnisproblemen bei Aufträgen/Aufgaben nicht nach.

Die Beispiele verdeutlichen recht anschaulich, wie essenziell es ist, Sprachlernstände zu beachten. Folge einer Missachtung wäre es, an den Sprachlevels der Lernenden „vorbei zu unterrichten“.

2. *Heterogenität der Erstsprachen*: Die Lerngruppen sind häufig durch Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen geprägt. Die Amtssprache des Landes (hier Deutsch) stellt für viele der jungen Erwachsenen eine Zweitsprache dar. Die Heterogenität der Erstsprachen führt zur gemeinsam erlebten Situation der Mehrsprachigkeit. In ihr wird Potenzial gesehen (Riehl 2017), z. B., indem Lehrkräfte die neben Deutsch existierenden Erstsprachen beachten und durch didaktische Methoden im Fachunterricht mit einbeziehen. Jedoch nicht nur die vorherrschende Mehrsprachigkeit innerhalb einer Lernendengruppe der AV, sondern auch ein zum Teil sehr ausgeprägter Mangel an den Deutsch-sprachlichen Kompetenzen, die für berufliche Umgebungen relevant sind, stellt Lernende und Lehrende in der AV vor große und teils belastende Herausforderungen. Dies belegen Entwicklungsgespräche und Interviews befragter Lehrender, die in der AV tätig sind. Es beruht u. a. auf der kombinierten Herausforderung, Lernstärkere zu fordern, während Lernschwächere gefördert werden sollen (Leisen 2023). Dies führt oft zu geringen Unterrichtsfortschritten, Frustration und Hilflosigkeit, was die Unterrichtsplanung und den Umgang mit den Lernenden erschwert (vgl. Frehe 2016; Peitz 2018; Peitz/Kimmelmann 2018; Schroeder/Grommes 2019, S. 236).

2.2 Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität der Lernenden

Im Umgang mit sprachlicher Heterogenität der Lernenden ist viel Fingerspitzengefühl seitens der Lehrenden gefragt (vgl. Laubenstein in diesem Band). Bevor sie jedoch mit der Heterogenität bzw. hier konkret mit Sprachschwierigkeiten umgehen können, ist eine (sprachliche) Lernstandsdagnostik essenziell. Knapp (1997, S. 5 ff.) nennt es verdeckte Sprachschwierigkeiten, wenn Lehrende die Sprachkompetenz ihrer Lernenden überschätzen. Dies beruht bspw. darauf, dass Sprachkompetenzen auf Basis der „mündlichen alltagssprachlichen Kompetenz“ (Daase 2012, S. 20) eingeschätzt werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass schulische Probleme insgesamt einseitig und/oder falsch z. B. mit einem Mangel an Intelligenz oder Motivation begründet werden.

Die Planung und Umsetzung einer integrierten Sprachförderung verlangt Fachlehrkräften viel ab. Dabei stellen der Umgang mit der oben aufgeführten Sprachkompetenzvielfalt der Lernenden und der Haltung der Lehrkräfte zur Sprachförderthematik große Herausforderungen dar. Eine Auseinandersetzung mit und ein Interesse für die Thematik trägt Früchte für den Unterrichtsprozess.

Lehrkräfte benötigen dafür zusätzliche Kompetenzen – eine Sprachförderkompetenz (Peitz 2020) und eine Diversity-Kompetenz (Sievers 2017). Leisen zufolge (2011, S. 16) können erfahrene Fachlehrkräfte sowohl bei Lernenden mit als auch ohne Migrationsgeschichte gut einschätzen, dass Sprachprobleme im Fachunterricht existieren. Die folgenden Aspekte sollen Lehrkräfte sich zu ihrer eigenen Entlastung bewusst machen (vgl. ebd.):

- Im Lernprozess sind Sprachschwierigkeiten etwas „Normales“, z. B., wenn Alltags- und Bildungssprache vermischt werden oder Fachbegriffe fehlen.

- Nur ein Teil der Lernenden verfügt über Sprachprobleme wie bspw. Wortschatzlimitationen oder Schwierigkeiten mit der Aussprache.
- Viele Sprachschwierigkeiten/-hürden sind vermeidbar, wie etwa Antworten der Lernenden, die aus einem Wort bestehen.
- Sprachprobleme lassen sich mit adäquaten Methoden-Tools überwinden.
- Eine positive, interessierte Grundhaltung und eine Offenheit gegenüber der Thematik

2.3 Implikationen für die fachbezogene Förderung der sprachlichen Kompetenzen

Um Sprachsensibilität nachhaltig im Unterricht zu verankern, müssen einige Aspekte geklärt und ein Bewusstsein für deren Bedeutung geschaffen werden. Dieses Sprachbewusstsein, kombiniert mit Wissen und Methoden, kann den Zugang zu den Schüler:innen erleichtern und den Lehr-/Lernprozess verbessern. Es umfasst das Wissen über die Relevanz sprachlicher Fähigkeiten für die berufliche Bildung und zukünftige berufliche Tätigkeiten der Lernenden. Zudem müssen die Grundpfeiler der integrierten Sprachförderung verstanden und Rahmenbedingungen (wie sprachliche Bedarfe, Lernstände sowie Unterrichtsinteraktion) berücksichtigt werden, ohne den Fachunterricht vollständig umzugestalten. Im Folgenden wird zunächst die integrierte Sprachförderung in ihrer Relevanz und Grundlegung näher beleuchtet.

3 Gezielte Sprachförderung zur Auflösung der Grenzen – ein Status Quo

„Sprachförderung ist nicht der Kampf gegen Defizite, sondern ein Element des Sprachlernens im Fach.“ [Leisen 2011, S. 16]

Die bewusste Ausrichtung an Potenzialen statt der Arbeit gegen Defizite steht im Fokus der hier betitelten Sprachförderung, wie das Zitat Leisens hervorhebt. Die gezielte Sprachförderung stellt einen Teil des Lernprozesses der Sprach- und Kommunikationskompetenz im Fachunterricht dar. Gründe für die Wichtigkeit der sprachlichen Fähigkeiten für die zukünftige berufliche Tätigkeit der Lernenden sowie für die Verzahnung von Sprach- und Fachlernen werden nachfolgend erörtert. Dabei stützen sich die Ergebnisse auf eine Literaturanalyse (Kap. 3.1 und 3.2)

sowie in Bezug auf die Diskussion um die Begrifflichkeit der Sprachsensibilität auf empirische Erkenntnisse aus einer projektbasierten Interviewstudie mit Lehrkräften aus der AV (Kap. 3.2).

3.1 Relevanz der sprachlichen Fähigkeiten für die berufliche Bildung und zukünftige berufliche Tätigkeiten der Lernenden in der AV

Sprachliche Fähigkeiten sind für die (berufliche) Bildung eines Individuums essenziell. Sie stellen gleichermaßen Ziel wie notwendige Voraussetzung (bspw. für selbstgesteuertes Lernen) dar (Steuber 2017). Ziel der Sprachförderung ist es in der Berufsbildung insbesondere, die Lernenden zum Umgang mit der (Berufs-) Bildungssprache zu befähigen, und zwar in den vier sprachlichen Kompetenzbereichen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen. Der Stellenwert von Sprachkompetenzen wächst in Bezug auf Arbeits- und Geschäftsprozesse, Integration und gesellschaftliche Teilhabe (s. o.) oder das lebenslange Lernen, was ihre Förderung im Bereich der Berufsvorbereitung einmal mehr in den Fokus rückt (Steuber 2017). Umfassende sprachliche Fähigkeiten beeinflussen nicht nur den schulischen Lernprozess, sondern haben auch einen direkten Einfluss auf die praktischen Aspekte der beruflichen Handlungsfähigkeit (Pätzold 2009). Berufssprachliche Kompetenzen, die für eben jene Handlungsfähigkeit von Nöten sind, setzen sich aus Komponenten verschiedener sprachlicher Bereiche, den *Sprachregistern*, zusammen: der Alltags-, (Berufs-)Bildungssprache und den Fachsprachen. Etwa 30 bis 40 Prozent der täglichen Arbeitszeit entfielen vor zehn Jahren nach Einschätzung befragter Ausbilder:innen auf kommunikative Aufgaben, wie eine Studie von Efing (2014) ergab. Heute ist es schätzungsweise der Großteil der Aufgaben. Dieser hohe Anteil spiegelt die zunehmende Bedeutung von Kommunikation in modernen Arbeitsumgebungen wider, die durch die Digitalisierung, die Verlagerung zu Wissensarbeit und die Notwendigkeit für ständige Zusammenarbeit, sowohl betriebsintern als auch extern, bedingt ist. Kommunikationsaufgaben umfassen dabei nicht nur Besprechungen und E-Mails, sondern auch den Austausch über digitale Plattformen, Projektmanagement-Tools und soziale Medien. Angesichts des zunehmenden Fokus auf durch Künstliche Intelligenz (KI) gesteuerte Tools verändert bzw. verlagert sich die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Hier werden Aspekte wie die Förderung des kritischen Denkens und damit einhergehend der adäquaten Nutzung solcher Anwendungen jetzt und zukünftig wichtig (vgl. Jahn 2024), welches auch für den Unterricht essenziell wird.

3.2 Integrierte Sprachförderung in allen Fächern der AV – Begriffliche Grundlegung

„[S]prachsensibler Unterricht ist heutzutage viel wichtiger als vielleicht noch vor zehn, fünfzehn Jahren. [...] Fachunterricht ist eben auch sprachlicher Fachunterricht. Da gibt es ganz großen Fachwortschatz, der oft erklärt werden muss, und dementsprechend müssen da bestimmte Satzgefüge oder auch Satzphrasen, bestimmte Grammatiken [...] systematisch eingeführt werden, weil sie eben immer wieder gebraucht werden.“ [Lehrerin AV, Interview T3, 11/2018]

Im Hinblick auf die zunehmende Relevanz eines sprachsensiblen Unterrichts (vgl. das obige Zitat) und begriffliche Grundlegung einer solchen gezielten Sprachförderung können die nachfolgenden fünf Thesen aufgestellt werden:

Sprachliche Bildung als Schlüssel zur Ausbildungsvorbereitung:

Die sprachliche Bildung ist essenziell für die AV, besonders in kulturell vielfältigen Bundesländern wie NRW. Ohne gezielte Sprachförderung können Lernende die notwendigen und von der KMK geforderten bildungs-, berufs- und fachsprachlichen Kompetenzen (2021, S. 14) nicht erwerben.

Integriertes Lernen von Sprache und Fach:

Studien und Modellversuche (vgl. bspw. Baethge 2014; Efing 2014; Gehrig et al. 2014; Kimmelmann 2013; Sogl et al. 2013; Menner 2020; Miesera/Sander 2015) belegen, dass das integrierte Lehren von fachlichen Inhalten und sprachlich-kommunikativen Strukturen in der beruflichen Bildung besonders effektiv ist. Der spezielle Handlungszugang für die Bildungsgangarbeit der AV beinhaltet entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung, praktische Erfahrungsräume, Begleitung und Beratung sowie das Feld der Partizipation der Lernenden (Kremer 2020, S. 176). In diesem Gefüge lässt sich als Prinzip auch die sprachsensible Gestaltung des Lernens verorten (vgl. ebd.). Die Kontextualisierung der jeweiligen Lerngegenstände im Fach ist Voraussetzung dafür, dass erfolgreich gelernt werden kann (Leisen 2011). Die Vermittlung fachlich-beruflicher Inhalte findet durch das Medium der Sprache statt und wird ferner von den Lernenden durch Anwendung ihrer sprachlichen Kompetenzen erworben. Eine separierte Betrachtung von Sprach- und Fachlernen ist daher nicht zielführend; beides sollte verzahnt erfolgen, um die (Berufs-) Bildungssprache effektiv zu beherrschen.

Bedeutung digitaler Technologien und KI:

Digitale Technologien und KI-gestützte Anwendungen spielen eine zunehmend wichtige Rolle in der Sprachförderung. Der Einsatz von KI kann in drei unterschiedlichen Anwendungsfeldern der Schule stattfinden: 1) Lernen und Üben (Mikro-/Lernendenebene), 2) Unterrichten und Prüfen (Meso-/Klassenebene) sowie 3) Evaluieren und Planen (Makro-/Schulebene) (Deutsche Telekom Stiftung 2021, S. 14ff.). Lernprozesse können personalisiert auf die Bedürfnisse der Individuen ausgerichtet werden. Aktuelle Beispiele zeigen, dass digitale Lernumgebungen, Sprachlern-Apps und Online-Ressourcen effektive Werkzeuge zur Unterstützung des Spracherwerbs sind (vgl. bspw. Malli-Voglhuber 2017, Überaus 2024). Für Lernende mit besonderem Förderbedarf bieten KI-Anwendungen großes Potenzial (Deutsche Telekom Stiftung 2021; Fernández 2024). Unter Nutzung von ChatGPT lassen sich bspw. unterschiedliche Sprachlevels abbilden (Fernández 2024).

Sprachsensibler Fachunterricht als methodischer Ansatz:

Der Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen 2023; Eberhardt/Brand 2019), ähnlich dem Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Coyle 2006), hat sich als geeignete Methode für die Sprachförderung in der Ausbildungsvorbereitung erwiesen. Dabei steht die berufliche Handlungskompetenz der Lernenden im Fokus.

Was die Begriffe Sprachsensibilität und Sprachförderung aus der Perspektive von in der AV tätigen Lehrkräften bedeuten können, wird im Folgenden dargestellt. Die subjektiven Einschätzungen von Lehrenden in der AV zum Begriff der Sprachsensibilität entstammen einer Interviewstudie zum Thema sprachsensibler Fachunterricht. Die vier Interviews mit jeweils einer Lehrkraft beruflicher Schulen im Regierungsbezirk Münster in NRW wurden projektabasiert nach einem länderübergreifenden Austausch zum sprachsensiblen Fachunterricht im November 2018 durchgeführt und mittels qualitativer Datenanalyse nach Mayring ausgewertet (vgl. Peitz 2020). Auf die Frage, was Sprachsensibilität bedeute, erfolgten bspw. die folgenden Antworten:

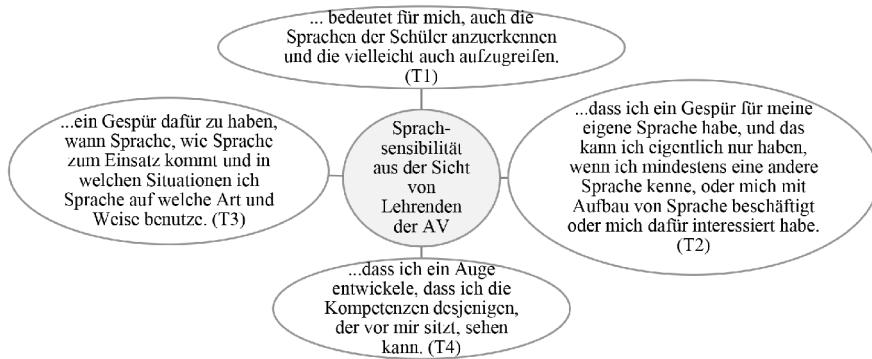


Abbildung 1: Bedeutung von Sprachsensibilität aus der Sicht von Lehrenden der AV anhand ausgewählter Beispiele (eigene Erhebung 2018)

Sprachförderung wiederum nehmen die befragten Lehrenden unterschiedlich wahr: Sprachförderung...

- heißt unter anderem auch für mich, da anzusetzen, wo die Schüler Schwierigkeiten haben, also einmal Förderschwerpunkte auch zu identifizieren und da sehr individuell zu agieren. Was nicht immer möglich ist, aber durchaus auch Bestandteil des Unterrichts sein sollte. Also das kann man sehr gut machen, wenn man einen Test oder eine Arbeit geschrieben hat, mal genau hingucken und identifizieren, wo sind da noch Förderschwerpunkte oder wo kann man vielleicht auch mehr fordern, mehr daraus machen.“ (T1)
- ist, dass ich umfassend informiere über Fachausdrücke vor allen Dingen, wenn ich die verschiedenen Berufe lernen möchte, oder wenn ich für das Fach etwas beschreiben möchte, wenn ich doppelte Bedeutungen von Wörtern erkläre.“ (T2)
- dass ich dann auf die Bedürfnisse eingehe, dass ich gucke, wo stehen meine Schüler, welches Sprachniveau, Sprachlevel, wie ich es auch immer nennen möchte, haben sie, und wie bekomme ich sie dahin, wo ich sie haben möchte. Also was wird erwartet, und wie schließe ich dann diese Lücke. Wie fördere ich sie eigentlich, dass sie mit der Sprache in bestimmten Situationen eben auch richtig umgehen können.“ (T3)
-dass ich jemanden, der zu mir kommt in den Unterricht, sprachlich weiterbringen kann. Also dass er gefördert wird auf dem Standpunkt, wo er ist, dass ich gucke, welche Voraussetzungen hat der, wie kann ich den fördern auf seiner individuellen Ebene.“ (T4)

Notwendigkeit didaktischer und methodischer Grundlagen:

Vor der praktischen Umsetzung sprachförderlicher Maßnahmen im Unterricht sind eine Bedarfsanalyse, Lernstandsanalyse und eine sorgfältige Unterrichtsplanung notwendig (Brummel/Kimmelmann 2017). Diese Schritte sind entscheidend, um die sprachlichen Bedarfe der Lernenden zu erfassen und gezielt darauf einzugehen.

Nachdem die theoretischen Grundlagen und die Notwendigkeit einer integrierten Sprachförderung im Fachunterricht in der AV dargelegt wurden, stellt sich nun die Frage, wie diese Sprachförderung konkret gestaltet werden kann. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der praktischen Umsetzung der Sprachförderung im Fachunterricht. Dazu gehören spezifische didaktische und methodische Maßnahmen, die Integration digitaler Tools sowie Beispiele für erfolgreiche Unterrichtsmodelle, die Sprach- und Fachlernen effektiv miteinander verbinden.

4 Sprachförderung durch sprachsensiblen Fachunterricht – Gestaltungselemente und Umsetzungsmöglichkeiten

Zu den didaktischen Grundlagen für eine praxisorientierte Sprachförderung gehören verschiedene Schritte, wie oben erläutert. Auf die in Kap. 3 erwähnten Bedarfs- und Lernstandsanalysen wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Stattdessen steht die didaktische Unterrichtsplanung und -interaktion im Fokus. Zuerst werden konzeptionell-theoretische Elemente des Konzepts herausgearbeitet, gefolgt von ausgewählten empirischen Ergebnissen aus den oben beschriebenen zwei designbasierten Studien mit Berufsschullehrenden der AV in NRW und damit der Erprobung der Umsetzung der konzeptionellen Aspekte.

4.1 Konzeptionell-theoretische Elemente des Konzepts

Ein sprachsensibler Unterricht erfordert die Planung von sprachsensiblen didaktischen Lernumgebungen und Unterrichtsmaterialien. Ausgewählte Strategien, die das Strategiebündel für den Unterricht bilden, werden im Folgenden vorgestellt. Dazu gehören die sprachliche Hilfestellung, die sprachsensible Gestaltung von Texten, der Methoden-Pool und KI-Anwendungen.

Sprachliche Hilfestellung

Die Lehrkräfte unterstützen die Lernenden sprachlich, wann immer und wo immer es nötig ist, um den Inhalt zu verstehen und dem Unterrichtsprozess zu folgen (insbesondere bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden/des Materials). Sie wenden handlungsorientierte und kooperative Lernmethoden an. Für ihren sprachsensiblen Fachunterricht formulieren die Lehrkräfte neben inhaltlichen auch sprachliche Ziele und haben sprachliche Lernsituationen im Blick, die sie im Unterricht einsetzen. Eine der wichtigsten Aktivitäten ist die Vorentlastung (Vereinfachung, Vorableseplan) von Unterrichtsinhalten und Texten (Leisen 2023; Ohm et al. 2007). Die Planung sprachsensibler didaktischer Lernumgebungen bezieht sich auf die Bereiche des Lesens und Schreibens von Texten sowie der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, insbesondere im Hinblick auf berufliche Inhalte. Sprachliche Unterstützung ist im Bereich der Terminologie von großer Bedeutung. Hierbei handelt es sich um Übungen zu Fachbegriffen in Bezug auf die Fachinhalte, z. B. Fachvokabular eines Kfz-Mechanikers/einer Kfz-Mechanikerin oder kaufmännisches Vokabular im Zusammenhang mit dem Beruf der Verwaltungsfachangestellten usw. Die Terminologie ist von großer Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, denn sie vermittelt den Lernenden den sicheren Umgang mit Handlungssituationen und führt so zu Fachwissen und Selbstbewusstsein.

Im Zentrum der sprachlichen Hilfestellung steht die Vielfalt an eingesetzten Methoden und Aufgaben. Dazu gehören der Scaffolding-Ansatz, die sprachliche Vereinfachung, die sprachliche Binnendifferenzierung sowie der gezielte Einsatz von Fragetechniken.

1. Scaffolding-Ansatz (Gibbons 2015; Cummins 2000): Der Scaffolding-Ansatz ist ein möglicher Ansatz zur Variation von Methoden und Aufgaben. Er basiert auf der Theorie des sozialen Konstruktivismus (Vygotsky 1963), die sich mit dem Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* beschäftigt (zitiert in Gibbons 2015, S. 13). Der Kerngedanke dieses Konzepts ist es, die Spanne zwischen den Kompetenzen aufzuzeigen, die Schüler:innen selbst erlernen können, und denjenigen, die nur mit Hilfe, Anleitung, Unterstützung durch andere Schüler:innen oder die Lehrkraft erlernt werden können. In Verbindung mit dem Scaffolding-Ansatz konzentrieren sich die Lehrer:innen auf die Zone der nächsten Entwicklung und bieten den Schüler:innen zu einem bestimmten Zeitpunkt des Lernprozesses das Ausmaß an Anleitung und Unterstützung an, das ihrem aktuellen Stand der Kompetenzen entspricht. Das Gerüst kann durch die von der Lehrkraft bereitgestellten Werkzeuge charakterisiert werden, die den Lernenden helfen, in ihrem Lernprozess voranzu-

kommen. Daher beinhaltet der Ansatz eine schrittweise Entwicklung des Verständnisses, der Fähigkeiten und des Know-hows der Lernenden unter der Leitung der Lehrenden.

Es ist offenkundig, dass die Lehrenden in der Lage sein sollen, den Wissensstand der Lernenden zu messen oder zu bewerten. Dies wird, wie oben herausgestellt, als schwierig angesehen. Die Schwierigkeit hängt dabei vom Grad der Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe ab. Erfahrungen im Unterrichten sowie eine positive, offene und neugierige Haltung gegenüber den individuellen Bedürfnissen der Lernenden verbessern die Fähigkeiten der Lehrkräfte, den Wissensstand einzuschätzen. Das folgende Zitat einer Lehrkraft, die in der AV im Bereich Technik und Mechanik arbeitet, zeigt exemplarisch, wie Scaffolding umgesetzt werden kann:

„[S]elbst beim Fahrrad hat man dermaßen viele Fachbegriffe, [...] die vielleicht bei vielen dieser Schülerinnen und Schülern für Verwirrungen sorgen. [W]ie kann man das-, ja, auffangen. Ein Ansatz ist jetzt bei mir-, so eine Art Wörterbuch zu machen, oder so eine Auflistung [...] und ich habe also, [...] relativ viele kleine einzelne Unterrichtssituationen mir genau angeschaut, überlegt, was könnt ich dafür gebrauchen, wie kann es interessant aussehen [...] dann möcht ich das übertragen auf das Fahrzeug, Fahrzeugtechnik auch. Aber ich glaube, in der Ausbildungsvorbereitung ist es einfach wichtig, erst einmal relativ niederschrittig einzusteigen.“ [Lehrkraft AV, Interview T1, 03/2017]

2. Sprachliche Vereinfachung (vgl. bspw. Leisen 2011): Die sprachliche Vereinfachung kann der erste methodische Schritt sein. Es geht *nicht* darum, Fachinhalte so weit wie möglich zu vereinfachen. In Anbetracht von Schulordnungen, die mit standardisierten Testleistungen einhergehen, wäre eine solche Vereinfachung oder Modifikation nicht sinnvoll. Nach der Bewertung des sprachlichen Niveaus der Schüler:innen sollten die Texte so weit vereinfacht werden, dass sie von ihnen verstanden werden können. Dies beinhaltet die Verwendung von kurzen Absätzen und kurzen Sätzen, Erklärungen für schwierige Begriffe usw. Eine nützliche Orientierungshilfe bietet z. B. das Regelwerk der einfachen Sprache (vgl. Netzwerk Leichte Sprache e.V. 2024 für die deutsche Sprache; Center for Inclusive Design 2024 für den englischen Sprachgebrauch). Im Zusammenhang mit der sozialen Integration wurde dieses Instrument in Deutschland entwickelt, um Inhalte für Menschen mit sehr geringen Sprachkenntnissen verständlich zu machen. Trotz seiner Vorteile gibt es eine anhaltende Debatte über mögliche

Probleme, die sich aus diesem Instrument ergeben, z. B. die Gefahr der Vereinfachung von Inhalten durch Vereinfachung des Sprachniveaus und die Diskrepanz zwischen dem sprachlichen Schwierigkeitsgrad im Unterricht und demjenigen in den anschließenden Prüfungen. Jedoch kann es insbesondere beim Unterrichten von Lernenden mit sehr niedrigem Sprachniveau, die Deutsch als neue Sprache lernen, empfehlenswert sein, Texte in einfacher Sprache zu verwenden. Es ist bspw. ein guter Einstieg für die Diskussion über einen bestimmten Inhalt. Das Ausmaß der Vereinfachung muss von der Lehrkraft gewählt werden – was ebenfalls eine Herausforderung darstellen kann.

3. Sprachliche Binnendifferenzierung (vgl. Gibbons 2015, Bönsch 2009): Eine weitere Kategorie des sprachsensiblen Fachunterrichts ist die sprachliche Binnendifferenzierung (vgl. dazu insbesondere das ausführliche Handbuch des Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2007, Röttger 2019). Dies kann sich zum einen auf unterschiedliche sprachliche Anforderungen beziehen, die mit unterschiedlich stark vorhandenen Unterstützungsmechanismen einhergehen. Zum anderen kann es sich um Sprachprodukte auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb von Aufgaben handeln. Auch geht es darum, Schüler:innen mit unterschiedlichem Sprachniveau von der Interaktion mit anderen Schüler:innen profitieren zu lassen, d. h. kooperative Lernmethoden für gemeinsame Lernprozesse zu entwickeln. Es ist anzumerken, dass dieses Element des sprachsensiblen Fachunterrichts nach Aussage der hier befragten Lehrkräfte oft kritisiert wurde, da es in der Praxis nur dann realisiert werden kann, wenn ausreichend bzw. mehr Zeit zur Verfügung steht.
4. Gezielter Einsatz von Fragetechniken: Fragen, die den Lernenden (mündlich oder schriftlich) gestellt werden, sind vorzugsweise kurz, klar und absichtsvoll zu stellen. Die kurze Länge einer Frage hat einen Einfluss auf das Verständnis (je nach Grad der sprachlichen Schwierigkeiten kann eine lange Frage den Verstehensprozess stark hemmen) und sie kann den Einprägungsprozess in Bezug auf den Inhalt der Frage verbessern. Klare und gezielte Fragen zu stellen bedeutet, dass die Lehrkraft darauf achten sollte, sich nur auf das konkrete Thema der Unterrichtsstunde zu beziehen. In Bezug auf spontane Fragen ist es empfehlenswert, diese so authentisch und lebensnah wie möglich zu stellen. Darüber hinaus sollen missverstandene Äußerungen oder Aussagen der Lernenden bewusst wiederholt werden. Ein Beispiel für diesen selbstkritischen Umgang liefert die folgende Aussage eines Lehrers (Wentker 2017, S. 54):

„Bisher bin ich fast immer (...) davon ausgegangen, dass das, was ich z. B. sage, für die Schüler relativ leicht zu verstehen ist, und da bin ich mir nicht mehr so sicher. (...) bisher war ich immer so anmaßend in dem, was ich sage, das kann doch nicht so schwer sein, (...) es muss doch für jeden verständlich sein.“

Sprachsensible Gestaltung von Texten

Ein häufiges Phänomen bei Lernenden ist, dass sie oft sprachlich überfordert, während sie kognitiv unfordert sind (Leisen 2023). Diese Aussage verdeutlicht den oft notwendigen Balanceakt zwischen fachlicher und sprachlicher Förderung. Nach der Ermittlung und Definition der kognitiven Anforderungen, d. h. des konkreten Anforderungsspektrums der spezifischen Aufgabe, gilt es daher, auch die sprachlichen Anforderungen zu ermitteln und zu bewerten. Lehrkräfte sollten sich daher aus sprachlicher Perspektive fragen: "Wie komplex sind das Verstehen (rezeptiv) und die Verarbeitung (produktiv) der Aufgabe in sprachlicher Hinsicht?" Hier sollten keine künstlichen Hürden aufgebaut werden. Das bedeutet nicht, dass Aufgaben pauschal vereinfacht werden, sondern dass Lehrkräfte bewusst mit Aufgaben auch auf sprachlicher Ebene umgehen.

Dazu eignen sich die folgenden Strategien der Aufgabenstellung:

- Die Aufgabe wird kommunikativ gestaltet (Achtung: Wahl der Sozialform).
- Die Aufgabe wird, wo immer möglich, sprachlich vereinfacht.
- Die Aufgabe ist inhaltlich (durch Erläuterung von Fachvokabular, Phrasen etc.) und sprachlich (Adressierung der Großschreibung von Substantiven, Angabe der Artikel von Substantiven, etc.) vorenthalten.

Bei der Bearbeitung von Aufgaben stehen die Schüler:innen oft vor folgenden Herausforderungen, die mit Hilfe der Lehrkraft gemeistert werden müssen: Verstehen und Lösen des Aufgabentyps, Verstehen von Operatoren, und Vermeiden von spezifischen Verständnisbarrieren (Ohm et al., 2007). Operatoren können definiert werden als Verben, die als Handlungsanweisungen für die Lernenden in drei verschiedenen Anforderungsniveaus dienen. Die Verben *beschreiben*, *erklären*, *reflektieren* stellen beispielsweise jeweils eine der drei Operatorenebenen dar.

Methoden-Pool¹

1. Szenische Darstellungsformen (Variationen der Präsentation): Durch die Variation der Darstellungsform im Sinne der Textsorte sowie der formalen und sprachlichen Aufbereitung können Schüler:innen mit unterschiedlichen

1 Eine ausführliche Übersicht an Methoden findet sich bei Leisen (2011, 2013).

Sprachkenntnissen ihren Ressourcen und Möglichkeiten entsprechend gefördert und angeleitet werden. Gleichzeitig werden durch die Integration verschiedener Testarten und deren visuelle/grafische/didaktische Aufbereitung oder Präsentation die verschiedenen Faktoren der sprachlichen Fähigkeiten angesprochen; dies dient damit einem ganzheitlichen Ansatz der Förderung im Fachunterricht.

2. Digitale Medien in Form von Lern-Apps (vgl. bspw. aktuelle Studien von Guajeta/Castro-Garces 2018 sowie Nobre/Moura 2017) wie *Kahoot* und KI-Anwendungen: Durch den Einsatz digitaler Medien kann Lernen und Lehren spielerisch und sprachsensibel stattfinden. Mithilfe von KI-Anwendungen lassen sich bspw. Aufgabenformulierungen in unterschiedlichen Sprachlevels generieren oder Fachtexte in einfache Sprache übersetzen. Es ist allerdings anzumerken, dass (bis dato) Bedarf besteht, einem KI-generierten Text anschließend den nötigen sprachsensiblen Feinschliff zu verleihen. Die deutschsprachige Plattform fobizz stellt ein Beispiel für ein breites Angebot und Weiterbildungen zu digitalen und KI-Tools für Lehrkräfte dar, mit einem eigenen kleinen berufsbildungsspezifischen Bereich (Fobizz 2024). Neben Aspekten wie Aufgabenformulierung können KI-Tools Lehrende für die Unterrichtsvorbereitung in den Themen Analyse von Fehlern, Erweiterung des Fachwortschatzes oder der Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs unterstützen und damit die Bildungssprache im Fach fördern.

4.2 Beispiele der Gestaltung sprachsensibel aufbereiteter Aufgaben und Materialien

Wie die konzeptionellen Elemente des vorherigen Kapitels im konkreten Unterrichtsalltag in der AV verschiedener Berufskollegs in NRW gestalterisch umgesetzt werden können, wird exemplarisch vor dem Hintergrund sprachsensibel aufbereiteter Materialien aufgezeigt. Die hohe sprachliche Heterogenität erfordert, „niedrigschwellige Zugänge“ für die Lernenden sowohl für das fachliche Lernen als auch für das Sprachlernen zu schaffen (Steuber 2023).

Um sich das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts noch einmal im Hinblick auf seine wichtigen Bausteine in Erinnerung zu rufen, wird der Fokus auf drei Faktoren gelegt, die die didaktische Arbeit an sprachförderlichen Arbeitsmaterialien in den Blick nehmen: Die berufliche Handlungskompetenz der Lernenden steht dabei stets im Vordergrund. Es werden sowohl beruflich-fachliche als auch sprachliche Ziele festgelegt. Schließlich werden explizite und geeignete Unterstützung und Hilfestellung geleistet, die sich auf die Bedürfnisse der Ler-

nenden bezieht, damit die (berufsbezogenen) Lernsituationen mit ihren sprachlichen Anforderungen gemeistert werden können.

Aufgrund der umfänglichen Natur des Konzepts der integrierten Sprachförderung wurde bei der Bearbeitung eine Auswahl an Kernkategorien vorgenommen (vgl. Peitz/Kimmelmann 2018). Fünf Schwerpunkt-kategorien der Sprachförderung im fachlichen Unterricht wurden definiert: 1. die gezielte Einbindung von Sprachvereinfachung, 2. die sprachliche Binnendifferenzierung in Aufgaben und Materialien, 3. die bewusste Variation von Darstellungsformen von Sprache im eigenen Unterricht, sowie ein kontrollierter Einsatz von 4. Operatoren und 5. Fragetechniken (ebd.). Nach Einschätzung befragter Lehrender wurde der Fokus auf die Förderung eher rezeptiver und in geringem Maße auch produktiver Fähigkeiten gelegt, da die sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten der Lernenden sehr umfänglich ausgeprägt waren. Zur Förderung produktiver Fähigkeiten sollten kleinere eigene Texte verfasst oder z. B. eine adressatengerechte berufliche Kommunikationssituation während des Betriebspraktikums ausprobiert werden.

Das Ziel der Sprachvereinfachung bestand darin, sprachliche Hindernisse zu beseitigen und ein Gleichgewicht zwischen den sprachlichen und fachlichen Anforderungen herzustellen. Verschiedene sprachliche Hilfsmittel und Unterstützungen wurden von den Lehrkräften eingesetzt, um die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen für die Lernenden zu erleichtern oder den Lernprozess zu fördern. Dabei wurde sich bspw. am Regelwerk der Leichten Sprache (Netzwerk Leichte Sprache e.V. 2024), an Leisen (2010, 2011, 2023) und am ISB (2016) orientiert.

Das Konzept der sprachlichen Binnendifferenzierung stützt sich u. a. auf die Arbeit von Bönsch (2009) und das Scaffolding-Konzept von Gibbons (2002) (s. o.). Es kann auf zwei Arten interpretiert werden: Zum einen bezieht es sich darauf, verschiedene sprachliche Anforderungen mit unterschiedlichen Unterstützungs-methoden zu verknüpfen, die in verschiedenen Ausmaßen bereitgestellt werden. Zum anderen können kooperative Lernmethoden angewendet werden, bei denen Lernende mit unterschiedlichen Sprachniveaus miteinander interagieren, um voneinander zu lernen.

Die hier angewandten Ideen zur Variation von Darstellungsformen, die verschiedene Arten von Texten und deren sprachliche Gestaltung umfassen, basieren u. a. auf den Konzepten von Leisen, kombiniert mit den entwickelten Strategien der Autorin im Team (Kimmelmann/Peitz 2018). Lehrende haben die Möglichkeit, ihre Schüler:innen mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten individuell zu unterstützen, abhängig von den vorhandenen Ressourcen und Potenzialen. Gleichzeitig trägt die visuelle, grafische und didaktische Gestaltung verschiedener

Textarten dazu bei, verschiedene Aspekte der Sprachkompetenz zu fördern und eine ganzheitliche Sprachentwicklung im Fach zu ermöglichen (ISB 2016; Sogl et al. 2013).

Die Bedeutung von Operatoren soll als eine weitere Kategorie der Sprachförderung hervorgehoben werden, basierend auf der Theorie von Ohm et al. (2007). Es ist wichtig zu wissen, dass Lernende, die den jeweiligen Operator (wie nennen, erklären, begründen, vergleichen etc.) einer Aufgabenstellung verstehen, auch die Aufgabe selbst sowie den Typ der Aufgabe verstehen können. Aus der Perspektive der Lehrenden ist es entscheidend, das Komplexitätsniveau der Aufgaben zu überprüfen und zu verstehen, welche Anforderungen die Aufgaben an die Lernenden stellen, sei es in Bezug auf Verständnis oder Produktion von Textinhalten. Es wurde empfohlen, einen einheitlichen Ansatz für den Einsatz von Operatoren im Lehrendenteam zu verfolgen, bspw. durch die Verwendung von festgelegten Operatorenlisten und deren Bedeutungen für Prüfungen oder durch ein Training im Umgang mit Operatoren, das in allen Fächern der AV einheitlich durchgeführt wird.

Kurze, prägnante und zielgerichtete Fragen, die mündlich oder schriftlich an die Lernenden gestellt werden, können schließlich dazu beitragen, dass im Verlauf des Unterrichts fachliche Inhalte besser oder überhaupt verstanden und kommuniziert werden können. Dies wird beispielhaft in den Aufgabenblättern umgesetzt, die in Abbildungen 2 und 3 illustriert sind.

Die Beispiele (vgl. Abbildungen 2 und 3) zeigen anschaulich, wie unterschiedliche sprachförderliche Aspekte in die fachlichen Aufgaben integriert wurden. Dazu zählen die Art der Darstellung (Schriftgröße, großer Zeilenabstand, Symbole zur Unterstützung von Bedeutungen, Verwendung von Bildern/Abbildungen, farbliche Markierungen), und teilweise eine Orientierung an den Regeln der Leichten Sprache. Letzte bestand aus einer Textunterteilung in viele kleine Abschnitte mit Überschriften und den bewussten Verzicht auf Schachtelsätze etc. Zusätzlich wurden Operatoren hervorgehoben, unterstützt durch Symbole, sowie verschiedene Aufgabentypen geboten, welche Sprachvereinfachungen wie Formulierungshilfen enthalten (vgl. Abbildung 2).

**Aufgabe 1:**

- Lesen Sie das Beispiel für eine Notiz und die Hinweise zum Aufbau einer Notiz sorgfältig durch.
- Schreiben Sie zu den 4 Teilen einer Notiz passende Formulierungen aus dem Beispiel ab.
- Schreiben Sie noch mehr eigene Beispiele für „Anreden“ und „Grußformeln“ auf.

Beispiel für eine „Notiz“

Sehr geehrter Herr King,

Frau Müller von der Firma „Salz & Söhne“ hat den Termin für morgen abgesagt. Sie möchte einen neuen Termin mit Ihnen vereinbaren. Diese Woche hat sie keine Zeit mehr, weil sie auf einer Dienstreise ist. Aber nächste Woche kann sie sich mit Ihnen treffen. Darum bittet Sie um einen Anruf. Frau Müller ist unter 0179 445532 auf dem Handy erreichbar.

Mit freundlichen Grüßen

Max Mut

Hinweise zum Aufbau einer Notiz

Notizen werden entweder gut lesbar mit der Hand geschrieben und für den Empfänger gut sichtbar abgelegt oder aber auch mit dem Handy per SMS direkt an den Empfänger gesendet. Eine Notiz besteht aus 4 Teilen:

1. Anrede

In der Anrede wird deutlich, welche Person diese Information lesen soll. Es gibt verschiedene Formen der Anrede, die mehr oder weniger respektvoll wirken.

(Anrede im Beispiel: _____)

2. Informationsteil

Der Informationsteil enthält die wichtigen Fakten. Besonders Namen und Daten von Personen werden genau festgehalten. Der Grund für die Notiz muss deutlich werden.

(Namen und Daten der Person im Beispiel: _____)

(Grund für die Notiz im Beispiel: _____)

3. Grußformel

Die Grußformel verdeutlicht die Beziehung zwischen dem Verfasser und dem Empfänger der Notiz. Es gibt verschiedene Formen, die mehr oder weniger persönlich wirken.

(Grußformel im Beispiel: _____)

4. Unterschrift

Durch die Unterschrift wird deutlich, welche Person diese Notiz geschrieben hat.

(Unterschrift im Beispiel: _____)

Eigene Beispiele für Anreden:

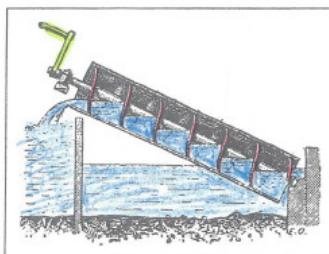
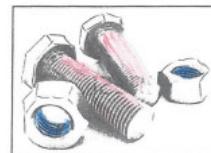
Eigene Beispiele für Grußformeln:

Abbildung 2: Beispielhafter Aufbau eines sprachsensibel aufbereiteten Arbeitsblattes zur Lernsituation König Kunde, Unterrichtsfach Betriebsorganisation, ADS Düsseldorf 2018 (Peitz/Kimmelmann 2018)

Schließlich lässt sich auch ein integriertes Wortschatztraining erkennen: wichtige Fachbegriffe wie Schraubverbindung und Schraube (vgl. Abbildung 3) werden im Text direkt erklärt. Kleinschrittig, mit kurzen Textabschnitten in großer Schrift und durch abwechslungsreiche, bildhafte Sprachunterstützung wird die Thematik der Beleuchtung am Fahrrad erarbeitet.

An einem Fahrrad sind die einzelnen Bauteile und Baugruppen oft miteinander verschraubt. Was sind eigentlich Schrauben und wie funktionieren sie?

Eine Schraubverbindung besteht aus einem Außen - gewinde und einem Innengewinde. Färben Sie die beiden Außengewinde im Bild rechts rot und die Innengewinde blau ein.
Nur wenn diese beiden zueinander passen, lassen sie sich ineinander schrauben und stellen eine feste Verbindung her.



Dieses Bild zeigt eine frühe Form einer Wasserpumpe. Diese Art der Pumpe wurde vom griechischen Erfinder Archimedes zuerst gebaut. Im Inneren der drehbaren Röhre befindet sich eine Art von Gewinde. Wenn sich die Röhre dreht, wird durch das Gewinde, auch Schnecke genannt, Wasser vom unteren Becken in das obere Becken gefördert. Die Schnecke ist hier das Außengewinde und das Wasser das Innengewinde.

Aufgabe:

An der Röhre befindet sich eine Handkurbel. Diese malen Sie grün an. Das Wasser in dem Bild malen Sie blau an. Das Gewinde malen Sie rot an.

Betrachten wir nun eine einfache Holzschraube, die in einem Brett steckt. Was kann passieren, wenn sich die Schraube dreht und das Brett feststeht?

Antwort:

Entweder bohrt sich die Schraube in das Holz hinein oder sie dreht sich heraus.

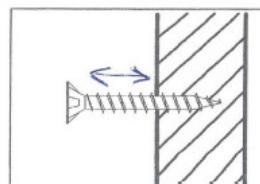


Abbildung 3: Beispiel für ein sprachsensibel bearbeitetes Aufgabenblatt zum Thema "Wie sind die Baugruppen eines Fahrrads miteinander verbunden" inkl. Musterlösung, Lütfeld-Berufskolleg Lemgo 2018 (Peitz/Kimmelmann 2018)

Nach Aussagen der Lehrkräfte konnten die Aufgaben gut bearbeitet werden. Die Vor- und Aufbereitung der Lernmaterialien bezeichneten sie in der Mehrheit als aufwändig, aber gewinnbringend.

4.3 Ausgewählte subjektive Erfahrungen mit der Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts von Lehrenden der AV aus der projektbasierten Arbeit

Ansätze der sprachlichen Vereinfachung zur fachlichen Vermittlung von Inhalten sind insbesondere, jedoch nicht nur, in Lerngruppen hilfreich, in denen ein Großteil der Lernenden die deutsche Sprache nicht als Erstsprache hat und diese auch noch nicht lange erlernt bzw. anwendet. Hier greifen Lehrende des Öfteren auf Textmaterial in einfacher Sprache zurück, insbesondere, wenn Lernende von sich aus Nachfragen zu einem nicht verstandenen Text stellen („[...] da habe ich dann mal nach dem Artikel geguckt in leichter Sprache“ (Lehrerin IFK, Interview T2, 11/2018)).

Darüber hinaus bietet laut Wahrnehmung der befragten Lehrenden die Variation von Darstellungsformen großes Potenzial, neben fachlichen auch die sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Das Visualisieren von Inhalten wird mehrheitlich als sehr förderlich wahrgenommen. Niedrigschwellig begonnen mit dem Ziel, Schüler:innen überhaupt Redeanlässe zu bieten, lässt sich bspw. mit Bildern arbeiten, wie die Lehrerin ferner erklärt:

„Also ich mache viel mit Tandembögen und Dialogbögen, und hab Redeanlässe, ich mache ja viel mit dieser Medizini-Zeitschrift (lacht) z. B., wo dann immer so ganz viele Poster drin sind. Und da hat man Redeanlässe. Sobald die Schüler sagen: "Das da. Was macht der da?" Indem man halt auf diese Bilder zurückgreift, also es ist überhaupt sehr wichtig, dass man solche Bilder hat als Redeanlässe. Und vor allen Dingen stellen die sich dann auch mal vor die Tafel und gucken sich das dann an. Oder am Flipchart...“

Eine andere Lehrerin beschreibt ihre positiven Erfahrungen mit Visualisierung und situationsgebundenem Lernen, aber auch mit Scaffolding wie folgt (AV, Interview T3, 11/2018):

„Also ganz viel visualisieren. [...] Ich hab meist für schwierige Begriffe oder für totale Fremdwörter, die wir noch nicht hatten, meist Bilder dabei. Man kann auch spontan mal schnell mit dem Handy was nachgucken und denen zeigen. [...] Mit einfachen Wörtern versuchen, Sprache zu erklären, und situationsgebunden. [...] Und dann kann man denen, mittels Scaffolding, immer Phrasen an die Hand

geben, die sie benutzen können. Und der eine benutzt sie eben mehr, und die andere ist dann schon freier und benutzt sie weniger. Aber Scaffolding ist auf jeden Fall einer der Hauptbestandteile [...], ohne geht's eigentlich gar nicht.“

Insbesondere durch den Scaffolding-Ansatz seien laut befragter Lehrender deutliche Verbesserungen in den Leistungen der Schüler:innen zu erkennen. Das zeige sich ihnen zufolge an den Unterrichtsgesprächen, an der erhöhten Teilnahme. Schüler:innen, die zuvor „sehr leise“ waren und sich nicht trauen, etwas zu sagen, „weil sie eben auch einfach nicht verstehen, worum es geht“ (Lehrerin AV, Interview T3, 11/2018), werden spürbar mutiger. Dies liege an der Orientierungshilfe, daran, dass sie sehen, dass sie sich bei einer Aufgabe (mündlich oder schriftlich) an etwas halten, das klar vorstrukturiert ist. Diese Entwicklung merke man nicht sofort nach einer Unterrichtsstunde, jedoch im Verlauf des Schuljahres. Ein Vergleich bspw. von Texten wie Klassenarbeiten zeigt, was die Schüler:innen vorher sprachlich leisten konnten und welchen sprachlichen Kompetenzzuwachs sie verzeichnen. Das sind z. B. ein höherer Wortschatz oder die Anwendung besserer (komplexerer) Satzstrukturen bei gleichzeitig weniger Fehlern.

Die Thematik, wie optimal mit sprachlichen Fehlern umgegangen werden sollte, wird bspw. von einer Lehrerin der AV erläutert. Hier wird einerseits der hohe Stellenwert des die-Schüler:innen-sprechen-lassen sowie ebenfalls die Unterscheidung des Umgangs mit sprachlichen versus (zu korrigierenden) fachlichen Fehlern deutlich:

„Also ich versuche möglichst, dass die Schüler erstmal ins Sprechen kommen, auch wenn da sprachliche Fehler vorliegen [...] – Ich lass die erstmal ausreden, und so mache ich das auch am Anfang des Unterrichts und auch bei der Präsentation meiner Erwartungen an die Schüler sage ich auch, dass jeder erstmal aussprechen soll. Wenn das aber fachliche Fehler sind beispielsweise – ich kann jetzt nur aus dem Wirtschaftsbereich da was nehmen – wenn wir über das Jugendarbeitsschutzgesetz reden, und der oder die Schülerin sagt "Jugendschutzgesetz", dann korrigiere ich das ganz massiv, weil es ein inhaltlicher Fehler ist. Also da lege ich schon sehr großen Wert drauf. Aber wenn es um die Satzstellung usw. geht, dann finde ich, sollte man erstmal kommunizieren, bevor man die Fehler korrigiert.“ [Lehrerin AV, Interview T3, 11/2018].

5 Diskussion – “Das Sprachbewusstsein verändert was”

Die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals, das nicht als Deutsch-/DaZ-/DaF-Lehrkraft ausgebildet wurde, stellt einen wesentlichen Aspekt für die Diskussion der Notwendigkeit und Machbarkeit einer sprachsensiblen Didaktik dar, die flächendeckend in der AV umgesetzt werden kann. Die Umsetzung einer Sprachförderung im Fachunterricht hängt von der Sprachsensibilität der Lehrenden ab. Dazu stellt sich zuallererst die Frage, ob sie grundsätzlich potenzielle Sprachbarrieren erkennen, die durch ihren eigenen Sprachgebrauch für die Lernenden entstehen. Lassen sie sich auf das Thema ein, stehen sie diesem positiv gegenüber, sind sie bereit, Aufwand zu investieren? Dabei ist zu beachten, und dies ist auch ein Appell an Entscheidungstragende: Für den Wissensaufbau zu und Erprobung einer Umsetzung von wirksamen theoretisch-konzeptionellen und methodischen Elementen des Konzepts sprachsensiblen Unterrichts benötigen Lehrende Zeit und „Raum“. Andernfalls wird – insbesondere bei den Fachlehrenden, die keinerlei Erfahrung mit Sprachsensibilität im Fach haben – schnell ein Desinteresse oder ein fehlender Wille beobachtet, sich mit der Thematik zu beschäftigen. Wie Steuber in einer Studie mit Lehrenden in der Berufsvorbereitung aufzeigt, sind diese nur teilweise für „das Durchführen von Sprachförderangeboten in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen ausgebildet“, was ihr zufolge zwei Konsequenzen hatte: es wurden spezielle Sondermaßnahmen etabliert und die Sprachförderung wurde von ihnen an entsprechende Expert:innen delegiert (Steuber 2023, S. 20). Gleichzeitig bestätigen die befragten Lehrkräfte, dass es nahezu unmöglich sei, im normalen Unterrichtsalltag bei mehreren Lerngruppen im Sinne der Binnendifferenzierung und Sprachförderung differenzierte Arbeitsblätter für die verschiedenen Lernstände vorzubereiten. Hier werden in den Gesprächen mehrfach die Alternativen des Team Teachings, der Zusammenarbeit von Fach- und Sprachlehrenden, erwähnt bzw. gewünscht.

Um Lehrende der AV für die Thematik zu sensibilisieren und über Gestaltungsmöglichkeiten zu informieren, bedarf es neuer Professionalisierungskonzepte. Ein Beispiel für ein solches Konzept ermöglichte Lehrenden, durch transnationalen Austausch im fremdsprachlichen Ausland Wissen zum sprachsensiblen Fachunterricht aufzubauen, um ihr eigenes Sprachbewusstsein zu entwickeln und ihre Lernenden besser zu unterstützen (vgl. Peitz 2020). Während der Maßnahme kommunizierten sie bspw. fachlich in einer Fremdsprache und

erlebten so eine ähnliche Sprachsituation wie ihre Lernenden, was sich positiv auf ihr Sprachbewusstsein und die Anwendung sprachfördernder Ansätze auswirkte.

Es wird dafür plädiert, eine sprachsensible Gestaltung im Fachunterricht der AV und damit Sprachbildung als einen integralen Bestandteil der AV zu etablieren. Wie oben verdeutlicht, ist der sprachsensible Fachunterricht *ein* Ansatzpunkt für eine Didaktik der AV, welcher, wie bspw. von Daase (2012, S. 18) herausgestellt, „im Übergangsbereich noch nicht flächendeckend angekommen ist“. Als Konsequenz müsste sich die Basis aus Transparenz und Kooperation zwischen allen beteiligten Akteur:innen ergeben. Das bestätigen auch die an den beiden Projekten teilnehmenden und befragten Lehrenden, die sich zukünftig eine entsprechende Zusammenarbeit vornehmen.

Schließlich bleibt die Diskussion der Frage auf Makroebene, welchen zukünftigen Stellenwert die Sprachförderung im beruflichen Kontext angesichts sozio-ökonomischer und technologischer Entwicklungen insbesondere für den Übergang Schule–Beruf haben wird. Mit der Einbindung der Thematik des sprachsensiblen Fachunterrichts in die Curricula der beruflichen Bildung als Empfehlung der KMK ist ein Schritt vorgenommen worden. Durch Entscheidungen wie diese sowie Modellversuche und lokale wie nationale Projekte, die die Wirksamkeit sprachsensibler Maßnahmen belegen, wird der aktuelle Stellenwert für den komplexen Kontext der Ausbildungsvorbereitung deutlich – es werden *Handlungs-Räume* sichtbar. Viele der vorgeschlagenen Sprachlernstrategien oder Empfehlungen zum Aufbau eines Sprachbewusstseins auf Seiten der Lehrenden lassen sich auch auf den Ausbildungskontext im Betrieb übertragen und gelten in ähnlichem Maße für Ausbilder:innen oder Praktikumsanleiter:innen (vgl. bspw. auch den entsprechenden Praxisleitfaden vom BIBB 2017).

In Anbetracht der gegenwärtigen sozio-ökonomischen und technologischen Dynamiken wird die Didaktik der Sprachförderung am Übergang von der Schule zum Beruf einen zunehmend kritischen Stellenwert einnehmen, besonders im Kontext beruflicher Schulen. Die steigende Komplexität der globalen Wirtschaft, gepaart mit den sich entwickelnden technologischen Landschaften, unterstreicht die Bedeutung effektiver Kommunikationskompetenzen als entscheidender Faktor für beruflichen Erfolg. Hier Handlungsmöglichkeiten innerhalb bestehender Systeme zu schaffen, wie die Sensibilisierung von Lehrkräften im Hinblick auf ihr Sprach(förder)bewusstsein und ihnen sprachfachliches und methodisches Wissen für eine integrierte Sprachförderung an die Hand zu geben, sind kurzfristig einführbare und vielleicht mittel- bis langfristig wirksame und sich etablierende Entwicklungsprozesse. Dazu bedarf es – wie immer – der Unterstützung schulpolitischer Instanzen. Die Umsetzung einer integrierten Sprachförderung

benötigt auf Dauer entsprechende Verankerungen in Curricula (der AV) sowie die Klärung von Ressourcenfragen wie ausreichende Zeiten, in denen Lehrkräfte sich auf die Sprachförderung z. B. im Rahmen der erweiterten Unterrichtsplanung vorbereiten können. Das bestätigen auch die Einschätzungen der sich mit der integrierten Sprachförderung beschäftigenden befragten Lehrkräfte.

In der Diskussion um den zukünftigen Stellenwert der Didaktik der Sprachförderung wird betont, dass berufliche Schulen eine entscheidende Rolle bei der Vorbereitung der Schüler:innen auf die Anforderungen der modernen Arbeitswelt spielen. Die Didaktik sollte sich an den aktuellen Bedürfnissen orientieren und eine integrative Herangehensweise verfolgen, die die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten mit berufsspezifischen Anforderungen verbindet. Dies könnte auch bedeuten, neben sprachförderlichen auch vermehrt praxisnahe, erlebnisorientierte (vgl. den Beitrag von Volgmann in diesem Band) Lehrmethoden einzusetzen, um die Schüler:innen besser auf reale berufliche Herausforderungen vorzubereiten.

Die didaktische Gestaltung eines sprachfördernden Fachunterrichts in der Ausbildungsvorbereitung erfordert einen ganzheitlichen, praxisorientierten, durchgängig sprachförderlichen Ansatz, der die Vielfalt der Schüler:innen berücksichtigt. Auf diese Weise kann er *HandlungsRäume* eröffnen, indem er bei der Anschlussfähigkeit an die eingangs betitelten individuellen Sprachwortschätze und heterogenen Verstehenshorizonte ansetzt (Klein 2022). Die diskutierten Möglichkeiten bieten eine beispielhafte Grundlage für einen inklusiven und effektiven Unterricht, der die sprachliche Entwicklung der Lernenden in allen Fächern unterstützen kann und ihre Chancen auf eine erfolgreiche Ausbildung erhöht. Das Thema eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts mit KI in der AV ist dabei hochaktuell und gleichzeitig noch am Anfang, seine Potenziale weiter zu erforschen und erproben stellt ein großes Forschungsdesiderat dar.

Die vielfältigen existierenden Herausforderungen hinsichtlich sprachlich-kommunikativer Schwierigkeiten von Lernenden in der AV wurden beleuchtet, ebenso wie die Relevanz einer Verzahnung von Sprach- und Fachlernen für den beruflichen Erfolg herausgestellt wurde. Der Beitrag verdeutlicht, dass die Förderung von Sprachkompetenzen entscheidend für den Einstieg in eine berufliche Tätigkeit oder Ausbildung ist und eine zentrale Rolle bei der beruflichen Integration spielt.

Vor der Planung und Umsetzung eines didaktisch-methodisch sprachförderlichen Unterrichts ist es entscheidend zu wissen, welche Sprachstände vorliegen und welche curricularen und berufsbezogenen sprachlichen Anforderungen existieren. Sofern die sprachlichen Anforderungen im jeweiligen Fach bekannt sind,

können entsprechende didaktische und methodische Planungsschritte vorgenommen werden. Hier leistet der Beitrag einen Überblick über ausgewählte konzeptionell-theoretische Elemente des sprachsensiblen Fachunterrichts wie bspw. sprachliche Vereinfachung oder Hilfestellung. Darüber hinaus werden beispielhaft empirische Erkenntnisse aus der projektbasierten Arbeit zur Sprachförderung in (beruflichen) Fächern mit Lehrenden in der AV an nordrhein-westfälischen Berufskollegs präsentiert und diskutiert.

Die Analyse ausgewählter Beispiele aus der subjektiven Wahrnehmung der befragten Lehrenden zeigt ferner, dass ein recht klares Bild davon existiert, was Sprachsensibilisierung und Sprachförderung bedeuten. Dies deutet auf eine entwickelte eigene Sprachsensibilisierung (Sprachbewusstsein) hin, und belegt auch, dass dies Voraussetzung dafür ist, einen sprachförderlichen Unterricht zu planen und durchzuführen sowie einen sprachsensiblen Umgang mit den Schüler:innen zu pflegen. Unter Beachtung der im Beitrag dargestellten Faktoren wie der Beachtung der unterschiedlichen Erstsprachen, einem sensiblen Umgang mit Fehlern der Lernenden oder dem Bewusstsein für die Vermeidung sprachlicher Stolpersteine und dem deutlichen, vom Tempo angemessenen eigenen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit den Schüler:innen sind die Voraussetzungen eher geschaffen, die eingangs hervorgehobene Stärkenorientierung zu realisieren.

Vielfach werden Lehrenden erst durch die konkrete Umsetzung und Erprobung einer Sprachförderung im eigenen Berufsalltag die Grundbausteine einer solchen deutlich, während die Bedeutung bereits früher bewusst ist, wie in den ausgewählten Beispielen aus der Projektarbeit veranschaulicht wurde. Es liegt an den Schulleitungen, ihren (in der AV tätigen) Lehrenden die notwendige Unterstützung mit entsprechenden Impulsen zu bieten, welche durchaus auch Aufforderungscharakter haben kann. Um die Sensibilität aller Lehrkräfte in diesem Bereich zu erhöhen, wird daher für die Zukunft eine umfassende Integration von Sprachkompetenzen in die curricularen Vorgaben aller Fächer der AV befürwortet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Sprachförderung und der Ansatz zur Sensibilisierung der Lehrkräfte für sprachliche Aspekte sowie die gemeinsame Entwicklung von sprachsensiblen Unterrichtskonzepten für Schüler:innen als entscheidender Wegbereiter und notwendige Bedingung angesehen werden. Auf diese Weise kann dazu beigetragen werden, die Entwicklungsziele des Bildungsauftrags allgemein zu ermöglichen oder zumindest früher zu erreichen. Die befragten Lehrkräfte sind sich einig, dass die Sprachförderung auch in Zukunft als zentraler und übergreifender Schwerpunkt behandelt werden sollte, um dem eigenen Bildungsauftrag in der AV gerecht zu werden. Die Beispiele aus der Arbeit mit den Berufskollegs haben gezeigt, wie sich sprachförderliche As-

pekte bei der Vorbereitung von Aufgabenstellungen integrieren lassen, und dass bei Umsetzung verschiedener Faktoren eine integrierte Sprachförderung ihre Wirkung entfaltet. Dann ist es ein Beleg dafür, dass Sprache, statt „ausgrenzen, abhängen oder verunsichern“ beim richtigen Umgang mit Sprachsensibilität in der AV vor allem auch „neue Wege eröffnen und erleuchten kann“ (Frehe-Hallowell/Kremer 2018, S. 183).

Literatur

Appler, Monika (Hrsg.): Berufskollegs auf dem Weg in das Jahr 2030 – Gestalten oder gestaltet werden? Druckerei der Bezirksregierung Münster.

Bainski, C., Boland, J. & Kaatz, D. T. (2017). Chancen des sprachsensiblen Fachunterrichts am Berufskolleg als Mittel zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe. *berufsbildung*, 71(167), S. 14–16.

Bönsch, M. (2009). *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Westermann.

Brummel, N.-M. & Kimmelmann, N. (2017). *Integrative Sprachförderung für neu zu-gewanderte Jugendliche am Berufskolleg. Handreichung für Lehrende* (2., leicht veränderte Ausgabe). Abgerufen von: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/Integrative_Sprachfoerderung_Brummel_Kimmelmann.pdf [11.07.2024]

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017). *Sprachliche Hürden in der Ausbildung ... und wie man sie überwinden kann. Ein Leitfaden für die Praxis..* Abgerufen von: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8371> [11.07.2024]

Center for Inclusive Design (2024). *Easy English versus Plain English guide*. Abgerufen von: <https://centreforinclusivedesign.org.au/index.php/services/guides/2021/12/10/easy-english-versus-plain-english-guide/> [11.07.2024]

Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. *Scottish languages review*, 13(5), S. 1–18.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Reihe: Bilingual Education & Bilingualism 23). Multilingual matters.

Daase, A. (2012). Mehrsprachigkeit im Übergangsbereich. Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren! *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, 41(2), S. 18–21.

Deutsche Telekom Stiftung (2021). *KI@Bildung: Lehren und Lernen in der Schule mit Werkzeugen Künstlicher Intelligenz* [Schlussbericht].

Eberhardt, A. & Brand, R. (2019). Deutsch im Beruf: sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Bildung. *Sprache im Beruf*, 2(1), S. 21–33.

Efing, C. (2014). „Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierteren Arbeiten ausführen.“ – Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden. *leseforum.ch*, 1.

Efing, C. (2017). Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung. In: A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 171–196). Waxmann.

Fernández, V. (2024). *KI in der beruflichen Bildung. Eine Annäherung*. Überaus. Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf. Dossier. Abgerufen von: <https://www.ueberaus.de/wws/ki-in-der-beruflichen-bildung.php?sid=70754511300879059887310552793597384944829076174379673872070337033880> [07.11.2024]

fobizz (2024). *Alles für die Berufliche Schule. Spannendes Unterrichtsmaterial*. Abgerufen von: <https://fobizz.com/beruflicheschule/> [11.07.2024]

Frehe, P. (2016). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Oder: Lehren und Lernen in Spannungsfeldern. In: *Chinesisch-Deutscher Workshop zur Berufsbildungsforschung*, S. 1–18.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2017). Qualifizierungsbausteine in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen am Berufskolleg – Einblicke in Wege zu einer inklusiven Didaktik. Schwerpunktthema: Didaktik inklusiver Berufsbildung. *berufsbildung*, (166), S. 21–23.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In: T. Tramm, M. Casper & T. Schröder (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 237–256). W. Bertelsmann.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (Hrsg.) (2018). Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi. Eusl.

Gehrig, M., Kimmelmann, N. & Voigt, G. (2014). Sprachsensibilität – Herausforderung bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2014(27), S. 1–20. Abgerufen von: http://www.bwpat.de/ausgabe27/gehrig_etal_bwpat27.pdf [11.07.2024]

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Heinemann.

Guaqueta, C. & Castro-Garces, A. (2018). The Use of Language Learning Apps as a Didactic Tool for EFL Vocabulary Building. *English Language Teaching*, 11(2), S. 1–61.

Jahn, D. (2024). *CT goes ChatGPT – Kritisches Denken mit dem Chatbot fördern und einen souveränen Umgang damit kultivieren*. Universität Würzburg, JMU Zentrum für wissenschaftliche Bildung und Lehre (ZBL).

Janich, N. & Thim-Mabrey, C. (2003). *Sprachidentität – Identität durch Sprache. Internationales Symposium „Sprachidentität – Identität durch Sprache. Beiträge der Sprachwissenschaft zur Wissenschaftlichen und Öffentlichen Diskussion“* (Tübinger Beiträge zur Linguistik 465). Narr.

Kimmelmann, N. (2013). Sprachsensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2013(24), S. 1–21.

Kimmelmann, N. & Peitz, N.-M. (2018). „Sprache ist das Werkzeug der Inklusion“. Befunde aus der forschungsbasierten Entwicklungsarbeit in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen in NRW. *Sprache im Beruf* 1, 2018(2), S. 153–174.

Klein, G. (2022). Vorwort. In: Land Baden-Württemberg (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht. Wirksamer Unterricht* (Band 8, S. 3). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).

Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Niemeyer.

Konstantinidou, L. (2022). *Deutsch in und nach der Schule – Schnittstellen und die Rolle der Sprache für die berufliche Bildung*. DACH-Seminar: DaF-DaZ-DaM-fachliche und institutionelle Wege zu Synergien in der Bildungssprache Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit. Wien, 25.04.2022.

Kremer, H.-H. (2020). Didaktische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg – Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation. In: D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung* (S. 165–186). wbv.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf [11.07.2024]

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus.

Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht*. Abgerufen von: www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf [11.07.2024]

Leisen, J. (2023). Sprachsensibler Unterricht – Was ist das? Was bringt das? Wie geht das?. *Gymnasium in Niedersachsen*, 2023(2), S. 11–16. Abgerufen von: <https://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/02%20Sprachsensibler%20Unterricht%20-%20Was%20ist%20das%2C%20wie%20geht%20das%2C%20was%20bringt%20das%3F%202023.pdf> [11.07.2024]

Malli-Voglhuber, C. (2017). Sprache und Kommunikation im eLearning am Beispiel des Instituts Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. *berufsbildung*, (167), S. 45–46.

Menner, S. (2020). Meine Auszubildenden verstehen die Fachsprache im Fachunterricht einfach nicht! Mikro- und Makromethoden zur Bildungs- und Berufssprachenvermittlung im dualen Ausbildungssystem in Österreich. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial PH-AT1*, 2020, 1–20. Abgerufen von: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/menner_bwpat-ph-at1.pdf [11.07.2024]

Michalak, M. (2022). *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. wbv.

Miesera, S. & Sander, S. (2015). Sprache im Beruf in Bildungsgängen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung* 4(1), S. 54–70.

Netzwerk Leichte Sprache e.V. (2024). Leichte Sprache. Abgerufen von: <https://www.leichte-sprache.org/> [11.07.2024]

Niethammer, M. & Friese, M. (2017). Didaktik inklusiver Berufsbildung. Handlungsbezüge und Lehr-Lern-Settings. *berufsbildung*, (166), S. 4–8.

Nobre, A. & Moura, A. (2017). Mobile learning scenarios in language teaching: Perceptions of vocational and professional education students. Mobile learning: students' perspectives, applications and challenges. Nova Science Publishers

Ohm, U. (2010). Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung. *WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik*, (2010), S. 30–42.

Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf*. *Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Waxmann.

Pätzold, G. (2009). Kommunikative Kompetenz im Beruf. Formen des Sprachgebrauchs und Berufstätigkeit. *berufsbildung*, (120), S. 5–7.

Peitz, N.-M. (2018). Is Language in Vocational Education and Training Preparation Really the Warp and the Woof? A German Perspective. In: L. Moreno Herrera, M. Teräs & P. Gouglakis (Hrsg.): *Comparative Issues and Research Concerns in the National Landscapes of Vocational Education & Training. Emergent Issues in Research on Vocational Education & Training* (Vol. 2, S. 155–200). Premiss.

Peitz, N.-M. & Kimmelman, N. (2018). Sprache als Ticket in das Ausbildungssystem? Die inklusive Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen aus sprachlicher Perspektive. In: P. Frehe-Halliwell & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi* (S. 45–76). Eusl.

Peitz, N.-M. (2020). *Professional Development of Vocational Teachers in Language-Sensitive Content Teaching – A Study Visit Abroad as Design-Based Research Intervention for Vocational Teachers Working in School-to-Work Transition Phases*. Dissertation. Abgerufen von: <https://open.fau.de/items/a359488b-bb6a-40a8-b777-82c3040fa030> [11.07.2024]

Riehl, C. M. (2017). Sprache und Kommunikation in der Berufsbildung: Mehrsprachigkeit als Potenzial. *berufsbildung* (167), S. 3–6.

Röttger, E. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), S. 87–105.

Schwabl, F. (2020). *Inszenierungen im digitalen Bild: eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Eusl.

Sievers, I. (2017). Zum Umgang von pädagogischen Fachkräften mit Diversität im Bildungs- und Übergangsbereich – ein Beitrag zur Diversity-Kompetenz. In: A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 271–288). Waxmann.

Sogl, P., Reichel, P. & Geiger, R. (2013). „Berufssprache Deutsch“ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6* (Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18), S. 1–11.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2007). Innere Differenzierung an Beruflichen Schulen – konkret. Abgerufen von: <https://d-nb.info/1172837201/34> [11.07.2024]

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2016). *Sprach- und Kommunikationskompetenz praxisnah ausbilden: Umsetzungshilfe zum Lehrplan Deutsch und zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch*. Abgerufen von: https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSD/Uploads_BSD_und_BV/BSD_Lehrplan_Deutsch/isb_sprach_und_kommunikationskompetenz_interaktiv_6.pdf

Steuber, A. (2017). Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang. In: A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf* (S. 249–270). Waxmann.

Steuber, A. (2023). Möglichkeiten und Grenzen integrativer und tätigkeitsorientierter Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial PH-AT2*, 2023, 1–27. Abgerufen von: https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steuber_bwpat-ph-at2.pdf [11.07.2024]

Terrasi-Haufe, E., Hoffmann, M. & Sogl, P. (2018). Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23(1) S. 3–18.

Vygotsky, L. S. (1963). Learning and mental development at school age. *Educational psychology in the USSR* 1, S. 21–34.

Wentker, K. (2017). *Fachbezogene Sprachförderung in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen – Eine multiperspektivische Fallstudie an berufsbildenden Schulen*. (Masterthesis). Universität Paderborn.

Zoyke, A. (2017). Inklusive Didaktik (wirtschafts-) beruflicher Bildung. *berufsbildung* (166), S. 24–26.

Alle Quellen wurden zuletzt am 11.07.2024 geprüft.

Originalquellen (eigene Erhebungen):

2017–2018: Transkripte der Interviews/Entwicklungsgespräche mit Lehrenden der Ausbildungsvorbereitung und Auszug ihrer Ergebnisse ihrer sprachsensibel bearbeiteten Unterrichtsmaterialien (vgl. auch Peitz/Kimmelmann 2018)

2018–2019: Transkripte der Interviews mit Lehrenden der Ausbildungsvorbereitung in NRW aus dem Dissertationsprojekt, durchgeführt vom 20.–29.11.2018 (entwickelt und durchgeführt durch die Autorin dieses Beitrags)

Tageslernsituationen in der schulischen Praxis

Ein subjektorientierter Zugang zur Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung?

PETRA FREHE-HALLIWELL, H.-HUGO KREMER

Dieser Beitrag zielt darauf ab, den interessierten Lesenden das Konzept der Tageslernsituationen (TLS) näher zu bringen. TLS werden an verschiedenen Standorten als curricularer Rahmen herangezogen, um die Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung zu gestalten. So wurden TLS auch im Projekt SeiP diskutiert. Obwohl gemeinsame Begründungslinien und Gestaltungseckpunkte identifiziert werden können (Frehe-Halliwell & Kremer, 2023), basieren TLS nicht auf einem einheitlichen Konzept. Vielmehr zeigt sich in der konkreten Umsetzung in der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs ein sehr heterogenes Bild. Der Beitrag ermöglicht einen allgemeinen Einstieg in die Thematik und bietet im Anschluss tiefergehende Einblicke in Standortkonzepte zu TLS an. Damit werden didaktische Handlungsmöglichkeiten bzw. -alternativen in der Ausbildungsvorbereitung aufgezeigt, die Reflexionsanlass und Anregung für die eigene didaktische Arbeit sein können.

Vignette

Carola und Martin gehören zum Team Ausbildungsvorbereitung an einem gewerblich-technischen Berufskolleg in NRW. Sie treffen sich zufällig auf dem Gang, der zu den Werkstätten führt. Carolas Körpersprache spricht Bände...

Martin: Hey Carola, schön, dich zu sehen. Aber hör mal, du siehst ja gar nicht gut aus. Was ist denn los bei dir?

Carola: Ach, du kennst das ja – immer das gleiche Spiel. Heute wollte ich in Mathe endlich mal einen Schritt weiterkommen. Wir sitzen schon viel zu lange

am Thema Flächenberechnung fest. Heute wollte ich die Volumenberechnung einführen – aber natürlich fehlt die Hälfte der Klasse heute. Und morgen ist dann ein Teil dieser Schüler:innen wieder da, dafür fehlt aber ganz bestimmt ein Großteil der Schüler:innen, die heute da waren... Ich weiß jetzt schon: Da starte ich nächste Woche wieder bei Null. Und – vielleicht glaubt mir das keiner, aber das ist super frustrierend und anstrengend!

Martin: Ach klar, ich weiß genau, was du meinst. Du hast halt immer diese Rüstzeit, die du investieren musst. Dass alle erstmal ankommen, wieder wissen, worum es geht und so weiter. Bis du damit fertig bist, ist die Stunde fast rum. Mal ganz zu schweigen von Schüler:innen wie Luisa, die ewig nicht da waren und gar keinen Anschluss an den Unterrichtsstoff mehr finden können. Die werden dann in unserem Unterricht nur noch ‚beheizt und beleuchtet‘ – wie unser Kollege Manfred aus der Werkstatt letztens etwas polemisch meinte. Aber da ist schon etwas dran. Wir wollen den Jugendlichen doch etwas mitgeben, etwas, das sie für ihr Leben brauchen können. Manchmal gehe ich aus dem Unterricht und sage zu mir selbst: Heute konnte ich den Schüler:innen wieder nichts beibringen. Das macht mich richtig fertig.

Carola: Ja, so ist es. Und die Schüler:innen geben irgendwann auf; kommen seltener zum Unterricht oder bleiben sogar ganz weg. Die haben ja auch überwiegend schlechte Erfahrungen mit der Institution Schule gemacht. Wenn sie jetzt erleben, dass es in der Berufsschule genauso weiterläuft, haben wir gar keine Chance. Wir müssen uns einfach im Klaren darüber sein, dass wir den Schüler:innen nur dann helfen können, wenn sie zu uns kommen. Da ist es meiner Meinung nach nur wenig hilfreich, dass der Lehrplan viel zu anspruchsvoll für unsere Schüler:innen ist. Die Orientierung am ersten Ausbildungsjahr ist doch viel zu hoch gegriffen und geht völlig an unseren Schüler:innen vorbei. Was die brauchen, ist ‚Lebenshilfe‘ und Themen, die Spaß machen!

Martin: Richtig. Und Beziehungsarbeit ist bei unseren Jugendlichen so wichtig. Und die Beziehung zu den Schüler:innen kann sich nur aufbauen, wenn sie zu uns kommen.

Aber in einem Punkt bin ich anderer Meinung: Das ‚Berufliche‘ darf bei dieser Zielgruppe nicht verloren gehen. Nur Unterricht zu Themen, die Spaß machen, kann auch nicht die Lösung sein. Wir müssen es halt hinbekommen, dass wir unsere beruflichen Lerninhalte für die Schüler:innen interessant gestalten. *[Schulglocke klingelt]*

So, jetzt muss ich schnell in unsere BFS¹... und ganz ehrlich: Hier erwarten mich jetzt gleich ganz ähnliche Herausforderungen. Machs' gut Carola, bis morgen [winkt und verschwindet im Klassenzimmer].

1 Hinführung und globale Kennzeichnung von Tageslernsituationen (TLS)

Vielen Bildungsakteur:innen, die in berufs- und ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen eingesetzt sind, kommt die oben beschriebene Situation vielleicht bekannt vor. In NRW berichten Lehrkräfte in unseren Projektkontexten zur Didaktik der Ausbildungsvorbereitung von ähnlichen Herausforderungen: Schulabsitzenz ist in Klassen der Ausbildungsvorbereitung ein schwerwiegendes Problem. Die Gründe dafür sind durchaus vielfältig und können auch simultan auftreten. Sie reichen von tiefgreifenden persönlichen Problemen der Jugendlichen (z. B. (Sucht-)Erkrankung, Versorgung von Familienmitgliedern, Kriminalität etc.) über Demotivation und Desinteresse bis hin zu Perspektivlosigkeit und der Wahrnehmung, kaum Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe zu haben.

Diese Grundproblematik war (ein) Anlass für Lehrkräfte zur Entwicklung so genannter TLS. Dabei handelt es sich ganz übergreifend um eine Innovation aus der schulischen Praxis, anhand der es gelingen soll, den Lernenden modularisierte, d. h. inhaltlich in sich abgeschlossene Lerneinheiten an (ganzen) Schultagen anzubieten. Die Lerngegenstände werden situiert und/oder an der Lebenswelt der Schüler:innen orientiert dargeboten. Dem Aspekt der Beziehungsarbeit wird ein besonders hoher Stellenwert beigemessen.

TLS haben an vielen Standorten der Ausbildungsvorbereitung in NRW die tägliche didaktische Arbeit und damit die Lebenswelt Schule für die Jugendlichen tiefgreifend verändert und werden als Rahmen herangezogen, innovative Entwicklungen in der Ausbildungsvorbereitung zu verankern. Die Umsetzung von TLS bedeutet an den meisten Standorten, dass damit sowohl Veränderungen auf der schulorganisatorischen Ebene (Makroebene), auf Ebene des gelebten Lehrplans (Mesoebene) sowie auf Ebene der konkreten Interaktion mit den Schüler:innen

1 BFS = Berufsfachschule

(Mikroebene) einhergehen. Exemplarisch haben wir einige Beispiele für die Veränderungen, die sich auf den verschiedenen Ebenen zeigen können (!), tabellarisch aufgegriffen.²



Abbildung 1: Problemhintergrund und Kernaspekte von Tageslernsituationen (entnommen aus Frehe-Halliwell & Kremer, 2023, S. 11)

Tabelle 1: TLS – tiefgreifende Veränderung auf allen Ebenen

Ebene	Erläuterung	Mögliche Implikationen
Makroebene	Schulorganisation und -struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Ablösung von der klassischen Stundenstruktur in 45min-Einheiten • Paralleler Einsatz von Lehrkräften (Teameaching) in der Ausbildungsvorbereitung unter Berücksichtigung der Einsatz- und Stundenplanung • Einsatz/Etablierung fester Bildungsgangteams
Mesoebene	Bildungsgangkonzept, Lehrplanarbeit, Lehrkräftekooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektorientierung und Lebensweltorientierung als vordergründiges curriculares Legitimationsprinzip • Neue Schwerpunktsetzungen im Lehrplan

2 Die Beispiele in der Tabelle sollen keinesfalls als idealtypisch aufgefasst werden. Es handelt sich lediglich um Ausprägungsformen, die sich an unterschiedlichen Standorten gezeigt haben und zu Illustrationszwecken hier zusammenführend dargestellt werden. Es sind weitere Veränderungen/Implikationen auf den verschiedenen Ebenen denkbar.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Ebene	Erläuterung	Mögliche Implikationen
		<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Lehrplans um Kompetenzbereiche der ‚Lebensbewältigung‘ • Gemeinsame Unterrichtskonzeption und/oder -durchführung • Einbindung von TLS in den Wochenplan
Mikroebene	Interaktion mit den Schüler:innen, Methoden, didaktische Prinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsarbeit stärken • Lernen in vollständigen Handlungsvollzügen (Planung-Durchführung-Kontrolle) • Praxisbezug • Offene Unterrichtsplanung/Ad-hoc-Unterricht

2 Standortkonzepte

Die nachfolgenden Kapitel eröffnen einen sehr detaillierten Blick auf fünf TLS-Konzeptionen in der Ausbildungsvorbereitung. Im Rahmen einer explorativen Interviewstudie konnten wir Lehrkräfte-teams der Ausbildungsvorbereitung aus fünf Berufskollegs in NRW zu ihren Erfahrungen und ganz konkreten Standortkonzepten mit TLS befragen.³ Die folgende Tabelle kennzeichnet die Berufskollegs sowie das hier vertretene Berufsfeld in der Ausbildungsvorbereitung (AV).

Tabelle 2: Übersicht TLS-Standorte

Abkürzung Standort /BK*	BK1	BK2	BK3	BK4	BK5
Beruflicher Fachbereich in der AV	Gesundheit/ Erziehung und Soziales	Ernährungs- und Versorgungs-management	Technik/Naturwissenschaften im Berufsfeld Metall	Ernährungs- und Versorgungs-management	Wirtschaft und Verwaltung

Zur Orientierung werden zunächst die Standorte kurz profilierend vorgestellt. Zudem werden jedem Standortkonzept **Narrationen zur Einstimmung auf das TLS-**

3 Zur besseren Lesbarkeit sprechen wir im Weiteren lediglich von BKs (=Berufskollegs) bzw. kürzen mit BK1 bis BK5 ab, um die Standorte zu kennzeichnen, meinen aber genauer den in den Berufskollegs jeweils verorteten Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung.

Konzept und die **Gestaltungseckpunkte des Konzepts** vorangestellt. Dies ermöglicht einen schnellen Überblick und kann die Entscheidung für eine tiefergehende Betrachtung von TLS-Konzepten unterstützen. Alle Standortkonzepte münden in der Benennung von **Potenzialen und Herausforderungen sowie Weiterentwicklungsbedarfen** durch die beteiligten Lehrenden. In den folgenden Unterkapiteln werden die Standortkonzepte ausführlich beschrieben.⁴ Nach einer einführenden Kurzkennzeichnung wird zur besseren Nachvollziehbarkeit (z. B. von Schwerpunktsetzungen und Gestaltungsentscheidungen) jedem Standortkonzept ein kurzer Absatz zu Standortspezifika und Hintergründen vorangestellt.

Tabelle 3: Profilierende Gegenüberstellung der TLS-Konzeptionen

	hoch				niedrig
	++	+		-	--
Grad der Verankerung von TLS im Bildungsgangkonzept AV	BK1 BK2	BK5			BK3 BK4
Anteil von in TLS angebotenem Unterricht	BK2	BK1 BK5	BK3		BK4
Lehrplanaffinität der TLS	BK1	BK5	BK2		BK4 BK3
Berufsfeldbezug der TLS	BK1 BK5	BK3			BK2 BK4
Bedeutung der Ermöglichung des HS9 ⁵ in TLS	BK2 BK5				BK1 BK3 BK4
Bedeutung außerschulische Lerngegenstände in TLS	BK4 BK3	BK2			BK1 BK5
Bedeutung von Leistungsbewertungen in TLS	BK2 BK1 BK5				BK3 BK4

Neben den Kernmerkmalen des jeweiligen Standortkonzepts (Produkt) eröffnen die nachfolgenden Dokumentationen auch einen Einblick, wie die TLS an den

4 Die kürzer gefassten Eckpunkte der Standortkonzepte können dem Beitrag von Frehe-Halliwell & Kremer (2023) entnommen werden. Es bestehen Überschneidungen zu den hier aufgenommenen Darstellungen.

5 HS9 = Hauptschulabschluss nach Klasse 9; in Schilderungen der Lehrkräfte z. T. auch als H9 abgekürzt

Standorten entstanden sind (Prozess). Die Standortbeschreibungen sind bewusst beschreibend und nicht bewertend formuliert. Zudem wird ein enger Bezug zur Sprache der Praxisakteur:innen aufrechterhalten, z. B. durch die Aufnahme direkter Zitate.

2.1 Standortkonzept BK1

2.1.1 Narrationen als Einstimmung auf das Standortkonzept

- # TLS als Leitplanke der schulischen Lehrplanarbeit
- # TLS = bereichsspezifische Lernbereiche im neuen Gewand
- # TLS – ohne flankierende Beziehungsarbeit undenkbar

2.1.2 Auf einen Blick – Eckpunkte der TLS-Entwicklung am BK1

- TLS werden nur im berufsfeldbezogenen Bereich umgesetzt
- Alle Schüler:innen arbeiten an derselben TLS
- TLS werden an zwei aufeinanderfolgenden Schultagen mit je vier Unterrichtsstunden angeboten
- Lehrkräfte sind zu zweit für eine TLS verantwortlich (Konzeption, Planung, Bewertung), teilen sich jedoch auf die zwei Schultage auf (Durchführung im Unterricht)
- lehrplanaffine Umsetzung von TLS → Der Lehrplan wird in Form von TLS umstrukturiert
- Orientierung an Lernsituationen/berufspädagogischen Prinzipien nahe des Lernfeldkonzepts
 - Situierung
 - Handlungsorientierung
 - Selbststeuerung
- Fokus auf individuellen Lernweg der Schüler:innen
- Niveaudifferenzierte Materialien (Basis- und Erweiterungsaufgaben)
- Noten und Leistungsbewertung wichtig, aber ‚kompliziert‘
- TLS werden durch Beziehungsarbeit und sonderpädagogische Maßnahmen flankiert

2.1.3 Detailbeschreibung

Das BK1 biete in der AV die Fachrichtung ‚Erziehung, Soziales, Gesundheit‘ an. Die AV umfasst Vollzeit- und Teilzeitangebote sowie die Internationale Förderklasse (IFK). Das BK1 hat bereits vor etwa zehn Jahren im Rahmen der Mitarbeit an einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur individuellen Förderung in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung gemeinsam mit anderen Berufskollegs an einer projektförmigen Wochenplanarbeit gearbeitet, die Ähnlichkeit zum Tageslernkonzept aufweist. Vor etwa vier Jahren kam das BK1 mit dem Konzept TLS in Berührung, worauf die ‚alten Ideen‘ im neuen Gewand der TLS nochmal neu aufgearbeitet wurden.

Die Motivation zur Einführung von TLS kann sowohl ausgehend von bestehenden Problemlagen (probleminduziert) beschrieben werden als auch ausgehend von den Bedarfen der Schüler:innen durch die Arbeit mit den Schüler:innen. Die Lehrkräfte formulieren zwei Grundgedanken: Erstens berichten sie von der Problematik, dass ein Teil der Schüler:innen nicht regelmäßig zum Unterricht erscheint (etwa $\frac{1}{4}$ pro Tag). Die Schüler:innen arbeiteten die verpassten Unterrichtsinhalte nicht nach und könnten infolgedessen dem konsekutiv aufgebauten Unterricht nicht weiter folgen, was sich im Kontext von Unterrichtsreihen, die 4–5 Wochen umfassen, stark bemerkbar machen würde. Fächerübergreifende TLS hingegen böten den Vorteil, dass das ständige Wiederholen von Inhalten wegfallen und man direkt im Anschluss an die TLS eine Klassenarbeit schreiben könne. Aus dieser Perspektive scheint den unterrichtsorganisatorischen Potenzialen eine besondere Bedeutung beigemessen zu werden. Als zweite Zielsetzung („Grundgedanken“) wird ausgewiesen, dass das Lernen in TLS dazu beitragen kann, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern und TLS ermöglichten, in Lernszenarien (situiertes Lernen) und handlungsorientiert zu arbeiten.

Bestärkt in den eigenen vormaligen konzeptionellen Ideen (projektförmige Wochenplanarbeit) und angeregt durch die Hospitation an einem anderen Berufskolleg, wurde die Entwicklungsarbeit am BK1 aufgenommen. Diese fiel zeitlich mit der Einführung der neuen, kompetenzorientierten Lehrpläne in 2015 für die AV zusammen, was die Lehrenden aus arbeitsökonomischer Perspektive als ‚guten Zeitpunkt‘ betrachteten. Die Idee der TLS kann als konzeptionelle Leitplanke im Rahmen der konkreten Lehrplanarbeit und -umsetzung betrachtet werden.

Die TLS-Entwicklungsarbeiten wurden zunächst in der leistungsstärkeren AV-Vollzeit aufgenommen; im Folgejahr wurde das Konzept dann auf die AV-Teilzeit ausgeweitet. Für die Zukunft wird in der Struktur von TLS weitergedacht: Geplant sind sprachsensible TLS sowie TLS zu ‚Digitalisierung‘ im bereichsspezi-

fischen Bereich. Sowohl dieser horizontale Transfer in die AV-Teilzeit als auch die Aufnahme von Weiterentwicklungsiden in TLS-Strukturen geben Hinweise darauf, dass das Lehrkräfteteam von der Tragfähigkeit des TLS-Konzepts überzeugt ist.

Die TLS am BK1 weisen einen engen Lehrplanbezug auf: „[...] die Lehrpläne müssen umgesetzt werden, da gibt's eigentlich gar keine Diskussion [...]“, jedoch werden TLS ausschließlich für den berufsbezogenen, bereichsspezifischen Teil des Curriculums entwickelt; die Fächergrenzen in diesem Bereich werden aufgehoben. Entsprechend werden für die ‚allgemeinbildenden Fächer‘ Deutsch, Mathe, Englisch keine TLS entwickelt. Hier wird die Auffassung vertreten, dass mit Blick auf das Qualifikationsziel des HS9 ein fachübergreifender Unterricht nicht möglich sei.

Am BK1 findet so gewissermaßen eine Neuordnung der curricularen Inhalte im Gewand von TLS statt: „[...] man muss sich die Lehrpläne vornehmen [...] für diese drei bereichsspezifischen Fächer gibt es [...] einen Lehrplan, [...] mit diesen [...] Anforderungssituationen [...] und die Zielformulierungen [...]. [...] wir haben uns die Lehrpläne angeguckt, nebeneinander gelegt auf großen Tischen [...] und haben überlegt, welche Lernsituation können wir daraus machen? Was können wir miteinander kombinieren?“. Auf dieser Basis wurde eine ‚Jahresübersicht‘ entwickelt. Diese Phase wird als sehr arbeitsintensiv beschrieben, gleichzeitig jedoch auch als sehr produktiv: „[...] das hat [...] ich sag jetzt mal, fast ein Jahr gedauert, bis wir dann die ersten Lernsituationen auch hatten. Wir haben mittlerweile, glaub ich, 38 oder 39 Tageslernsituationen [...]“. Betont wird auch, dass diese Lehrplanarbeit durchaus Freude bereitet hat und das kooperative Arbeiten mit Kolleg:innen kreatives Potenzial eröffnet: „[...] diese Arbeit [...] macht aber auch Spaß, weil man da ja kreativ sein kann. Ich find' das immer ganz spannend, [...] was die Kollegen dann eben für Ideen haben [...] können, für die jeweilige Tageslernsituation“. Die neuen, kompetenzorientierten Lehrpläne ließen nach Einschätzung der Lehrkräfte durchaus einen Spielraum, um auch Lebensweltorientierung einzubinden. TLS, die rein auf lebensweltorientierte Inhalte ohne Berufsbezug abzielen, lehnen die Lehrkräfte am BK1 jedoch ab.

Trotz des mit dieser Neukonzeption verbundenen, absehbaren Arbeitsaufwandes konnten die Kolleg:innen im Bildungsgangteam für diese Entwicklungsarbeit gewonnen werden. Dies wird auf folgende Aspekte zurückgeführt: Die Entwicklung der TLS wird im Entwicklungsteam weitestgehend koordinativ aufgenommen: „Also die Arbeit muss [...] aufgeteilt werden. [...] wir haben das ja bei den Tageslernsituationen [...] aufgeteilt, wer macht welche Tageslernsituation. Das geht gar nicht anders. Das kann ja nicht eine Person machen.“. Die Ausgestaltung

der TLS orientierte sich dabei an einem gemeinsam gesetzten Rahmen. Im Vordergrund stehen die Prinzipien (1) Situierung des Lerngegenstands (Szenarien), Einbettung des Lerngegenstands in einen vollständigen Handlungsvollzug (Handlungsorientierung) mit Ausrichtung auf ein Handlungsprodukt und (3) selbstgesteuertes Lernen (Selbstständigkeit). Damit werden grundständige berufspädagogische Prinzipien in TLS umgesetzt, die auch im Rahmen des Lernfeldkonzepts zum Tragen kommen und auch im Lehrplan der AV adressiert werden. Es handelt sich am BK1 um in TLS-Strukturen zusammengesetzte Lernsituationen.

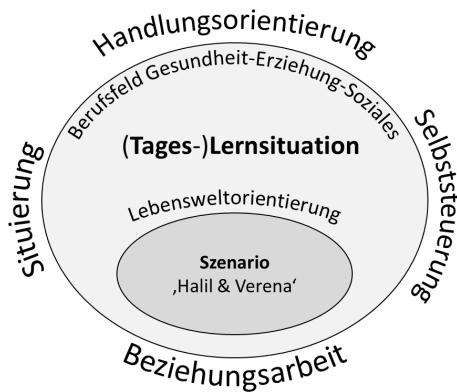


Abbildung 2: Eckpunkte des TLS-Konzepts am BK1

Für jede TLS werden ‚Szenarien‘ zur Situierung des Lerngegenstands vorbereitet: Hierin agieren die zwei exemplarischen Schüler:innen Halil und Verena, die die Lernenden über das gesamte Schuljahr in TLS begleiten und ihnen die Möglichkeit zur Identifizierung geben sollen. Eine ‚jugendsprachliche‘ Aufbereitung von Dialogen zwischen Halil und Verena soll motivieren. Dies kann nach Aussage des BK1 als Form der Lebensweltorientierung betrachtet werden.

Die TLS umfassen dann Phasen der Selbsterarbeitung, Phasen der Präsentation und Phasen der Erarbeitung im Plenum, die auf die Erstellung eines Handlungsproduktes ausgerichtet sind, welches anschließend bewertet wird. Jede TLS schließt mit einer Reflexionsphase und Besprechung, wie die TLS erlebt wurde. Die Sozialform der Einzelarbeit ist in den TLS des BK1 prägend. Zudem wird der individuelle Lernweg transparent gemacht und Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau angeboten.

Der Unterricht in TLS erfolgt am BK1 im Klassenverband, sodass alle Schüler:innen an derselben TLS arbeiten. Eine TLS erstreckte sich zunächst über acht

Unterrichtsstunden. Die Lehrkräfte beobachteten allerdings eine Überforderung der Schüler:innen und mangelnde Konzentrationsfähigkeit zum Ende des Tages, sodass die acht Stunden umfassenden TLS aktuell auf zwei aufeinanderfolgende Schultage, à 4 Stunden, aufgeteilt werden. Für jede TLS sind zwei Kolleg:innen zuständig, die sich je einzeln auf die beiden Schultage verteilen. Team-Teaching sei zwar wünschenswert und ‚eigentlich unbedingt erforderlich‘, jedoch fehlen dafür die Ressourcen. Unterstützt wird der Lehrkräfte- und Tageswechsel durch ein Übergabeprotokoll. Als Entwicklungsdesiderat wird angeführt, dass diese Aufsplitzung auf zwei Tage Überlegungen notwendig mache, wie man die Gruppe morgens in den Tag einführen kann – es brauche Instrumente und Methoden für ‚das Ankommen‘.

Insgesamt zeigt sich am BK1, dass sehr umfangreiche und differenzierte Materialien erarbeitet wurden. Diese können im Folgenden lediglich stichpunktartig aufgenommen werden und liefern kein vollständiges Bild:

Tabelle 4: Materialien im TLS-Konzept des BK1

Material für die Lehrkräfte	Material für die Schüler:innen
<ul style="list-style-type: none"> • AV-Konzept umfasst folgende Informationen/Materialien: <ul style="list-style-type: none"> – Beteiligte Fächer – Bearbeitung der TLS pro Quartal – Klassenarbeiten – Sonstige Leistungen – Halbjahres- und Abschlussnoten • Übergabeprotokoll • Leistungskarte zur Benotung (Dokumentation von Noten, Klassenarbeiten etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Übersicht ‚Mein Lernweg‘ • Szenario zur Lernsituation • Basisaufgaben und Erweiterungsaufgaben • Methodenkarten • Lernprotokoll • Selbsteinschätzung/Kann-Liste

Daneben verdeutlicht BK1, dass die TLS durch sehr viele, insbesondere sonderpädagogische Maßnahmen und Instrumente flankiert werden müssten. Die Zielgruppe weise ‚multiple Probleme‘ auf, man habe es mitunter mit ‚sehr extremen Fällen‘ zu tun. Insbesondere sei die Konzentrationsfähigkeit der Schüler:innen begrenzt. Auch hier kann nur eine unvollständige Auflistung von Beispielen angeführt werden, die im Interview benannt wurden:

- Einbau von Bewegungspausen im Klassenraum
- Belohnungssystem
- Handyhotel zur Aufbewahrung der mobilen Endgeräte der Schüler:innen während des Unterrichts

- Ablauf der TLS transparent machen (wo stehen wir, was kommt noch?)
- Gemeinsames, transparentes Regelsystem, das vom gesamten Lehrkräfte-Team umgesetzt wird

Die Lehrkräfte betonen in diesem Kontext auch die übergreifende Bedeutung von Beziehungsarbeit in der AV: „[...] es muss ein Prozess [...] der Beziehungsarbeit [stattfinden; die Autor:innen] und DER ist ganz wichtig, und der muss immer flankierend sein an Tageslernsituationen.“. Als Lehrkraft müsse man zudem auch eine gewisse Resilienz und Professionalität aufweisen, mit dem Verhalten der Schüler:innen umzugehen, wenn diese ‚sich erstmal aufreiben müssen‘.

2.1.4 Bewertung des Standortkonzepts durch die Lehrenden

Potenziale:

- In TLS kann die Handlungsorientierung und Situierung durch Szenarien sehr gut umgesetzt werden.
- TLS ermöglicht den Lernenden, dass ihr handlungsorientierter Lernprozess nicht unterbrochen wird.
- Ermöglicht Methodenvielfalt und individuelle Förderung sowie praktische Auseinandersetzung mit Themen (Beispiel: Nachbau eines Modells zum Organ Haut).
- TLS geben den Lernenden Struktur.

Als Herausforderung bzw. Weiterentwicklungsbedarf wird betrachtet:

- Die Leistungsbewertung wird noch als ‚zu kompliziert‘ wahrgenommen. Wie kann aus Bewertungen in TLS eine Zeugnisnote werden?
- Übergangsprotokoll für die zwei Schultage, an denen die TLS umgesetzt wird.
- Gestaltung einer ‚Ankommensphase‘ für die Schultage in TLS.
- Insgesamt wäre eine digitale Aufbereitung der Materialien wünschenswert.

2.2 Standortkonzept BK2

2.2.1 Narrationen als Einstimmung auf das Standortkonzept

- # Lehren und Lernen in TLS ‚lohnt sich‘
- # Die AV in Tageslernstrukturen – es braucht ein ‚ausgefeiltes System‘
- # TLS – ein Instrument, mit dem ‚schwächere‘ Lehrkräfte nicht so schnell untergehen
- # TLS – der Erfolg gibt uns recht

2.2.2 Auf einen Blick – Eckpunkte der TLS-Entwicklung am BK2

- TLS werden ausschließlich im Bereich der allgemeinbildenden Fächer angeboten, die beruflichen Bezugspunkte fallen geringer aus bzw. werden in den fachpraktischen Unterricht verlagert.
- Thematische Ausrichtung der TLS erfolgt an lebenspraktischen Aspekten.
- Den TLS unterliegt ein komplexes Kompetenzraster.
- TLS werden exklusiv von je einer Lehrkraft angeboten, die diese entwickelt hat und durchführt.
- Es werden pro Tag verschiedene TLS parallel angeboten. Fallen Lehrkräfte aus, werden die Wahlmöglichkeiten der Schüler:innen reduziert.
- Der Klassenverband wird in TLS aufgelöst.
- Jede TLS wird im Schuljahr 4x angeboten.
- TLS werden morgens Phasen des Lehrkräfteaustausches und Förderphasen vorangestellt.
- Jede TLS schließt mit einer Leistungsbewertung.
- Ein EDV-Programm im Hintergrund berechnet aus den einzelnen TLS-Bewertungen Noten für die Fächer.

2.2.3 Detailbeschreibung

Das BK2 bietet in der AV die Berufsfelder ‚Ernährungs- und Versorgungsmanagement‘ sowie ‚Körperpflege‘ im Vollzeitmodell an. Die Zielgruppe der AV am BK2 wird als heterogen beschrieben – das Spektrum umfasst z. B. Schüler:innen mit Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ oder ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ bis hin zu Schüler:innen mit Hauptschul- oder Realschulabschluss. Was die Zielgruppe

als Beschreibungskategorie eint, ist nach Einschätzung der Lehrenden die fehlende Berufsorientierung.

Als übergreifende Zielsetzung des Bildungsgangs wird es angesehen, die Schüler:innen „[...] zu lebenstauglichen, selbstdenkenden Menschen (.) [zu; die Autor:innen] machen.“ Dafür sei es wichtig, die Zielgruppe wieder ‚für Schule zu gewinnen‘. Die Ermöglichung einer breiten Berufsorientierung unabhängig der selbst angebotenen Berufsfelder wird für wichtig erachtet. Zudem besteht am BK2 das Bewusstsein, innerhalb eines Schuljahres nur sehr begrenzt alle bei den Schüler:innen vorhandenen Defizite (Lesen, Rechnen, Schreiben) aufholen zu können.

Das BK2 arbeitet bereits seit etwa zehn Jahren mit TLS und wurde dabei durch die Schulleitung von Beginn an unterstützt. Der damalige Unterricht wurde ‚für alle als sinnfrei‘ empfunden: „[...] [ich; die Autor:innen] hab dann angefangen, in diesen Klassen der Ausbildungsvorbereitung zu unterrichten und dachte, das macht ja gar keinen Sinn. An einem Tag sind hier 15, am nächsten fünf andere und [...] kontinuierlicher Unterricht ist gar nicht möglich. Und (.) ja das [...] ging ja nicht nur mir so, sondern [...] dem ganzen Team [...].“ Entsprechend stellte man sich die Frage: „[...] was müssen wir ändern, damit die Schüler was davon haben, zu kommen. Also (.) und zwar regelmäßig zu kommen und im zweiten Schritt, wie kann man [...] Sicherheitsnetze einbauen, dass, wenn man dann mal nicht kommt, trotzdem es Sinn macht, wiederzukommen.“

Inspiriert durch die Hospitation an einem anderen Berufskolleg, das ein Konzept ‚Jugendliche in Arbeitsgruppen‘ entwickelt hatte, entwickelte das Bildungsgangsteam des BK2 zunächst ‚Module‘: Orientiert an einer ‚Tagesdidaktik‘ wurden in sich geschlossene, themenbezogene und damit fächerübergreifende ‚Päckchen geschnürt‘, die an einem Tag abgearbeitet werden können und mit einer Leistungsbewertung abschließen. Die Schüler:innen können aus verschiedenen, an einem Tag angebotenen Modulen wählen. Die Themen knüpfen insbesondere an ‚lebenspraktischen Dingen‘ an.

So wurde die Idee weiterentwickelt, sich von der klassisch konsekutiv aufgebaute Unterrichtsstruktur im Klassenverband zu lösen – auch, um die regelmäßig erscheinenden Schüler:innen nicht mit Wiederholungseinheiten zu belästigen bzw. zu langweilen. Eine Lehrkraft beschreibt die Ausgangssituation wie folgt: „Also das kann man schon sagen, als wir das eingeführt haben, da haben wir experimentiert und erstmal geguckt, was braucht dieser Mensch, um im Leben klarzukommen. (..)“. Es wird betont, dass die Lernenden eine subjektive Sinnhaftigkeit im Schulbesuch erkennen können müssten: „[...] damit die Schüler nach Hause gehen und denken, ok, [...] heute hab‘ ich was gelernt, es hat sich gelohnt“.

Ein zweiter Hinweis auf eine probleminduziert motivierte Entwicklung zeigt sich in den Hinweisen auf die Zusammensetzung des Bildungsgangteams zu Anfangszeiten: Die befragte Lehrkraft führt die ‚Innovationsfreude‘ des Bildungsgangteams auf den vorherrschenden ‚hohen Leidensdruck‘ der Kolleg:innen zurück: „Also [...] wenn Sie meine ehrliche Meinung hören möchten, [...] der Leidensdruck war hoch [...].“ Auch wenn der Bildungsgang z. T. als ‚Abstellgleis‘ für Kolleg:innen betrachtet würde, arbeiteten hier ‚fast alle‘ aus Überzeugung – die Grundvoraussetzung, den Schüler:innen ‚etwas beibringen zu WOLLEN‘ sei gegeben. Das Bildungsgangteam setzte sich damals ‚überwiegend aus Quereinsteigern‘ zusammen (im Interview wurden die folgenden Professionen benannt, ohne dass diese in der Auswertung genauen Zeitfenstern der Entwicklungsarbeit am BK2 zugeordnet werden könnten: Ingenieur:in; ‚Doktor:in‘ bzw. wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in; für das Lehramt an Gymnasien ausgebildete Lehrkräfte; Pfarrer:in; Strafverteidiger:in. Vor diesem Hintergrund kennzeichneten die Befragten einen aus ihrer Sicht entscheidenden Vorteil von TLS: „[...] der Vorteil dieser Tageslernsituationen ist auch, dass [...] die Lehrkräfte nicht so schnell in ihrer Autorität verbrennen, weil – einen Tag hält eigentlich jeder gut durch und man hat ja jedes Mal ‚ne neue Chance. Das heißt, auch [...] in Anführungszeichen [...] schwächere Lehrkräfte [...] können über einen längeren Zeitraum gut bestehen vor den Gruppen“.

Es zeigt sich jedoch, dass zu Beginn der Konzeptentwicklung und -implementation im Bildungsgang am BK2 durchaus eine gewisse Überzeugungsarbeit geleistet werden musste: So schildert die Bildungsgangleitung, die auch als ‚Motor‘ der Entwicklungsarbeit beschrieben wird, dass sie es geschafft haben „[...] alle mitzunehmen, dass sie's zumindest ausprobieren.“. So gab es zwar keine ‚Querschläger‘ oder ‚Blockierer‘, aber die Bereitschaft zur Mitarbeit war davon abhängig, den eigenen Vorbereitungsaufwand nicht zu erhöhen: „[...] wir machen alles mit, wenn ich nicht die Arbeit machen muss. [...] wenn man also das alles vorbereitet hatte, dann wurde das auch umgesetzt.“ In der Anfangsphase wurde im Rahmen eines pädagogischen Tags ein Grundstock an Modulen kooperativ im Bildungsgang entwickelt.

Darauf aufbauend entwickelten die Lehrkräfte dann überwiegend individualisiert ihre Module. Eine, die Lehrkräfte stützende und motivierende Strategie am Standort war/ist, dass den Lehrkräften in TLS ermöglicht wird, Themen aufzubereiten, für die sie sich selbst interessieren. Als Beispiele werden die Themen ‚Computerführerschein‘ oder ‚Imkerei‘ angeführt. Lehrkräfte könnten sich so ‚irgendwie selbst ausleben‘ und ‚Themen produzieren‘, die auch für die Schüler:innen interessant sind. Die Befragten sehen in diesem Zugang eine ‚höhere Tragfähigkeit‘.

keit‘: „[...] wenn der Lehrer dafür brennt, dann brennen die Schüler auch, also fangen die auch eher Feuer. Ich glaube, dass das auch da funktioniert hat.“

Damit zeigt sich am Standort BK2, dass die Lehrkräfte vorwiegend als Einzelakteur:innen und ‚Experten‘ für ihr Angebot agieren – das TLS-Angebot ist gewissermaßen personalisiert: Sie übernehmen exklusiv alle Aufgaben von der Entwicklung über die Implementation bis hin zur Evaluation. Mit dem Ausfall einer Lehrperson fällt dann auch das mit ihr verbundene Lehr-/Lernangebot weg. Ein kollegialer Austausch zu einzelnen TLS ist nicht notwendig, Übergangsszenarien (Staffelstab-Prinzip) oder Team-Teaching sind nach diesem Modell nicht vorgesehen/notwendig. Allerdings ergeben sich aus diesem Vorgehen auch Qualitätsunterschiede: „[...] also die [...] Tageslernsituationen an sich haben ehrlicherweise ‚ne sehr unterschiedliche Qualität, [...] weil das ist ja in der Verantwortung jedes [einzelnen; die Autor:innen] Lehrers.“. Prospektiv erscheint der befragten Lehrkraft eine stärker kooperativ angelegte Entwicklungsarbeite vor dem Hintergrund gemeinsamer Qualitätsstandards erstrebenswert.

Aus schulorganisatorischer Perspektive wird ergänzt, dass sich TLS ‚ganz schnell als wesentlich vorteilhaft‘ erwiesen: Als ‚Riesenproblem‘ zeigte sich bisher in der AV, wenn Unterricht aufgrund von Krankheitsausfällen der Kolleg:innen (fachfremd) vertreten werden musste. Das TLS-Konzept mit Wahloption von mehreren TLS pro Schultag böte nun die Möglichkeit, ‚einfach eine TLS weniger anzubieten‘. Dies wird als weiterer Grund dafür angesehen, dass das Konzept von den Kolleg:innen ‚sehr schnell mitgetragen‘ wurde.

BK2 führt den ‚durchschlagenden Erfolg‘ des Konzepts im Bildungsgangteam auch darauf zurück, dass Module/TLS eine ‚arbeitsökonomische Variante‘ darstellten: Jede TLS wird i. d. R. vier Mal pro Jahr angeboten, um die Fluktuation der Schüler:innen aufzufangen bzw. ihnen eine Teilnahme zu ermöglichen. Die Lehrkräfte könnten so auch ihre TLS über die Zeit weiterentwickeln („was hat (nicht) funktioniert“): „[...] und wir haben jetzt hier [einen; die Autor:innen] Kollegen, [...] der von Anfang dabei ist, der [...] muss [...] so gut wie nichts mehr vorbereiten, der muss nur noch gucken, passt das [...] auf diese spezielle Schülerschaft, jedes Jahr hat man ja doch leicht andere Schüler [...]“.

Nach Einführung der Module im ersten Schuljahr wurden verschiedene Evaluationen durchgeführt (Schüler:innenbefragung, Lehrkräftebefragung, Befragung der Bildungsträger). Die Lehrkräfte stellen fest, dass das TLS-Konzept „[...] total gut an[kommt; die Autor:innen], weil das ja in der Regel Schüler sind, die am bisherigen System gescheitert sind und die sind froh, dass das anders ist.“. Die Statistik zur Anwesenheit zeigte, dass die Anwesenheitsquote im Zeitraum vom ersten Erhebungszeitpunkt (2009/2010) bis zum zweiten Erhebungszeitraum

(2010/11) von 57 % auf 73 % deutlich gesteigert werden konnte. Dies führte seitens der Lehrkräfte zu der Reaktion: „Und da haben wir gedacht, es lohnt sich, da machen wir weiter.“.

Die Einführung der neuen Lehrpläne für die AV hat dann eine weitere Entwicklungsetappe am BK2 eingeleitet: Die ursprünglichen Module wurden „dann später, als der neue Lehrplan rausgekommen ist [...] dann nochmal überarbeitet, kompetenzorientiert überarbeitet, und Tageslernsituationen genannt.“ Das Modul-Konzept bleibt dabei in seinen Eckpunkten erhalten, die Weiterentwicklung fokussiert sich auf einige curriculare Aspekte: „[...] also [...] diese Umstellung auf die neuen Lehrpläne [war; die Autor:innen] für uns eigentlich 'n großer Gewinn (.) und ich denke, dass wir da auch wieder jetzt näher an den Lehrplänen sind, als wir das bei der EINFÜHRUNG (.) waren.“

Dabei wurde der neue Lehrplan insbesondere aus Perspektive der Schüler:innen rezipiert: „Also wir haben das so gemacht, dass wir geguckt haben, [...] was brauchen die Schüler und was geben die Lehrpläne her.“. Daneben entwickelt das Bildungsgangteam ein spezifisches und durchaus pragmatisches Kompetenzverständnis, nach dem die Handlungskomponente in den Kompetenzformulierungen gegenüber der Inhaltskomponente deutlich in den Vordergrund gerückt wurde: „Da haben wir es so gemacht, dass wir [...] alle Kompetenzen in Kompetenzraster eingepflegt [haben; die Autor:innen] [...] und haben uns nur bei den INHALTEN, wie wir diese Kompetenzen vermitteln, DA haben wir [...] uns ein bisschen Flexibilität sozusagen verschafft. Also wir vermitteln die Kompetenzen, so wie sie im Lehrplan sind, aber die [...] inhaltliche Anknüpfung, (.) die [...] ist vielleicht nicht IMMER genau das, was der Lehrplan (.) sich wünscht [...]. Wir haben uns inhaltlich gelöst und ich ähm glaube, da sind wir nicht die einzigen. Das ist ähm (.) ich glaube, das andere ist nicht realistisch.“.

Insgesamt erfolgt am BK2 eine starke Orientierung an allgemeinbildenden Fächern und übergreifenden Kompetenzbereichen. Der Berufsbezug, bzw. die im Lehrplan als ‚bereichsspezifisch‘ gekennzeichneten Lernbereiche, scheinen nicht im Vordergrund der TLS-Konzeption am BK2 zu stehen. Die ‚Beruflichkeit‘ wird versucht, über die Praktika bzw. Fachpraxis anzubinden. Die im Lehrplan adressierten beruflichen Handlungsfelder und Anforderungssituationen wurden ausgeblendet („haben wir ignoriert“). Begründet wird dieses Vorgehen zum einen vor dem Hintergrund der Zielgruppe, die (noch immer) einen Bedarf an beruflicher Orientierung aufweise und sich für ganz unterschiedliche Berufsfelder interessiere – die Fokussierung auf ein Berufsfeld wird als nicht sinnvoll erachtet und die Offenheit für die Ausbildungswünsche der Jugendlichen sei wichtig. Das BK2 bietet eigenständige TLS zur Berufsorientierung und Begleitung der Praktika an.

Am BK2 werden TLS zu folgenden Themen angeboten:

- „Meine erste Wohnung“ (Teil I und Teil II)
- Jugendkriminalität
- Prävention Alkohol
- Besuch Amtsgericht
- Boxenstopp Praktikum (2x im Jahr)
- Berufsorientierung
- Prüfungsvorbereitungs-TLS
- Rechtschreibung
- Psychologie

Diese Auflistung zeigt zum einen das große thematische Spektrum sowie die Bemühung, einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen herzustellen. Je nach Schüler:innenklientel im Schuljahr werden andere Schwerpunkte gesetzt, es bestehe aber ein ‚Kernbestand‘ an Kompetenzen, der im Rahmen der AV vermittelt werden müsse. Auch wenn die Liste aufgeteilte TLS umfasst (z. B. Meine erste Wohnung Teil I und II) wird betont, dass die TLS eigenständige Lernangebote darstellten, die jedoch über das dahinterliegende Kompetenzraster verbunden seien. Als Grundprinzip gelte weiterhin: „[...] an SICH ist [...] von der Idee [...] her [...] jede Tageslernsituation in sich fertig. Also wenn ich ein Schulschwänzer bin, und ich komme morgens in die Schule, dann kann ich an diesem Tag ein Päckchen lernen, und ich muss weder vorher da gewesen sein noch später kommen, und das [...] ist das Prinzip. Also die sind verknüpft über den Kompetenzerwerb im [...] Hintergrund, aber [...] die Tageslernsituationen selbst nicht.“.

Die Auseinandersetzung mit den neuen Lehrplänen hat am BK2 also insbesondere dazu geführt, dass den thematisch strukturierten, fächerübergreifenden TLS konkrete Kompetenzen zugeordnet werden konnten, die ihrerseits wiederum aus Kompetenzrastern stammen, die Unterrichtsfächer oder übergreifende Kompetenzbereiche adressieren. Mit anderen Worten kann für jede TLS ausgewiesen werden, welche Unterrichtsfächer angesprochen und welche Kompetenzen aus den Kompetenzrastern abgedeckt werden. Die TLS werden dann in die didaktische Jahresplanung eingetragen: „[...] wir [...] arbeiten ganz pragmatisch [...]. Jeder Lehrer trägt erstmal alles ein, [...] was er anbietet. Dann gibt's den Check mit den Kompetenzen, ist überhaupt alles abgedeckt? [...] Oder fehlt was?“. Das gesamte TLS-Konzept wurde in einer zweiten Entwicklungsphase digitalisiert aufbereitet und wird durch einen eigens programmierten Algorithmus bzw. entwickeltes Programm im Hintergrund unterstützt. Für jeden Schultag können aus dem TLS-

Portfolio in der didaktischen Jahresplanung per ‚Drag and Drop‘ verschiedene Angebote ausgewählt oder getauscht werden.

Jede:r Lernende wiederum verfügt über ein individuelles Kompetenzraster. Wird eine TLS belegt und bewertet, werden automatisch Punkte für die in der TLS enthaltenen Kompetenzbereiche vergeben und es können fachbezogene Noten generiert werden. Das Kompetenzraster ist für die einzelnen Schüler:innen und Lehrkräfte einsehbar, sodass transparent wird, welche Bereiche wie gut und wie umfangreich abgedeckt wurden. Es sei von großer Bedeutung, dass der individuelle Entwicklungsprozess über die verschiedenen belegten TLS hinweg auch für die Lernenden sichtbar gemacht werde. Bei der morgendlichen Vorstellung der wählbaren TLS für die Schüler:innen sollen daher in der Regel auch die dahinterliegenden Kompetenzbereiche und Unterrichtsfächer angegeben werden – diese Routine habe sich jedoch im Laufe der Zeit etwas abgenutzt.

Nachfolgend soll nun die typische Struktur eines Schultags in TLS am BK2 skizziert werden. Der Schultag beginnt für das Bildungsgangteam um 08:00 Uhr mit einer morgendlichen Abstimmung: „[...] wir haben uns immer schon um acht getroffen und haben über, [...] besondere Dinge geredet, also gibt's 'n Schüler, der irgendwie auffällig war oder [...] gibt's irgendwas, was nicht funktioniert? Also wir waren im ständigen Austausch und auch in der ständigen Veränderung und Anpassung.“ Ein Teil der Bildungsgangarbeit bzw. Lehrkräftekooperation wurde also in den Schultag bzw. die Stundenplanung integriert, wobei hier der Schwerpunkt auf ‚Erziehungsarbeit‘ gelegt wird. Die Schüler:innen starten ab 08:30 Uhr in ihren Schultag. Die ‚effektive Unterrichtszeit‘ beträgt sechs Unterrichtsstunden. Die Schüler:innen „treffen sich in ihren Klassen“ mit einem „Bezugslehrer“. Diese Phase wird auch als „Förderschiene“ bezeichnet, die ‚parallel zu TLS‘ eingeführt wurde. Die Lernenden arbeiten selbstständig an individualisierten Fördermappen zu den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik. Die betreuende Lehrkraft nutzt außerdem die Zeit für Fragen nach dem Praktikumsverlauf und führt individuelle Beratungsgespräche mit den Lernenden in Bezug auf die bisherige und bevorstehende TLS-Wahl auf Grundlage der individuellen Kompetenzraster der Schüler:innen. Zu Schuljahresbeginn werden die Schüler:innen in dieser Phase zudem in das TLS-Konzept eingeführt. Ab 09:00 Uhr starten die TLS: Lehrkräfte und Schüler:innen kommen zusammen und es werden die TLS-Angebote des Tages vorgestellt, die anschließend von den Schüler:innen gewählt werden. Jede:r Schüler:in verfügt dabei über eine Karte, die je nach Farbe Auskunft über den mitgebrachten Schulabschuss liefert. Diese Farbkarten werden bei der Wahl der TLS vor der ersten Pause durch die zuständige Lehrkraft eingesammelt, sodass diese sich ein ‚ungefähres Bild‘ von der Zusammensetzung der Gruppe

machen kann. Alle TLS sollten so vorbereitet sein, dass ‚differenziertes Material‘ zur Verfügung steht, es wird jedoch auch auf die Erfahrung der Lehrkräfte gesetzt: „[...] wenn ich die Schüler da sitzen habe, dann sehe ich schon, was die können und was die nicht können.“. Nach der ersten Pause startet die Arbeit in TLS, in denen der Klassenverband aufgelöst wird. Ein Wechsel der TLS im Tagesverlauf wird den Schüler:innen nicht gewährt. Die Schüler:innen sollen lernen, sich an bestehende Regeln zu halten.

Tabelle 5: Struktur von TLS am BK2

Zeit	Phase	Anmerkung
08:00–08:30	Zeitfenster für Abstimmung im Bildungsgangteam „Zusammenfinden als Erziehungsteam“ Schwierige Schüler:innen Was funktioniert (nicht)?	Ein Teil der Bildungsgangarbeit ist in dieser Form in den Stundenplan und die Tagesstruktur integriert
08:30–09:00	Förderschiene im Klassenverband Individualarbeit an Fördermappe zu allgemeinbildenden Fächern Mathe, Englisch, Deutsch Lehrende fragen nach, wie es im Praktikum läuft Beratungsangebot der Lehrkräfte zur Belegung von TLS auf Grundlage der individuellen Kompetenzraster der Schüler:innen	Lehrkräfte als feste Bezugspersonen
09:00	Zusammenkommen aller Akteur:innen Auflösung des Klassenverbands Vorstellung der TLS durch die Lehrkräfte, Wahl der TLS durch die Lernenden und Einsammeln der ‚Farbkarten‘ (→)	Farbkarten geben den Lehrkräften Hinweise auf den Schulabschluss, die die Schüler:innen mitbringen
Pause		
	Arbeit in TLS	Wechsel im Tagesverlauf ist für Schüler:innen nicht möglich → Durchhalten/Regeln einhalten als weiteres Lernziel
Mittagspause		
	Arbeit in TLS	
Ende TLS	Jede:r Schüler:in schreibt einen Lernbericht Bewertung der TLS durch die Lehrkräfte Evaluation der TLS durch die Lehrkräfte	

Das Bildungsgangteam musste sich zur Entwicklung dieser Regeln jedoch zunächst als „Erziehungsteam“ zusammenfinden und verbindliche Absprachen treffen: „[...] so unterschiedlich das Team war, haben alle irgendwie gesehen, dass wir das nur zusammen leisten können“. Vor diesem Hintergrund ist auch die erste Phase ab 08:00 Uhr entstanden (s. o.). Die TLS wird im weiteren Tagesverlauf lediglich durch eine Mittagspause unterbrochen. Das BK2 macht deutlich, dass die gelebte Tagesstruktur besonders geeignet ist, Beziehungsarbeit zu ermöglichen: „[...] was man dem Konzept oft vorgeworfen hat, ist, dass man keine Beziehung aufbauen könnte zu den Schülern, wenn man immer wechselnde Gruppen hätte, und ich glaube das Gegenteil. Also ich glaube, [...] [dadurch; die Autor:innen] dass man diese Klassen-(.)-zeit vorneweg hat, hat man einen Bezugs-(.)-betreuer ((lachend)), sozusagen, einen Bezugslehrer [...] und innerhalb von sechs Stunden Unterricht kann man sehr wohl 'ne intensivere Beziehung aufbauen, als wenn ich jemand alle (.) jede Woche zwei Stunden sehe und da dann auch noch mit wechselnden Menschen. Da sind die Leute beschäftigt mit Namen lernen und überhaupt wissen, wer das ist. [...] Wenn ich aber sechs Stunden am Stück mit 'ner Gruppe arbeite, kann man ähm sehr gut 'ne Beziehung aufbauen, die in der AV (.) meines Erachtens sehr wichtig ist [...].“ Zudem kämen typische Rollenzuschreibungen und Gruppendynamiken, wie sie aus dem Unterricht im Klassenverband bekannt seien, weniger schnell auf. „dass einer der Klassenkasper ist und [...] einer das Opfer, das entsteht nicht so schnell“. Zum Abschluss der TLS „schreibt jeder Schüler einen Lernbericht und reflektiert, was er gemacht hat an dem Tag und was er (.) gelernt hat und [...] idealerweise auch noch, was er lernen möchte“. Die Lehrkraft bewertet die Schüler:innenleistungen in der TLS und hat die Möglichkeit, die eigene TLS durch die Schüler:innen evaluieren zu lassen.

2.2.4 Bewertung des Standortkonzepts durch die Lehrenden

Potenziale, Herausforderungen und Weiterentwicklungsbedarf:

Das BK2 weist als großes Potenzial aus, dass TLS es ermöglichen, dass die Lehrkräfte im AV-Unterricht nicht so schnell ‚ausbrennen‘. Sie könnten TLS im eigenen Interessensbereich entwickeln und diese mehrfach im Jahr wieder verwenden. Zudem zeigen die Evaluationsergebnisse des Bildungsgangs eine hohe Zufriedenheit mit TLS seitens der Schüler:innenschaft, die Anwesenheit konnte merklich erhöht werden. Als Herausforderung wird benannt, dass es große Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen TLS gibt. Als Entwick-

lungspotenzial wird daher darauf verwiesen, in Zukunft Qualitätsstandards für TLS einzuführen oder verstärkt auf kooperative Entwicklung von TLS in Lehrkräfte-teams zu setzen. Zudem erfordere die Umstrukturierung des gesamten Bildungsgangs auf TLS ein ‚ausgeklügeltes System‘ (Kompetenzraster im Hintergrund, System zu Berechnung und Zuordnung von Leistungen aus TLS zu Zeugnisnoten).

2.3 Standortkonzept BK3

2.3.1 Narrationen als Einstimmung auf das Standortkonzept

- # TLS ermöglichen einen Raum für Beziehungsarbeit!
- # TLS – ein niedrigschwelliges Angebot!
- # TLS als Gegenentwurf zum klassischen Unterricht in der AV!
- # Kein Platz für TLS im engen Korsett der AV-Lehrpläne
- # Lernen in und außerhalb von TLS – Lehren und Lernen in zwei Welten

2.3.2 Auf einen Blick – Eckpunkte der TLS-Entwicklung am BK3

- TLS/Modultage als niedrigschwelliges Angebot für leistungsschwache Schüler:innen
- Zielseitung der Lerngruppe und Modultage nicht auf das Erreichen des HS9 ausgerichtet
- Konzeption und Umsetzung im kleinen Lehrkräfte-team von drei Personen (davon eine Sonderpädagogin)
- Einbindung begrenzter Unterrichtsfächer
- Verkürzte Unterrichtszeit angepasst an Aufmerksamkeitsspanne der Schüler:innen: Umfang der Modultage = 4 Stunden an einem Vormittag
- Betreuung im Teamteaching über den gesamten Tag
- Bearbeitung und Abschluss eines Themas an einem Tag
- Themenwahl recht frei, lebensweltorientiert, am beruflichen Kontext angebunden, interessante Themen ohne ‚negative Berührungspunkte‘ für die Schüler:innen
- Einbindung anschaulicher Materialien, Partizipation der Schüler:innen
- Wertschätzende Bewertung (ohne Leistungsdruck, Zwang)

2.3.3 Detailbeschreibung

Das BK3 schreibt sich eine Profilierung und Expertise im Bereich der beruflichen Grundbildung zu. Die Abteilung ‚Berufliche Grundbildung‘ umfasst zwölf Klassen in den Bildungsgängen Berufsfachschule und Ausbildungsvorbereitung (inkl. IFK⁶). Den AV-Klassen am BK3 werden dabei unterschiedliche Anspruchsniveaus zugesprochen: In der AV-Vollzeit wird die Zielsetzung des Übergangs in Ausbildung und Beruf sowie das Nachholen des Abschlusses auf Ebene des HS9 ermöglicht. Hier findet fachsystematischer Unterricht statt. Die AV-Teilzeit umfasst u. a. zwei Schulklassen, die am Standort als ‚niedrigschwellige Angebote‘ bezeichnet werden. Dabei handelt es sich zum einen um eine Klasse in Kooperation mit Jugendwerkstätten der Stadt und zum anderen um die sogenannte Klasse ‚Reha-BVB‘: In dieser ‚speziellen Klasse‘ werden ‚Rehabilitanden mit diagnostizierter Lernbehinderung‘ zusammengefasst. Tageslernsituationen spielen in der AV des BK3 lediglich für diese ‚niedrigschwellige Angebote‘ eine Rolle⁷ und werden hier ‚Modultage‘ genannt. Das BK3 weist mehrjährige Erfahrungen zu Modultagen (seit 2016) auf und hat – unterstützt durch eine damals eingebundene Sonderpädagogin – über die Zeit einen ‚großen Fundus‘ solcher Modultage entwickeln können, der ein weites thematisches ‚Spektrum‘ abdeckt. Der Unterricht fand bisher an zwei Tagen pro Woche mit vermindertem Stundenumfang (vier Kernstunden) statt. An einem Schultag wurde der Unterricht in Modultagen strukturiert angeboten, unterstützt durch individuelle Förderangebote. Die personellen wie institutionellen Entwicklungen des vorausgehenden Schuljahrs am BK3 haben jedoch dazu geführt, dass der Unterricht in Modultagen zunächst eingestellt wurde. Im aktuellen Schuljahr zeigt sich aber, dass die Lehrkräfte versuchen, wesentliche Elemente der Modultage in einem neuen Rahmen – dem Werkstattunterricht/Fahrradwerkstatt – wieder aufzunehmen (siehe unten).

Das BK3 richtet sich in diesem ‚niedrigschwellige Angebot‘ stark an den Besonderheiten und Herausforderungen der Zielgruppe aus, die wie folgt beschrieben werden: „[...] zwei Klassen, die wirklich sehr viel Arbeit von uns kosten, wo wir sehr viel Beziehungsarbeit reinstecken müssen und auch so ein bisschen neu denken (.) müssen jedes Mal [...]“. Für diese Schüler:innen scheint es aus Sicht des BK3 erforderlich, ‚spezielle‘ Maßnahmen und Strukturen für den Unterricht zu entwickeln. Entsprechend werden für diese Zielgruppe klare Zielsetzungen abgesteckt. Im Interview werden besonders die Zielsetzungen ‚Beziehungsarbeit‘ und ‚Struktur geben‘ in den Vordergrund gerückt, die wie folgt ausdifferenziert werden:

6 IFK = Internationale Förderklasse(n); siehe https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/infoblatt_internationale_foerderklasse_.pdf

7 Vor diesem Hintergrund werden die anderen AV-Klassen im Weiteren weitestgehend ausgeblendet.

Beziehungsarbeit:

- mit Lehrkräften in Kontakt kommen,
- gemeinsamer Austausch,
- individuelle Förderung, Unterstützung und Begleitung,
- Lehrkräfte sind ansprechbar bei Problemen und Konflikten, auch außerhalb des Unterrichts

Struktur geben:

- im Unterricht ankommen/sich ‚beschnuppern‘,
- Lernen in freien und kooperativen Strukturen eröffnen,
- wenige (2–3), aber dafür feste Lehrkräfte als Bezugspersonen einbinden,
- Unterrichtszeit auf Aufmerksamkeitsspanne der Schüler:innen ausrichten („Kernstunden“ im Umfang von vier Unterrichtsstunden pro Tag),
- Gegenentwurf zu klassischen Unterrichtsstrukturen/einen anderen ‚äußeren Rahmen‘ anbieten

Daneben werden die Zielsetzungen ‚Anbindung bzw. Rückbindung an Schule‘ (das Schuljahr erfolgreich bestehen/durchhalten), ‚Perspektiven eröffnen‘, ‚Vielfalt von Schule kennenlernen‘, ‚Beruflichkeit schnuppern‘ angeführt.

Gleichzeitig wurde das Ziel, den Schüler:innen dieser Klassen den Abschluss auf Ebene des HS9 zu ermöglichen, von BK3 lange Zeit ausgeblendet⁸ und als hinderlich für die Zielgruppe empfunden, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht: „Der H9 ist zwar nett, ist ja auch [...] gut gedacht, dass er in der Ausbildungsvorbereitung Teilzeit angeboten wird, aber er ist eher HINDERLICH für uns. (.) Wenn wir den Schülern ganz klar sagen würden: In diesem Schuljahr geht es nicht darum, dass ihr einen Abschluss erreichen müsst, ihr habt keine Leistungsbewertung dahinter, ihr habt keinen Zwang dahinter, irgendwas zu erreichen, könnten wir vielleicht eher doch wieder auf die berufliche Orientierung, auf die beruflichen Kompetenzen, kommen. Aber wenn wir alles gleichzeitig verwirklichen wollen, wird das in die Hose gehen.“ Zudem hinterfragen die Lehrkräfte, ob die Lernenden dieser Klassen tatsächlich den Übergang in ein Ausbildungsverhältnis schaffen: „Denn ich [...] glaube nicht, dass viele unserer Schüler überhaupt (mal ein) Ausbildungsverhältnis aufnehmen können. Davon gehe ich

⁸ In dem diesem Interview vorangegangenen Jahr (2020) wurde die APO-BK Vorgabe, allen Klassen der AV einen Abschluss auf Ebene des HS9 zu ermöglichen ‚von außen‘ an das BK3 herangetragen. Dies hat zur Umstrukturierung des Konzepts für den ‚niedrigschwlligen Bereich‘ geführt und zur zwischenzeitigen Auflösung von bereits etablierten Tageslernstrukturen/Modultagen geführt.

jetzt ganz klar aus. Da haben wir [...] vielleicht ne Handvoll nachher, die das schaffen wird.“

Etwa ein Schuljahr vor dem Interview wurde jedoch durch ‚Einwirken von außen‘ eine Besinnung der Lehrenden auf die Ordnungsgrundlagen eingefordert, insbesondere mit Blick auf die Ermöglichung des HS9. Dies wurde seitens der Lehrkräfte als große Herausforderung empfunden: „[...] in DIESEM Schuljahr war die Situation so, dass wir nicht nur die Pandemie verkraften mussten, sondern (...) wir [...] mussten für diese [...] Ausbildungsvorbereitung TEILZEIT auch dann die Möglichkeit des Hauptschulabschlusses mit anbieten und dadurch das Stundenvolumen erhöhen, ne?“. Dies hat dazu geführt, dass von den bisher etablierten ‚Modultagen‘ Abstand genommen wurde, zugunsten einer Bildungsgangkonzeption, die den HS9 ermöglicht. „Wir haben versucht, [...] unsere Gestaltungsspielräume, die wir hier hatten, zu nutzen. Uns wurden jetzt wieder Regeln auferlegt von außen, wo wir gemerkt haben oh, wir können nicht alles so umsetzen, wie geplant.“ Ausgangspunkt der aktuellen curricularen Überlegungen sei die Fragestellung: „Was brauchen unsere Schüler? Was können wir als Kollegen leisten? Wo müssen wir vielleicht arbeiten? Was müssen wir anpassen?“.

Die Zielsetzung ‚Beziehungsarbeit‘ wird am BK3 in den Fokus der Bildungsarbeit gerückt: Der Anteil der „Beziehungsarbeit [ist; die Autor:innen] eigentlich fast noch höher als sozusagen das theoretische Vermitteln. [...] wir müssten dann offen sein zu überlegen, wie kann ich tatsächlich auch nochmal [...] Unterricht neu denken, dass ich auf der einen Seite besser in der Beziehungsarbeit bleiben kann, da trotzdem meine Inhalte oder adäquate Inhalte vermitteln kann.“. Eine Fortsetzung von Schule nach dem ‚klassischen Unterrichts- und Fächersystem‘ mit Fokussierung auf ‚intellektuelle Anforderungen‘ reproduziere Misserfolgslebnisse (Druck, Zwang) und führe im schlimmsten Fall zum ‚Rückfall in alte Verhaltensmuster‘ (Schulabsentismus). Dann könnten Effekte der Beziehungsarbeit ‚verpuffen‘ und Schüler:innen verloren gehen‘.

Um einen Eindruck zur inhaltlichen Ausgestaltung am BK3 zu gewinnen, ist ein Blick auf die Themenauswahl für die damaligen Modultage hilfreich. Das BK3 beschreibt den Ausgangspunkt der Konzeption: „[...] wir hatten ein vermindertes Stundenvolumen und haben uns so ins Team gefunden und geguckt, wie wir mit dieser [...] Schülerklientel [...] am besten fahren.“. Grundsätzlich wird das thematische Spektrum der Modultage als ‚sehr weit‘ beschrieben, jedoch als an einen beruflichen Kontext angebunden. Modultage eröffneten die „[...] ganz große Mög-

lichkeit [...] unabhängig von Fächerkanonisierung einfach an einem Thema zu arbeiten“. Es werden die folgenden Beispiele benannt:

- Arbeitssicherheit,
- erste Hilfe,
- Zeichenübungen (Graffiti),
- Haushaltbuch führen,
- weitere Themen zu Wirtschaft und Politik

In der methodischen Umsetzung stünden anschauliche Materialien, die die aktive Partizipation/das Ausprobieren der Schüler:innen ermöglichen, im Vordergrund. BK3 beschreibt die Entwicklung von Themen für die Modultage im Lehrkräfte-team als sehr „intuitiv“: „Themen für Modultage haben wir damals immer so gewählt, das war jedenfalls immer vorher so, dass wir wirklich so geguckt haben, was [...] könnte die Schüler interessieren. Das war keine bewusste Auswahl, sondern wir haben geguckt, was könnte interessieren aus UNSEREM Standpunkt heraus.“ Dabei beschreiben es die Lehrkräfte als durchaus herausfordernd zu bestimmen, welche Themen gerade für die Schüler:innen einen aktuellen Lebensweltbezug haben und interessant sein könnten. Eine große Ressource seien daher vor allem auch die Rückmeldungen der Schüler:innen: „Wir leben davon [...] wir nehmen [...] Themen auf, die die Schüler uns ja auch liefern, die gerade im Lebensweltbezug der Schüler wirklich sind.“. Gerade zu Thematiken wie Alkohol, Drogen, Umgang mit der Polizei/mit dem Rechtssystem hätten die Schüler:innen einen konkreten Bezug und Erfahrungswerte und könnten sich mit einer gewissen Expertise einbringen und zum Unterrichtsgeschehen beitragen. Diese Themen werden von den Lehrkräften „gelenkt“ aufgegriffen. Ausschlaggebend für die Themenwahl sei aber besonders, dass diese für die Schüler:innen nicht „negativ behaftet“ sind: „Und wir versuchen natürlich Fächer oder Themen zu wählen, wo wenig so Berührungspunkte sind, wo die Schüler negativ auffallen können. Ne, sondern wir leben eher davon, dass wir Schüler wertschätzen und mit positiven Beispielen vielleicht ködern können.“.

Wie bereits angedeutet, führten externe Vorgaben – insbesondere die Ermöglichung des HS9 auch für diese Gruppe – zu internen Umstrukturierungsprozessen, die Modultage zunächst in den Hintergrund rücken ließen. Es kam zu einer Rückkehr zur Fachsystematik, einer der Stundentafel der AV entsprechenden Aufstockung des Stundenvolumens, der Einbindung weiterer Schulfächer (insbes. Politik, Englisch, Wirtschaftslehre, Sport) und damit der Erweiterung des Lehrkräfte-teams. Das für die Modultage noch ‚typische‘ Teamteaching konnte nach diesem

Stundenplanmodell nicht weiter aufrechterhalten werden, auch der Austausch im Lehrkräfte-Team wird unter dieser Bedingung als erschwert empfunden.

Die Lehrkräfte stellten jedoch schnell fest, dass die in den Modultagen fest verankerte Beziehungsarbeit durch die von außen vorgegebenen Zielsetzungen „verloren“ ging bzw. in den klassischen Fachstrukturen nicht adäquat aufgenommen werden konnte. Ein Teil der Schüler:innen konnte nicht mehr erreicht werden. Die Lehrkräfte „trauerten den Modultagen hinterher“ und suchten nach Wegen, „das Ganze wieder ein bisschen rückgängig zu machen“: „Aber wir versuchen das trotzdem wieder nach unserem Ermessen jetzt wieder möglich zu machen und ich glaube, das ist für unsere Arbeit ganz wichtig und bezeichnend, dass wir nicht sagen: Ok, jetzt haben wir die Tag-Modultage eingestampft, wir können nicht weitermachen, wir machen jetzt wieder Unterricht nach Plan und wir planen so, wie das Curriculum uns das vorgibt, sondern wir [...] versuchen doch wieder so eine Art (...) Umgehen mit dieser Situation zu lernen und auch wieder Neugestaltung zu ermöglichen.“ So ist die Idee zur Einführung eines Werkstattunterrichts mit der Ausrichtung „Fahrradwerkstatt“ entstanden, der an einem Schultag über mehrere Unterrichtsstunden hinweg implementiert wurde. Curricular ist hier das bereichsspezifische Fach Fertigungsprozesse im Fachbereich Metall angebunden.

Der Werkstattunterricht ermöglicht aus Sicht des BK3:

- die organisatorische Bündelung von Unterrichtsstunden und damit das Aufbrechen der typischen Strukturierung in 45 oder 90-minütige Einheiten und damit einhergehend die flexible Gestaltung eines erweiterten Zeitfensters für Unterricht (3–4 UStd.). Insbesondere ermöglicht es den Schüler:innen die Freiräume, die sie benötigen (sich bewegen können, Lernphasen entsprechend ihrer Aufmerksamkeitsspanne, nicht rein kognitive Anforderungen, insbes. flexibles und freies Lernen mit Anwendungsbezug)
- Teamteaching/Doppelbesetzung (zumindest in den ersten zwei Stunden).
- einen Raum für Beziehungsarbeit in der Schulwoche zu verankern (ankommen, reinhoften)
- Formen der wertschätzenden Rückmeldung und Bewertung

Auffallend ist, dass die Fahrradwerkstatt formal zwar an das Fach Fertigungsprozesse angebunden ist, die curricular-inhaltliche Ausgestaltung jedoch auch hier eher vage bleibt: „[...] an Fahrrädern [...] Reparaturen durchführen lassen. Es gibt kleine theoretische Einweisungen und auch schriftliche kleine Übungen dazu, aber im Wesentlichen ist es praktische Arbeit. [...] meistens sind es dann drei Leute, die dann maximal in einem Team arbeiten und eine klar definierte Aufgabe

bekommen bei der Reparatur. [...] das [ist; die Autor:innen], womit wir die ursprünglichen Modultage dann jetzt so ein bisschen abgelöst haben.“

Die Modultage werden im Rahmen der Fahrradwerkstatt aufrechterhalten: „Die Schüler haben morgens dann wirklich drei Stunden [...] Zeit, [...] in der Fahrradwerkstatt [sich; die Autor:innen] so ein bisschen zu beschnuppern [...]. Wir müssen die Schüler quasi immer wieder da neu reinholen, wieder neue Beziehungsarbeit aufbauen, wir müssen ganz viel klären, was über das Wochenende oder in der Woche vorgefallen ist, [...] da passiert ja eine ganze Menge. Und die Zusammensetzung der Klasse ÄNDERT sich jedes Mal. Wir wissen also nicht, wer kommt am Montag, wer ist am Freitag da. Wen haben wir da, wen müssen wir wieder neu auffangen?“. Der Unterricht in der Fahrradwerkstatt scheint aufeinander aufbauend aufgebaut zu sein. Damit tauchen dann ‚altbekannte Probleme‘ auf, die TLS oder hier Modultage eigentlich zu lösen versuchen. Zudem merken die Lehrkräfte kritisch an, dass die mit der Fahrradwerkstatt verbundenen Themen nicht alle Schüler:innen gleichermaßen ansprechen.

Der zweite im Teilzeitmodell zur Verfügung stehende Schultag wird am BK3 aufgrund der neu von außen eingeforderten Vorgaben nun für fächersystematischen Unterricht verwendet. Die für den HS9 relevanten Fächer werden als ‚Kernfächer‘ bezeichnet. „Die Vorgabe war wirklich eindeutig, wir müssten diesen Schülern rein theoretisch wirklich eine Struktur anbieten, wo sie den ganz normalen schulischen Abschluss erreichen können. Dieser schulische Abschluss kann aber nur mit den Bedingungen erfüllt werden, wenn sie ganz normal Unterricht nach Plan in ihren Kernfächern Deutsch, Mathe, Englisch, Wirtschaftslehre, Politik und es gab (–) noch das Fach Sport glaube ich noch dabei, [haben; die Autor:innen] und [hier; die Autor:innen] werden wir ganz normal bewerten und ganz normal zu einem Abschluss führen.“ Deutlich wird jedoch, dass aus Perspektive der Lehrkräfte dem Unterricht in Kernfächern ein Konzept gegenübergestellt werden muss, das dessen Defizite auffängt: „Also mein Gedanke war, WENN wir schon tatsächlich die [...] Kernfächer Mathe, Deutsch, Englisch auch im Hinblick auf den Abschluss unterrichten müssen, [...] dann haben wir [...], um [...] die Modulstruktur [...] in irgendeiner Weise zu erhalten, ja diesen sogenannten Werkstatttag noch.“. Die zwei Schultage grenzen sich damit nicht nur inhaltlich, sondern auch bzgl. des pädagogischen Konzepts deutlich voneinander ab: Man könnte dies als ‚Lernen in zwei Welten‘ bezeichnen.

2.3.4 Bewertung des Standortkonzepts durch die Lehrenden

Potenziale:

- TLS/Modultage ermöglichen Lebensweltorientierung bzw. die Einbindung von für die Schüler:innen interessanten Themen, die Wertschätzung und Erfolgserlebnisse ermöglichen
- TLS/Modultage ermöglichen Beziehungsarbeit und Orientierung (Struktur) für die Schüler:innen
- TLS/Modultage ermöglichen praxisbezogenes Lernen
- TLS/Modultage als ‚Vehikel‘, um Lernen erst zu ermöglichen

Herausforderungen:

- Die im Lehrplan geforderte Zielsetzungen HS9 ist mit TLS/Modultagen unvereinbar
- TLS/Modultage lassen sich nur im kleinen Lehrenden-Team gut umsetzen
- Die thematische Offenheit von TLS/Modultagen birgt die Gefahr/das Potenzial, dass die Lernumgebungen eine Eigendynamik entwickeln. Dies erfordert hohe pädagogische Kompetenzen von den durchführenden Lehrenden.

2.4 Standortkonzept BK4

2.4.1 Narrationen als Einstimmung auf das Standortkonzept

- # TLS, die ‚Spaß‘ und ‚Fit für das Leben“ machen sollen
- # TLS – für tiefgründiges Lernen geeignet?
- # TLS = Motivierende Lernmodule mit Strahlkraft...
- # TLS brauchen eine Einführung der Schüler:innen
- # TLS ergänzen den Lehrplan um die Komponente ‚Lebensbewältigung‘

2.4.2 Auf einen Blick – Eckpunkte der TLS-Entwicklung am BK4

- Entwicklung von Lernmodulen vor dem Hintergrund der Erfordernisse der sehr spezifischen Zielgruppe am Standort
- Bedeutende Stellschraube bei Lernmodulen sind die für Schüler:innen „interessanten Themen“, die sie (zurück) an die Schule holen
- Lernmodule zielen auf überfachliche Kompetenzbereiche, wie kooperatives und selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und personale Kompetenzbereiche, ab
- Strukturell-organisatorische Gestaltung von Lernmodulen:
 - Modularisierungsgedanke wird aufgegriffen
 - Lernmodule umfassen 6 Std. pro Tag und können sich über 2–3 Schul-tage erstrecken
 - Lernmodule nehmen verschiedene Fachbezüge auf (insbes. Religion, Politik, etc.), erfordern aber keine Expertise im Unterrichtsfach → die Materialien sollen so vorbereitet werden, dass jede:r Kolleg:in in das Lernmodul einsteigen kann
 - Staffelstab-Prinzip: Die Lehrkräfte gehen nicht als Fachlehrer:innen in das Lernmodul, sondern entsprechend der nach Stundenplanung zugeteilten Zeitfenster

2.4.3 Detailbeschreibung

Das BK4 bietet die AV in den Berufsfeldern „Ernährung und Versorgungsmanagement“ sowie „Gesundheit und Sozialwesen“ an. Damit besteht eine Berufsfeld-Anbindung zu den weiterführenden Bildungsgängen des BKs, insbes. zu den Fachklassen des dualen Systems. Die AV besteht zurzeit aus sechs Klassen mit insgesamt 150–160 Schüler:innen: Davon werden zwei Klassen in der AV-Teilzeit und vier Klassen in der AV-Vollzeit angeboten. Hier werden TLS angeboten, die an diesem Standort auch Lernmodule genannt werden.

Das BK4 betont die hohe Bedeutung des Aufbaus der AV und der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft für die Entwicklung des Bildungsgangkonzepts der AV-Vollzeit: „Wenn man ein Konzept für die Ausbildungsvorbereitung [...] auf die Beine stellt, sind natürlich die Schüler und Schülerinnen, die diesen Bildungsgang besuchen, natürlich das Wichtigste.“. Die Beziehungsarbeit nimmt dabei für die gesamte AV eine „unendlich wichtige“ Rolle ein: „Ohne Beziehungsarbeit läuft nichts.“. Es wird betont, dass alle Schüler:innen der AV noch nicht über den HS9 verfügen, dessen Erreichung eine wichtige Zielsetzung für den Bildungsgang und

die Schüler:innen sei und eine enge Lehrplananbindung erforderlich mache. Die Klassen setzten sich nach Aussage der befragten Lehrkraft grob aus drei in etwa gleich verteilten Gruppierungen zusammen: Ein Drittel der Schüler:innen verfügen über einen „Förderschwerpunkt Lernen oder sozial-emotionale Entwicklung“. Eine zweite Gruppe wird als ‚Seiteneinsteiger‘ bezeichnet. Gemeint sind Schüler:innen, die erst vor kurzem nach Deutschland gekommen sind und i. d. R. über noch geringe deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Das letzte Drittel einer Klasse setze sich aus Schüler:innen mit ‚unglücklicher Lebensbiographie‘ zusammen, die mitunter „kognitiv in der Lage wären, Abitur zu machen“.

Das BK4 hat in einem Workshop das Konzept eines BKs zu TLS kennengelernt. „Wir fanden das System toll, aber wir haben uns im Team zusammengesetzt und dann haben wir gedacht: was für Schüler haben wir und was brauchen wir. (...) Und dann haben wir angefangen, ein eigenes Konzept zu entwickeln.“ So wurde am BK4 zum einen die Problematik der Leistungsbewertung in TLS gesehen (Wie können aus TLS Noten generiert werden?). Zum anderen wurde die Wahloption von mehreren TLS pro Tag als kritisch betrachtet: Schüler:innen könnten sich ggf. nicht für ein Thema entscheiden, sondern TLS nach Präferenz für die Lehrkraft oder sich nach der TLS-Wahl der Mitschüler:innen ausrichten. Als dritter Kritikpunkt wird aufgeführt, dass eine Lehrkraft die gesamte TLS – d. h. über sechs Unterrichtsstunden am Stück – betreut. Dies sei aus Sicht des BK4 den Lehrkräften in der AV kaum zumutbar („man hat nur eine Gesundheit“) und auch die Schüler:innen würden einen Wechsel der Lehrkräfte im Tagesablauf begrüßen. Ausgehend von der Wahrnehmung der eigenen Schüler:innenschaft wurde als weiterer Punkt angeführt, dass die mit TLS verbundenen Freiräume und Offenheit bei manchen Schüler:innen zu Überforderung führen könne: „Für mich brauchen die Schüler der Ausbildungsvorbereitung am Anfang Struktur. Und so lange sie das nicht haben [...]. TLS können nach Einschätzung der Befragten also nicht ohne Vorbereitung der Schüler:innen aufgenommen werden. Grundsätzlich hat sich das Bildungsgangteam des BK4 die (noch offene) Frage gestellt, inwiefern TLS tatsächlich tiefgehendes Lernen ermöglichen können. Vor diesem Hintergrund entschied sich das BK4: „Wir wollten anders arbeiten.“ und entwickelten sogenannte Lernmodule.

Das BK4 hat das Bildungsgangkonzept der AV vor dem Hintergrund der Besonderheiten und Bedarfe ihrer standortspezifischen Zielgruppe entwickelt: „Jede Schule ist eine Welt. Und jede Schule, jedes Berufskolleg hat andere Schüler. Und unsere Aufgabe ist, diese Schüler [...] weiter nach vorne zu bringen.“ Das Bildungsgangkonzept setzt sich dabei aus verschiedenen Lehr-Lernformaten zusammen, die die unterschiedlichen Zielsetzungen der AV bedienen. Lernmo-

dule sind lediglich ein Format unter Vielen: Quantitativ betrachtet werden etwa 10 bis 15⁹ Schultage pro Schuljahr in Lernmodulen unterrichtet. Sowohl der Unterricht in den bereichsspezifischen Fächern als auch der Unterricht in den Fächern, die für das Erreichen des HS9 relevant sind, scheinen kaum in Lernmodulen abgebildet zu werden. Lernmodule werden gerade für die Bereiche etabliert, die nicht im Lehrplan abgebildet sind, aber aus Sicht des BK4 dennoch eine große Bedeutung für die Schüler:innen haben: „Aber für uns war wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen anhand dieser Tageslernmodule [...] Sachen lernen, die vielleicht nicht in der didaktischen Jahresplanung verankert sind oder nicht in diesen bildungsorientierten, handlungsorientierten Bildungsplänen sind, dass sie brauchbare Sachen für ihr LEBEN lernen. Und sie entwickeln wirklich – sie haben richtig Spaß am Lernen.“. Für diesen weitestgehend extra-curricularen Lernbereich wurde am Standort bereits vor Einführung der Lernmodule das Fach ‚Fit für das Leben‘ etabliert, das wiederum eng mit einer ‚Lern- und Lebenswegbegleitung‘ verknüpft ist, in der ein:e Klassenlehrer:in mit psychologischem Professionshintergrund Einzelgespräche mit jedem/jeder Schüler:in führt. In den (geplanten) Lernmodulen werden folgende Themenbereiche aufgenommen:

- Ich bin wertvoll;
- Leben Lernen (Wochenpläne, Schlafzeiten etc.);
- Meine erste eigene Wohnung;
- Geld und (Un-)Abhängigkeit vom Staat;
- Schritt für Schritt meine eigene berufliche Zukunft gestalten.

Insgesamt sollen, bezogen auf die AV bzw. ein Schuljahr, (bis zu) fünf Lernmodule behandelt werden. Die Themen generieren sich dabei aus verschiedenen Quellen: Zum einen ergeben sie sich aus den Einzelgesprächen der Lern- und Lebenswegbegleitung: „Themen, die die Schüler und Schülerinnen bewegen“. Zum anderen werden Themen auch ganz bewusst von den Lehrkräften gesetzt. Dies betrifft insbes. das Lernmodul ‚Ich bin wertvoll‘ mit dem den Schüler:innen eine wertschätzende und stärkenorientierte Haltung entgegengebracht werden soll und den bisherigen negativ geprägten Schulerfahrungen ein Gegenentwurf/neue Schulerfahrungen eröffnet werden sollen. Doch auch die Schüler:innen können Themenvorschläge einbringen, die dann im Bildungsgangteam auf ihren Bildungsgehalt hin reflektiert werden. Das Prinzip der Lebensweltorientierung erscheint für die curriculare Ausrichtung der Lernmodule am BK4 daher prägend. Die Lernmodule am BK4 sollen jedoch auch eine Kompetenzentwicklung ermöglichen, insbe-

⁹ Fünf Lernmodule pro Schuljahr; jedes Lernmodul umfasst etwa 2–3 Schultage

sondere in den Bereichen Medienkompetenz, selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und „persönliche Kompetenz“.

Im Lernmodul-Konzept des BK4 wird die Tages-Lernidee aufgehoben bzw. ausgeweitet. Lernmodule umfassen i. d. R. sechs Stunden pro Tag und erstrecken sich auf zwei bis drei Schultage. Schulabstinentz wird hier also durch die Eröffnung von für die Schüler:innen interessanten Themen begegnet, nicht durch zeitlich-organisatorische Veränderungen von Schultagen: „Das Ziel dieser Lernmodule ist, (...) in erster Linie, dass die Schüler und Schülerinnen Spaß haben, ja? Und, dass sie etwas lernen, was sie für ihr Leben brauchen. Und ich muss ehrlich sagen, wenn wir [...] Lernmodule haben, [...] die sind alle da.“.

Die Lernmodule nehmen dabei unterschiedliche Fachbezüge auf (z. B. Religion, Politik) – was am BK4 unter ‚interdisziplinäres Arbeiten‘ gefasst wird. Die Lehrkräfte unterrichten im Lernmodul jedoch entsprechend ihrer Unterrichtszeiten nach Stundenplanung und nicht als Fach-Lehrkraft: Daraus ergibt sich ein ‚Staffelstab-Prinzip‘ und damit die Erfordernis, dass die Materialien der Lernmodule so gut vorbereitet sein müssen, „[...] dass egal, welcher Fachkollege drin ist [...] [er/sie; Autor:innen] in der Lage ist, dieses Lernmodul durchzuführen“.

Das BK4 geht davon aus, dass die Motivation der Schüler:innen in den Lernmodulen eine ‚Strahlkraft‘ auf die anderen Lernbereiche hat. So könne bspw. eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Wünschen zur eigenen ersten Wohnung im Lernmodul dazu führen, die Bedeutung des HS9 in einen subjektiv relevanten Bezug zu bringen. „Und das sind alles Motivationen für diese Schüler und Schülerinnen, damit sie wissen: ja guck mal, wenn ich den Hauptschulabschluss nach Klasse neun habe, kann ich eine Ausbildung machen, dann verdiene ich Geld, dann kann ich meine eigene Wohnung leisten. Das war unsere Intention.“

2.4.4 Bewertung des Standortkonzepts durch die Lehrenden

Potenziale:

- TLS eignen sich zur Motivation der Schüler:innen, es kann eine Strahlkraft auf andere Lernbereiche entwickelt werden
- wichtige (extra-curriculare) Kompetenzen zur aktiven Lebensbewältigung und -gestaltung finden hier einen Platz
- ermöglichen die curriculare Partizipation der Schüler:innen
- Das Staffelstab-Prinzip ermöglicht allen Kolleg:innen, den Unterricht in der AV ‚durchzuhalten‘ sowie eine schnelle Einarbeitung (ohne Fachlehrkraft zu sein)

Grenzen:

- Lernmodule spielen für die Vorbereitung auf den HS9 und für den berufsbezogenen Unterricht (allenfalls für die Praxistage) kaum eine Rolle
- Schüler:innen sind in Format der Lernmodule einzuführen – sie brauchen zu Beginn der AV zunächst Struktur → Lernmodule können nicht unvermittelt gestartet werden

TLS/Lernmodule sind eher ‚Mittel zum Zweck‘ → es wird hinterfragt, ob vertieftes Lernen in TLS tatsächlich möglich ist.

2.5 Standortkonzept BK5

2.5.1 Narrationen als Einstimmung auf das Standortkonzept

- # Vollständige Handlung in TLS ermöglicht Struktur und Freiräume
- # TLS ‚setzen die Schüler:innen auf die Gleise‘
- # TLS = Selbstgesteuertes Lernen in vollständigen Handlungsvollzügen – nur eine Seite der Medaille

2.5.2 Auf einen Blick – Eckpunkte der TLS-Entwicklung am BK5

- AV des BK5 umfasst lediglich eine Klasse mit 15 Schüler:innen
- TLS werden an zwei von drei Schultagen durchgeführt, jedoch mit zwei unterschiedlichen Konzepten (TLS Konzept I: Wirtschaftsfächer; und TLS Konzept II in der Fächergruppe Politik, Religion, Sport)
- TLS umfassen 6–7 Unterrichtsstunden und werden innerhalb eines Tages abgeschlossen
- TLS strukturieren sich anhand der Phasen Planung, Durchführung und Kontrolle (vollständige Handlung)
- TLS eröffnen Freiheitsgrade für Schüler:innen und Lehrende

Die TLS-Schultage werden mit einem Schultag zur Förderung von Basiskompetenzen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch ergänzt (Fachsystematik)

2.5.3 Detailbeschreibung

BK5 ist ein kaufmännisches Berufskolleg. Die AV setzt sich in den letzten Jahren aus lediglich einer Klasse zusammen, die rund 15 Schüler:innen umfasst.

TLS wurden inspiriert durch das TLS-Konzept eines Berufskollegs, das Materialien bereitstellte. Die TLS-bezogene Bildungsgangarbeit hat dadurch an Schub gewonnen: „Ausgedruckt, angepasst, gemopst – wie Lehrer das so machen“. Die Einführung von TLS am BK5 kann als probleminduziert gekennzeichnet werden. Insbesondere soll durch TLS der Problematik des Schulabsentismus begegnet werden. TLS ermöglichen es aus Sicht der Lehrenden an BK5, dass Schüler:innen zu jedem Zeitpunkt der gleichberechtigte Wiedereinstieg und die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen ‚auf Augenhöhe‘ mit den anderen Schüler:innen ermöglicht wird. Dies ließen die klassischen, linear und konsekutiv ausgerichteten Unterrichtssequenzierungen nicht zu. TLS eröffneten den Schüler:innen zudem die Möglichkeit, eine ‚andere Art Schule‘ kennenzulernen, als sie sie bisher erfahren haben.

Das Bildungsgangteam am BK5 umfasst i. d. R. vier Lehrkräfte und wird durch den/die Schulsozialarbeiter:in unterstützt. Aktuell werden drei Schultage mit je 6 bis 7 Unterrichtsstunden angeboten. Zwei dieser Schultage werden in TLS strukturiert, die klar nach Fächergruppen unterteilt sind: Am Montag werden TLS angeboten, die sich aus den drei ‚Wirtschaftsfächern‘ speisen. Am zweiten Tag (Donnerstag) werden TLS in den Fächern Politik, Religion und Sport angeboten. Der dritte Schultag ist klassisch in Unterrichtsfächern strukturiert und nimmt die Fächer auf, die für das Erreichen des HS9 besonders relevant sind (Deutsch, Mathematik, Englisch).

Eine Wahlmöglichkeit verschiedener TLS pro Tag wird den Lernenden aufgrund der geringen Schüler:innenzahl nicht angeboten. Das TLS-Verständnis am BK5 kann auf eine einfache Formel gebracht werden: Beschäftigung mit einem Thema über einen gesamten Schultag in der Struktur der vollständigen Handlung. TLS in den bereichsspezifischen Fächern: In dieser Fächergruppe werden an einem Tag sechsstündige TLS angeboten, die die drei bereichsspezifischen Fächer (das BK5 nennt diese ‚Wirtschaftsfächer‘) zusammenführt und von einer einzigen Lehrkraft geplant und durchgeführt werden. Hier gelingt eine starke Lehrplananbindung sowie eine Orientierung am Berufsfeld ‚Einzelhandel‘, daneben wird auch eine sinnvolle inhaltlich-thematische Reihung der TLS intendiert. Abstimmungsprozesse mit anderen Lehrkräften erscheinen kaum notwendig, auch wenn versucht wird, eine ‚Fächervernetzung‘ aufzunehmen (TLS-Konzept I).

Tabelle 6: Wochenstruktur am BK5

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
TLS-Konzept I TLS in den „Wirtschafts-fächern“ Berufsfeld Einzelhandel „alles aus einer Hand“	Praktikum	Praktikum	TLS-Konzept II Übergreifende TLS in den Fächern Politik, Religion, Sport „Staffelstab-Prinzip“	Fachsystematischer Unterricht zur Ermöglichung des HS9 Mathe Deutsch Englisch „Üben von Basiskompetenzen“

TLS im berufsübergreifenden Bereich: Am zweiten Schultag speisen sich TLS aus ausgewählten Fächern des berufsübergreifenden Lernbereichs: Politik, Religion und Sport. Für diese TLS sind die drei Fachlehrkräfte eingebunden. Nach einem rotierenden System bereitet immer eine Lehrkraft eine fachbezogene TLS vor. Das jeweilige Unterrichtsfach ist für die TLS dominierend, doch auch hier wird ‚Fachvernetzung‘ sowie eine Anbindung an die Wirtschafts-TLS versucht umzusetzen. Die TLS wird federführend von einer Lehrkraft grob geplant – die Phasen der vollständigen Handlung werden dabei als Planungshilfe herangezogen: (1) Informationsphase, (2) Planungs- und Organisationsphase, (3) Präsentationsphase mit anschließender Reflexion und Bewertung. Materialien werden den in der TLS eingesetzten Kolleg:innen vorab über eine Lernplattform zugänglich gemacht. Die drei Lehrkräfte sind auf Basis der schulübergreifenden Stundenplanung immer zum gleichen Zeitfenster innerhalb der TLS eingeteilt und übernehmen daher in den TLS in jeder Woche die Betreuung der gleichen Phase. Dieses ‚Staffelstabprinzip‘ eigne sich für die Umsetzung dieser TLS, da die inhaltliche Vorbereitung, Einarbeitung und der kollegiale Austausch für TLS auf Niveau des HS9 als überschaubar eingeschätzt werden. Dieses TLS-Konzept II orientiert sich nicht in erster Linie am Lehrplan, sondern es werde danach geschaut, „was bietet sich an, wie schneidet es sich gut zusammen“. Dies führe dann auch dazu, dass nicht alle im Lehrplan adressierten Inhalte aufgenommen werden können.

Das BK5 orientiert sich bei der Konzeption und Umsetzung von TLS stark an den Gestaltungsprinzipien von Lernsituationen, wie sie im Rahmen des Lernfeldkonzepts entwickelt werden. Die Orientierung am Prozess der vollständigen Handlung und der damit verbundenen Ausrichtung auf die Erstellung eines Handlungsprodukts zum Ende der TLS wird deutlich hervorgehoben. Grundidee von TLS sei: „[...] wir orientieren [uns: die Autor:innen] [...] an einer vollständigen Handlung, wir beschäftigen uns den ganzen Schultag mit einem Thema“.

Als ein zweiter Schwerpunkt der pädagogisch-didaktischen Ausdifferenzierung von TLS an BK5 kann das ‚Handeln im Kontext erhöhter Freiheitsgrade‘ identifiziert werden. Dies betrifft zum einen die erhöhten Freiheitsgrade, die den Lernenden zugesprochen werden (z. B. eigene Ideen entwickeln, sich in der Gruppe selbst organisieren, eigene Lösungswege entwickeln, zeitliche Freiräume und Pausen planen etc.). Zum anderen wird auch für die Lehrenden ein erhöhter Freiheitsgrad in verschiedenen Bereichen konstatiert: So ermögliche die kleine Lernendengruppe den Lehrkräften eine gewisse Flexibilität. Diese Freiheit hat man auch bei der thematischen Auswahl von TLS genutzt, auch wenn dies zum Teil zu einem gewissen ‚Unwohlsein‘ in Bezug auf die Lehrplanabdeckung führte. Der den Schüler:innen innerhalb von TLS ermöglichte Freiheitsgrad kann jedoch für Lehrkräfte auch zur Herausforderung werden, wenn lediglich grob vorbereitete und thematisch ausgerichtete TLS im Verlauf der Bearbeitung eine gewisse Eigendynamik entwickeln. Dies erfordere von den Lehrkräften, dass sie in der Lage sind, situativ zu handeln: „[...] der Kollege darf ((lacht)) darf nicht so frontal kontrollsüchtig sein, man muss es aushalten können, dass Schüler [...] ihre eigenen Wege planen und ihre eigenen Ideen entwickeln.“. Daneben lassen sich auch die Prinzipien des kooperativen, situierten und problemorientierten sowie forschend-entdeckenden Lernens im TLS-Konzept des BK5 deutlich erkennen.

Das Prinzip der Lebensweltorientierung wird am BK5 als häufig angewendetes Prinzip dargestellt. Unter Lebensweltorientierung fasst BK5 den Perspektivwechsel bzgl. eines Lerngegenstands von der Schüler:innen- auf die betriebliche Perspektive. Angeführt werden Beispiele aus dem Wirtschaftsunterricht (z. B. Abschreibung), wo initial am Wertverlust privater Gegenstände (z. B. Handy) ange setzt wird. Als Lebensweltorientierung wird es ebenfalls verstanden, wenn die Jugendlichen in ihrer ‚Expertensicht‘ auf gewisse Aspekte wahrgenommen werden, wenn sie also beispielsweise bewerten sollen, inwiefern für ihre Zielgruppe gelungene Marketingaktionen eines Einzelhandelsunternehmens aussehen könnten.

Auch Beziehungsarbeit wird als bedeutend herausgestellt. Diese ergebe sich aber bereits aus der zahlenmäßigen Konstellation im Bildungsgang: „Beziehungsarbeit (.) wird bei uns (...) zwangsläufig großgeschrieben, einfach, weil ein kleines Lehrerteam kümmert sich um eine Klasse.“. TLS und die damit verbundenen reflexiven Phasen böten jedoch insbesondere für den/die Schulsozialarbeiter:in häufig wichtige Anknüpfungspunkte für Individualgespräche. Auch ergäben sich durch TLS häufig andere Situationen als im klassischen Unterricht, wie beispielsweise der gemeinsame Spaziergang von Lehrkraft und Schüler:innengruppe zu einem ‚Einzelhändler‘ im Rahmen einer Praxisrecherche. Dies böte die Möglichkeit, mit den Jugendlichen in einem anderen Rahmen ins Gespräch zu kommen. Der Kon-

takt zu den AV-Schüler:innen wird im Vergleich zu anderen Zielgruppen als deutlich enger beschrieben: „Wir haben (.) glaube ich schon mehr Freiräume mit Schülern uns auch privat zu unterhalten, wenn die Schüler auf die Idee kommen [...] wir möchten jetzt in ein' NewYorker gehen, um bei unserem Beispiel von vorhin zu bleiben, und dann machen wir jetzt mal Fotos von den Schaufenstern und vielleicht von den Verkäufern, die da rumlaufen und [...] können dann später erklären, warum wir das gut finden. Dann gehe ich als Lehrer ja auch schon mal mit und dann dauert es ja zehn Minuten, bis man beim NewYorker ist. Das macht man ja mit anderen Klassen nicht. Und auf dem Weg dahin unterhält man sich ja einfach auch [...] ja. Das heißt, diese [...] Klassen werden eigentlich [...], [das ist; die Autor:innen] mit der intensivste Kontakt, den ich zu Schülern habe. [...] Einfach, weil sie das auch gerne möchten.“. Eng mit dem Bedarf einer intensiven Beziehungsarbeit wird die Haltung der Lehrkraft den Schüler:innen gegenüber verknüpft: „Ich muss immer sagen, je bildungsferner die Schüler sind, desto wichtiger ist denen die Beziehungsebene, desto wichtiger ist auch die Person des Lehrers. Die müssen das Gefühl haben, der Lehrer mag mich, der freut sich, wenn ich komme, der freut sich, wenn ich komme, auch wenn ich acht Mal nicht gekommen bin [...] das ist für die ganz wichtig.“.

Das BK5 schildert, dass sich in den letzten Jahren das Schüler:innenklientel verändert habe: Ging es zuvor darum, die Schüler:innen in erster Linie auf die Ausbildung in einem kaufmännischen Ausbildungsberuf (insbes. Einzelhandel) vorzubereiten, gingen nun vermehrt Förderschüler:innen in den Bildungsgang ein, die eine schulische Laufbahn verfolgen. Dafür fehlten laut Einschätzung der Lehrkräfte jedoch grundlegende Kompetenzen im Bereich Mathematik, Deutsch und Englisch. Die Zielgruppenverschiebung hat auch zu einer Verschiebung der Schwerpunktsetzung in der Bildungsgangarbeit geführt, sodass aktuell ein stärkerer Fokus auf die Etablierung eines ‚Übungstages‘ am Freitag erfolgte, an dem fachsystematisch und unter Zuhilfenahme von Förderschulmaterialien Inhalte in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathe und Englisch aufgenommen werden.

2.5.4 Bewertung des Standortkonzepts durch die Lehrenden

Potenziale:

- die Lernenden können an einem Tag und bezogen auf ein Thema den Prozess der vollständigen Handlung ununterbrochen durchlaufen. Dies führt bei den Lernenden zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

- Die Lehrenden profitieren davon, mehr tatsächliche Unterrichtszeit zur Verfügung zu haben, da typische ‚Rüstverluste‘, wie sie bei klassischen Unterrichtsstunden entstehen (z. B. Motivation, Wiederholung, ‚alle auf einen Stand bringen‘, Herstellung eines ‚Arbeitsmodus‘), in TLS lediglich zu Tagesbeginn aufkommen. Dies werde auch von den Lehrenden als ‚weniger aufreibend‘ empfunden.
- Es besteht die Möglichkeit zur Entwicklung von Kompetenzbereichen, die nicht explizit im Lehrplan aufgeführt sind (insbes. Selbststeuerung, Kreativität und kooperative Problemlösung).
- Durch die häufig in den TLS integrativ aufgenommenen Praxiserforschungen können die Schüler:innen einen ‚ganz neuen Bezug zur Arbeitswelt‘ herstellen. Die Schüler:innen können hier eine Praxis-erforschende Perspektive aufnehmen.

Herausforderungen:

- Die Umsetzung von TLS führt dazu, dass Teile des Lehrplans z. T. ganz vernachlässigt werden.
- Die Leistungsbewertung in TLS wird als herausfordernd dargestellt:
 - Erforderlich wurde die Entwicklung eines Bewertungsschemas, wonach die Leistungen einer TLS in die klassischen Unterrichtsfächer ‚rausgeneriert‘ werden können.
 - Neben den Bewertungen einzelner TLS am Ende des Tages werden weitere schriftliche Leistungsnachweise als wichtig erachtet.
 - Die Bündelung von Fächern zu bspw. vier TLS im Schuljahr führt dazu, dass schulabstinenten Schüler:innen die Inhalte eines ganzen Faches verpassen können, wenn sie genau diese vier Tage im Schuljahr fehlen. Dies führt zu entsprechenden Leistungsbewertungen (man gelhaft bis ungenügend).
- TLS am BK5 bieten nach Einschätzung der Lehrenden nicht den geeigneten Rahmen, um individualisiert und systematisch Basiskompetenzen insbes. in den für den HS9 relevanten Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch zu fördern bzw. in diesen Bereichen ‚zu üben‘. Am BK5 wurde dieser Bereich daher aus den TLS ausgelagert.

- Die TLS am BK5 sind auf Gruppenarbeitsprozesse ausgerichtet. Hier zeigen sich die klassischen Probleme kooperativen Lernens wie z. B. Trittbrettfahrerei und die Intransparenz der Gruppenprozesse für die Lehrperson. Daher besteht eine gewisse Unsicherheit seitens der Lehrenden, ob in TLS allen Schüler:innen angemessene Lerngelegenheiten geboten werden.
- Die TLS des BK5 erfordern einen hohen Grad der Selbststeuerung und Organisation. Hier wird die Gefahr gesehen, dass dies für einige Schüler:innen zu Überforderung führen könnte.

Die TLS des BK5 intendieren die situationsbezogene Anwendung z. B. mathematischer Formeln oder Konzepte. Auch dies wird für einen Teil der Schüler:innen als herausfordernd eingeschätzt.

3 Tageslernsituationen – Gelingensbedingungen und Rahmen für eine subjektorientierte Bildungsarbeit?

Die fünf Standortkonzepte zeigen sehr eindrücklich die vielfältige Ausdifferenzierung der TLS vor Ort. TLS verweisen an allen Standorten auf die besonderen Herausforderungen der Bildungsarbeit in der AV, es zeigen sich dann aber sehr unterschiedliche Bewältigungsansätze. Diese können auf die BK-spezifischen Bedingungen vor Ort zurückgeführt werden. Genau in dieser Gestaltungsoffenheit mag eine Stärke von TLS liegen: Die Ausdifferenzierung kann sowohl den jeweiligen Vorstellungen der Lehrenden als auch den standortspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten gerecht werden. Das Konzept der TLS wirkt z. T. dann auch auf den organisatorischen Rahmen. Ein vertiefender Blick deckt auf, dass sich in den Konzepten sehr unterschiedliche Zielkorridore verbergen, wie z. B. Stärkung der Beruflichkeit oder neue Wege für berufsübergreifende Lernbereiche.

TLS können trotz – oder vielleicht gerade wegen – ihrer Gestaltungsoffenheit bei Bildungsakteur:innen als beliebte Praxisinnovation gekennzeichnet werden. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Standortkonzepte lassen sich ‚übergreifende‘ Gelingensbedingungen zusammenführen, die eine nachhaltige Implementierung von TLS begünstigen können. Diese sollen abschließend nochmals stichpunktartig zusammengeführt werden:

1. Die Implementation bzw. die Gestaltung von TLS erscheint insbesondere zu solchen **Zeitpunkten** günstig, zu denen (ohnehin) eine (erneute) Auseinandersetzung mit den curricularen Grundlagen/Lehrplänen erforderlich ist, z. B. aufgrund
 - a) einer Lehrplanreform,
 - b) einer Neuzusammensetzung des Bildungsgangteams,
 - c) hoher Unzufriedenheit im Bildungsgangteam
 - d) der Einführung einer didaktischen Jahresplanung
2. Die Implementation von TLS wird dadurch unterstützt, dass die **(Schul-)Leitungsebene** dem Vorhaben positiv gegenüber eingestellt ist.
3. Die Implementation von TLS kann dadurch begünstigt werden, dass **kleine Bildungsgangteams/Kernteam**s langfristig und in enger Abstimmung zusammenarbeiten.
4. Die Implementierung von TLS profitiert von einem ‚**führenden Kopf**‘, d. h. einer Person in der Bildungsgangleitung/im Bildungsgangteam, die als Motivator:in, Ideengeber:in und aus persönlichem Interesse an der Sache heraus agiert.
5. Die Implementation von TLS kann dann besonders gut gelingen, wenn **Freiräume zur kollaborativen und koordinativen Entwicklungsarbeit** bestehen und die gemeinsame Entwicklungsarbeit ‚kreative Kräfte‘ freisetzt und das Potenzial eröffnet, ‚Spaß zu machen‘. Auch der Einbezug der persönlichen (thematischen) Interessen und Stärken einzelner Lehrkräfte ist hier von Bedeutung.
6. Die standortspezifische Entwicklung und Implementierung von TLS kann insbesondere dann gelingen, wenn es **Anschaubspiele** gibt, die Gelegenheit zur a) Orientierung, b) Abgrenzung und c) standortspezifischen Positionierung geben. Der vorliegende Beitrag kann hierzu ggf. einen Beitrag leisten.
7. Die Implementierung von TLS kann insbesondere dann nachhaltig gelingen, wenn a) **arbeitsökonomische Potenziale** für Lehrende und b) **zielgruppenbezogene Potenziale** (Motivation, Lerneffekt) sichtbar werden.

TLS in der AV verdeutlichen die Notwendigkeit, die Bildungsarbeit in besonderer Weise an den spezifischen Anforderungen der Lernenden auszurichten. Dies kann nur begrenzt über curriculare Vorgaben geschehen; vielmehr zeigt sich dies als Herausforderung schulischer Curriculumsarbeit. Wir gehen hier davon aus, dass die didaktische Entwicklung und Gestaltung der Bildungsgänge vor Ort zunehmen wird und Bildungsgänge aufgefordert sind, insbesondere die veränderten

Anforderungen im Kontext transformierter Lebenswelten und die individuellen Vorstellungen und Entwicklungsbedarfe von Jugendlichen zu berücksichtigen bzw. sie auf ein selbstbestimmtes und eigenständiges Leben und Handeln in privaten und beruflichen Lebenskontexten vorzubereiten. Auch wenn unter TLS durchaus sehr unterschiedliche didaktische Konzepte versammelt werden, bieten sie interessante Ansatzpunkte, um eine subjektorientierte Bildungsarbeit zu stärken und Anregungen für eine standortspezifische Gestaltung zu eröffnen.

Literatur

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2023). Tageslernsituation (TLS) als Praxisinnovation in der Ausbildungsvorbereitung – Einblicke in die schulische Curriculumarbeit. In Albert, S., Heinrichs, K., Hotarek, I. & Zenz, S. (Hrsg), *Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis* (S. 1–24). bwp@ Spezial PH-AT2. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/frehe-halliwell_kremer_bwpat-ph-at2.pdf

Teil III Anregungen und Materialien zur Gestaltung der didaktischen Arbeit mit Selbstinszenierungspraktiken

Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche

Entwicklungsansatz, SeiP-Rahmenkonzept und exemplarische Methoden

PETRA FREHE-HALLIWELL, H.-HUGO KREMER & FRANZISKA OTTO

Vorbemerkungen: Das ‚Selbst‘ als Fundament der Berufsorientierung

(Benachteiligte) Jugendliche am Übergang Schule – Beruf stehen vor besonderen Herausforderungen. Relativ früh in ihrem Lebensabschnitt wird von ihnen erwartet, ‚vernünftige‘, d. h. strategisch und perspektivisch sinnvoll begründete sowie intersubjektiv nachvollziehbare berufsbiografische Entscheidungen zu treffen – vielleicht schon an dieser Stelle ein idealisierter Anspruch. Dabei stehen viele dieser Jugendlichen aktuell noch inmitten ihres (Berufs-)Orientierungsprozesses. Berufliche Entscheidungen sind nicht isoliert zu betrachten und stehen im Zusammenhang mit Erfahrungen, Positionierungen und Orientierungen in anderen Lebensbereichen. Damit ist strenggenommen auch der Blick auf vermeintliche Entwicklungsbedarfe bzgl. beruflicher Orientierung bereits verkürzend.

Die Jugendlichen stehen an unterschiedlichen Start- und Wendepunkten und haben bereits unterschiedliche, meist negative Erfahrungen am Übergang Schule – Beruf gesammelt. Wenn man die Komplexität von Berufsorientierung als individuelle Entwicklungsaufgabe (vgl. Frehe, 2015, S. 352 unter Bezugnahme auf Havighurst, 1956) ernst nimmt, dann greift eine einseitige Fokussierung auf die Erstellung von Bewerbungsunterlagen und die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche zu kurz. Im Rahmen verschiedener Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu beruflicher Orientierung in der Ausbildungsvorbereitung hat sich

gezeigt, dass zunächst eine tragfähige Basis zu entwickeln ist und Berufsorientierung weiter gefasst werden muss (vgl. Kremer, 2010; Frehe, 2015). Aus Perspektive einer subjektorientierten Didaktik (siehe Frehe-Halliwell & Kremer in diesem Band) muss es darum gehen, zunächst ein subjektbezogenes Fundament zu schaffen bzw. zu stärken, auf das der Prozess der Berufsorientierung fußen kann. Hier können Handlungsfelder zur beruflichen Orientierung durchaus einen Bezugspunkt anbieten. Es geht darum, sich (erneut bzw. immer wieder neu) der eigenen Person zu vergewissern bzw. das ‚Selbst‘ zu entdecken und zu erkunden. Dabei stehen dann Fragen im Vordergrund wie: Wer bin ich? Was macht mich als Person aus? Was sind meine Interessen und Stärken? Welche Werte und Motive leiten mein Handeln? Wie ist mein Welt- und Menschenbild? Welche Perspektiven sehe ich (noch nicht)? Welche Zielsetzungen sind mir wichtig?... Zweifelsfrei kann an dieser Stelle erneut konstatiert werden: Es handelt sich um äußerst anspruchsvolle Fragestellungen, die uns als Subjekte in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft ein Leben lang begleiten und zu Neuausrichtungen führen werden. Daraus lässt sich wiederum ein Bildungsbedarf ableiten: Eine vom ‚Selbst‘ des Individuums ausgehende, ganzheitliche Berufsorientierung ist ein Bildungsauftrag, der gerade in Bildungsgängen und Bildungsmaßnahmen am Übergang Schule – Beruf eine besondere Bedeutung erfährt und gleichzeitig durch zielgruppenadäquate Förderangebote auszustalten bzw. umzusetzen, ist.

Das Projekt SeiP setzt genau hier an: Es will Bildungsakteur:innen dabei unterstützen, (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche am Übergang Schule – Beruf in ihrer *ganzheitlichen Berufsorientierung* zu fördern. Ausgangspunkt und Entwicklungsperspektive ist die intensive Auseinandersetzung der Lernenden mit der eigenen Person (dem ‚Selbst‘). Dabei werden die (bestehenden und erwünschten) *Selbstinszenierungsformate und -praktiken* der Lernenden für individualisierte Lern- und Entwicklungsprozesse herangezogen. Es geht übergreifend um einen Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate. Diese erlauben einen alternativen Zugang zu Kompetenzerfassung, den wir ‚*entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung*‘ nennen. Als entwicklungsförderlich wird sie bezeichnet, da die Kompetenzerfassung

- berücksichtigt, dass Kompetenzentwicklung nicht allein in formalen Kontexten, sondern auch (oder sogar insbesondere) in informellen Kontexten erfolgt.
- eine ressourcen- und stärkenorientierte Perspektive aufnimmt. Es geht in erster Linie um die Aufdeckung und Vergegenwärtigung bestehender Potenziale, Stärken und Ressourcen.

- von den Lernenden aktiv und selbstgesteuert durchlaufen wird: Der Prozess der Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstanalyse wird zur Lernumgebung.
- selbst Entwicklungsanlässe bieten kann und dem Individuum entsprechende Möglichkeiten eröffnen soll.

Zusammenfassend wird deutlich, dass den Zielkategorien Berufsorientierung, Selbstinszenierung und entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Hierzu wurde im Projekt ein flexibel einsetzbares und an die Besonderheiten vor Ort adaptierbares didaktisches Rahmenkonzept entwickelt. Die Genese des Rahmenkonzepts, dessen Intention, methodische Ausgestaltung und Ausdifferenzierung vor Ort soll im weiteren Verlauf dieses Abschnitts vorgestellt werden.

Zunächst wird in Abschnitt 1 die Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Projekts SeiP auf Basis einer Innovationsarena vorgestellt. In diesem Zuge werden zudem die Prozessschritte und Entwicklungsprinzipien für das SeiP-Rahmenkonzept dargelegt. Im zweiten Abschnitt erfolgt dann die Einführung in das SeiP-Rahmenkonzept als curricular-didaktische Orientierung. Dem schließt sich im dritten Abschnitt die Vorstellung exemplarischer Materialien – in Form ausgewählter Ideen-Karten – an. Zudem werden jeweils Eindrücke aus der Praxis ergänzt, die bspw. einen exemplarischen Einblick in die Umsetzung sowie konkret erstellte Produkte durch die Schüler:innen eröffnen.

1 Innovationsarena: Entwicklung eines didaktischen Rahmenkonzepts

Kern des Projekts SeiP ist es, praxistaugliche und alltagsintegrierbare Konzepte für eine entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung am Übergang Schule – Beruf zu entwickeln, die Selbstinszenierungspraktiken und -formate als konstituierendes Element einer ganzheitlichen Berufsorientierung aufnimmt. Zielsetzung ist die systematische (Weiter-)Entwicklung und Implementation theoriebasierter und praxiserprobter Konzepte, die den komplexen Herausforderungen der pädagogischen Praxis vor Ort begegnen. Im Sinne des Design-Based-Research (DBR) Ansatzes ist wissenschaftliches Handeln eng mit den praktischen Handlungsfeldern der Bildungsakteur:innen verwoben, um passfähige und damit geeignete Lösungen für die Praxisprobleme zu entwickeln (vgl. u. a. Euler, 2014a).

Die bewusste und an gemeinsame Zielsetzungen gekoppelte Zusammenführung von Wissenschaft und Praxis in DBR-Projekten nennt Kremer ‚Innovationsarena‘ (Kremer, 2014). „Wissenschaft und Praxis verständigen sich auf einen gemeinsamen Problemraum und Eckpunkte zur Gestaltung. Darauf bezogen werden dann koordiniert, unter Berücksichtigung der jeweiligen spezifischen Gestaltungsherausforderungen der Akteure, Lösungsansätze erarbeitet und über Diskurszyklen in der Innovationsarena Weiterentwicklungen vorgenommen. Dabei sollen unterschiedliche Ziele und Interessenlagen konstruktiv aufeinander bezogen werden. Die Verantwortung für die Gestaltung in Wissenschaft und Praxis obliegt dabei dann den jeweiligen Partnern.“ (Kremer & Frehe-Halliwell, 2020).

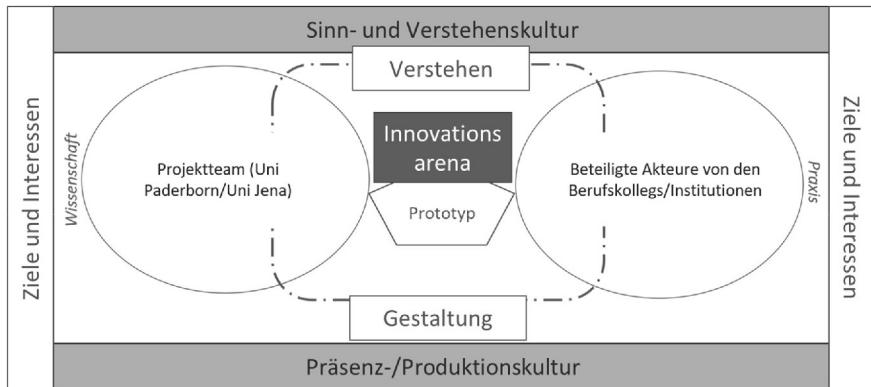


Abbildung 1: Innovationsarena SeiP

Dabei behält Praxis die Gestaltungsverantwortung für das eigene Handlungsfeld (z. B. im Berufskolleg). Genau genommen differenziert dann jede:r Praxispartner:in Handlungsansätze zum Umgang mit Selbstinszenierungspraktiken im Kontext der eigenen Bildungsgänge. Wissenschaft ist aufgefordert, die Problemlagen von der Praxis aufzunehmen und übergreifende Gestaltungsmöglichkeiten aufzuarbeiten. Im Rahmen von SeiP hat die Wissenschaft ein Rahmenkonzept zur didaktischen Gestaltung von Selbstinszenierung entwickelt (vgl. hierzu Kapitel Frehe, Kremer & Otto). Dieses Rahmenkonzept soll dann Ansatzpunkte für die standortspezifische Differenzierung anbieten.

Für die Innovationsarena im Projekt SeiP wurden die Zielkategorien (1) entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung, (2) Berufsorientierung und (3) Selbstinszenierung festgelegt (siehe Kreise Abbildung 1). Der konstruktiven Begegnung

von Wissenschaft und Praxis wird mit einer Innovationsarena ein eigenständiger ‚Raum‘ zugesprochen, in dem die Akteur:innen die Grenzen ihrer ‚klassischen‘ Lebenswelten überschreiten können: Lehrkräfte können sich so bspw. ein Stück vom Praxisdruck des Schulalltags befreien und bekommen Gelegenheit, im Austausch mit Kolleg:innen anderer Standorte kreativ und antizipierend-szenarisch zu denken. Sie stellen gemeinsame Problemlagen und Bedarfe, aber auch Unterschiede und Standortspezifika, fest. Die Wissenschaft nutzt diesen Raum, um einerseits einen Zugriff auf das (Erfahrungs-)Wissen und die Expertise der Praxisakteur:innen zu erlangen, aber auch selbst Praxis ‚erleben‘ zu können (bspw. durch Hospitationen, Gespräche mit Schüler:innen etc.). Gleichzeitig können theoretische Konzepte adressiert und ggf. auf ihre Brauchbarkeit für das Praxisproblem/die Entwicklungsarbeit überprüft werden. Damit jedoch ein solcher, zeitlich begrenzter Lebensweltwechsel ermöglicht werden kann, ist die Innovationsarena entsprechend zu strukturieren und über verschiedene Kommunikationsformate auszudifferenzieren: Denkbar sind Workshops, Diskussionsrunden, (Forschungs-)Hospitationen an berufsbildenden Schulen/in der Bildungspraxis, Zukunfts- und Entwicklungswerkstätten, Standortentwicklungsgespräche mit Befragungselementen u. v. m. Charakteristisch für diese Formate ist, dass sie sowohl entwicklungs- als auch forschungsinduziert sind: Eine Diskussionsrunde zur ‚Zielgruppenadäquanz‘ des Rahmenkonzepts kann durch ihre Auswertung und Analyse also zum einen dazu genutzt werden, das Rahmenkonzept passgenauer auf die Lernenden zuzuschneiden (Gestaltungsinteresse), es kann darüber hinaus aber auch Auskunft geben, welchen didaktischen Anforderungen Lehrende am Übergang Schule – Beruf gegenüberstehen (Forschungsinteresse, z. B. Konturierung einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung, siehe Beitrag Frehe-Halliwell & Kremer zur subjektorientierten Bildungsarbeit in diesem Band).

Die wissenschaftliche Begleitung in einer Innovationsarena konzipiert, strukturiert und organisiert diese einzelnen Formate und bringt sie über den Zeitverlauf des Projekts in eine sinnhafte Gesamtstruktur¹. Dabei können Modelle, die die Schritte und Phasen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Sinne eines DBR-Ansatzes beschreiben, eine Orientierung anbieten, z. B. das Modell nach Euler (2014b), das vorliegend aus Perspektive einer Innovationsarena ausgedeutet und erweitert wird (siehe Abbildung 1). Gerade zu Beginn des Entwicklungsprozesses in der Innovationsarena geht es darum, das Praxisproblem zu präzisieren. Damit werden Formate erforderlich, die einen offenen (Erfahrungs-)Austausch be-

1 Einige Formate wurden im Rahmen der SeiP-Innovationsarena in einer kollegialen Weiterbildung (siehe Kunisch in diesem Band) zusammengeführt, die die standortspezifische Implementation, den Transfer und damit die Nachhaltigkeit des Projekts unterstützen sollte.

günstigen und Einblicke in die jeweiligen Praxiskontexte eröffnen. Die Erfahrungen und Praxisbezüge sind vor dem Hintergrund des Projektziels auszuwerten. Gleichzeitig schärft sich das ‚Suchraster‘ für sinnvolle erweiternde theoretische Bezüge, die Eingang in das Rahmenkonzept finden. Für die Konzeptentwicklung (hier: Entwicklung des didaktischen Rahmenkonzepts) ist die wissenschaftliche Expertise (Theoriewissen, methodengeleitetes Vorgehen, Dokumentation/Transparenz etc.) ebenso relevant wie die subjektiven Theorien der beteiligten Praxispartner:innen (insbesondere Erfahrungswissen, Wissensbasis in Bezug auf die konkrete Zielgruppe, latentes/implizites institutionelles Wissen, Handlungspraktiken und Strategien etc.) (Literatur und Erfahrungen auswerten).

Die Entwicklung didaktischer (Rahmen-)Konzepte, ob sie nun von Wissenschaftler:innen oder Praktiker:innen entwickelt werden, ist durchaus normativ geprägt. Dies bedeutet, dass die (impliziten) Haltungen und Wertvorstellungen der Entwickler:innen (z. B. Menschenbild, Bildungsideal, Lehr-Lernverständnis, Kompetenzverständnis etc.) bewusst oder unbewusst in die Entwicklungsarbeiten einfließen. Die Arbeit in einem gemeinsamen Projektkontext ermöglicht es, zumindest einen Teil dieser mitgeführten normativen Setzungen offenzulegen und nachvollziehbar zu machen. Für die Entwicklungsarbeiten im Rahmen des Projekts SeiP wurden ausgehend von der Projektbeschreibung sogenannte Entwicklungsprinzipien ausgewählt und formuliert, denen die folgenden Funktionen zugesprochen werden können (in Anlehnung an Euler & Hahn, 2014, S. 51)²: Sie haben eine (1) Orientierungsfunktion und beschreiben didaktische Leitlinien, Kategorien, Prozesse etc., die seitens der Entwickler:innen als besonders bedeutsam erachtet werden. Des Weiteren nehmen sie eine (2) Planungs- und Steuerungsfunktion auf. Sie werden zum Ausgangspunkt erster konzeptioneller Überlegungen und weisen immer wieder darauf hin, welche Aspekte bei der Entwicklung zu berücksichtigen sind. Drittens weisen Entwicklungsprinzipien eine (3) heuristische Funktion auf. Sie schärfen den Blick für Aspekte, die in einer routinierten ‚Entwicklungspraxis‘ ggf. untergehen: Kreative Prozesse und damit alternative Entwicklungsideen können daraus hervorgehen. Zuletzt haben die Entwicklungsprinzipien auch eine (4) Reflexionsfunktion. Sie bieten eine Grundlage, um die eigenen Entwicklungsarbeiten auf die selbst gesetzten Schwerpunkte und Ideale hin zu überprüfen. Auch wenn die Entwicklungsprinzipien zu Beginn des Projekts gesetzt sind, können auch sie selbst im Rahmen des Projektverlaufs, des Aus-

2 Euler & Hahn (2014, S. 51) beschreiben die Funktionen Didaktischer Modelle (Ordnungsfunktion, Planungs- und Steuerungsfunktion, Heuristische Funktion, Kritikfunktion). Diese Funktionen erscheinen vorliegend adaptierbar für die Entwicklungsarbeit in designbasierten Forschungsprojekten, insbes. in Bezug auf Entwicklungsprinzipien.

tauschs mit Praxisakteur:innen oder in Erprobungsversuchen einer Anpassung unterzogen werden. Entwicklungsprinzipien werden vorliegend als wichtiger Meilenstein des Forschungs- und Entwicklungsprozesses betrachtet und in das Euler-sche Modell aufgenommen:

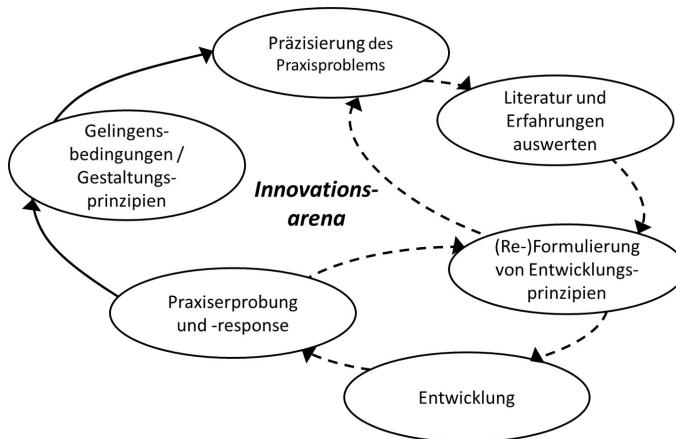


Abbildung 2: Forschungs- und Entwicklungsprozess – erweitertes Modell nach Euler (2014b)

Als Entwicklungsprinzipien wurden dabei im Projekt SeiP die Prinzipien (1) Selbstbestimmung, (2) Teilhabe, (3) Stärken-/Ressourcenorientierung und (4) Multimodalität über die sukzessive Skizzierung des Projektvorhabens festgelegt. Zu Beginn des Projekts wurden diese den Praxisakteur:innen offengelegt und einer ‚Praxis-Validierung‘ unterzogen. Die Entwicklungsprinzipien wurden auch seitens der Bildungsakteur:innen als bedeutsam und für die weitere Entwicklungsarbeit als tragfähig gekennzeichnet. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Konzepte, wie bspw. Teilhabe, zwar einerseits durch die wissenschaftliche Begleitung theoretisch aufgearbeitet wurden, andererseits unterliegen sie im Kontext einer Innovationsarena aber auch der Ausdeutung der Akteur:innen vor Ort. Ein rein deduktives Vorgehen, das Definitionen vorgibt, erscheint weder umsetzbar noch wünschenswert. Entsprechend erfolgte vor dem Hintergrund einer theoretischen Anbindung eine kollektive Annäherung an ein gemeinsames Verständnis (in dem Bewusstsein, dass dieses kaum vollumfänglich erreicht werden kann), das sich in den Entwicklungsarbeiten des Projekts niederschlägt.

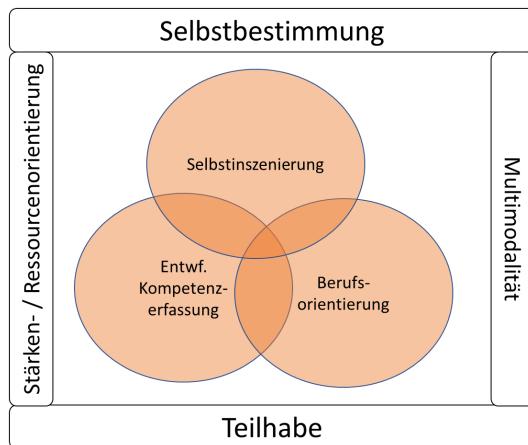


Abbildung 3: Zielkategorien und Entwicklungsprinzipien im Projekt SeiP

Ad (1) Selbstbestimmung:

Wolfgang Klafki (2003) beschreibt Selbstbestimmung als „die Fähigkeit eines Menschen, über seine individuellen, persönlichen Angelegenheiten, seine menschlichen Beziehungen und seine Überzeugungen aufgrund eigener Einsicht und nach eigenem Urteil entscheiden zu können, z. B. über den Beruf, den er wählt, über persönliche Beziehungen zu anderen Menschen, nicht zuletzt ggf. über die Wahl seines Lebenspartners, weiterhin über seine moralischen und religiösen Überzeugungen, über das, was er ästhetisch schön findet, wie er seine Freizeit gestaltet, wofür er sich politisch entscheidet.“ (S. 19). Auch wenn diese Definition auf den ersten Blick als ‚Allgemeinplatz‘ anmuten mag, ist gerade für die Zielgruppe im Projekt SeiP darauf hinzuweisen, dass den Lernenden häufig erst eröffnet werden muss, dass sie selbstbestimmt agieren sollen, dass eigene Urteile und Meinungen geäußert werden können, dass es O. K. ist, sich gewissen Dingen gegenüber zu verweigern. Gerade wenn es um Selbstinszenierungspraktiken und -formate geht, entscheiden die Lernenden selbst, ob und wie sie sich Dritten gegenüber zeigen und was sie über sich preisgeben möchten. Es geht also im Projekt SeiP genau nicht darum, die Lernenden in eine vorgefertigte Schablone zu stecken und für einen reibungslosen Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess zu ‚trainieren‘. Im Sinne Klafkis gehört die Fähigkeit zum selbstständigen und selbsttätigen Lernen zu einer „reich entwickelten Persönlichkeit [...], zur Freiheit des

Menschen, sich ein Leben lang weiter zu entfalten, seine Möglichkeiten zu erproben und zu verwirklichen“ (S. 22). Selbstbestimmung und Teilhabe – wie wir im nächsten Absatz sehen werden – sind eng miteinander verwoben.

Ad (2) Teilhabe:

Das theoretische Konzept der Teilhabe ist äußerst komplex, facettenreich und Gegenstand verschiedenster sozial-politischer Diskurse. Es bestehen enge Bezüge zu den Konzepten Partizipation, Inklusion und Integration. Bartelheimer et al. (2022) bestimmen wesentliche Kernelemente des Teilhabebegriffs, die hier verkürzend aufgenommen werden (S. 26–27):

- Teilhabe beschreibt das relationale Verhältnis zwischen dem Individuum und den ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen einerseits und gesellschaftlichen Bedingungen andererseits.
- Teilhabe beschreibt Möglichkeiten und Spielräume selbstbestimmter Lebensführung in einem gesellschaftlich üblichen Rahmen.
- Teilhabe setzt stets ein (selbstbestimmt) handelndes Subjekt voraus (→ Selbstbestimmung).
- Teilhabe impliziert Wahlmöglichkeiten: Ein Individuum kann sich unter erreichbaren Alternativen für bestimmte Modalitäten einer Lebensführung entscheiden: „Dabei kommt es nicht auf die tatsächliche Durchführung einer Aktivität oder Teilnahme an einer Lebenssituation an, sondern auf deren grundsätzliche Erreichbarkeit. Auch in der Entscheidung für Nicht-Durchführung und Nichtteilnahme kann sich Teilhabe realisieren.“ (S. 26).
- Teilhabe ist mehrdimensional: Teilhabe an der Gesellschaft bedeutet dann auch die Teilhabe an verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen und auf verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene).
- Teilhabe als Leitidee sozialer Gerechtigkeit
- Teilhabe als schutzbedürftiger und schützenswerter Spielraum für individuelle Lebensführung

Aus Perspektive des Projekts SeiP wird Teilhabe zum einen didaktisch ausgedeutet. An dieser Stelle zeigt sich die Nähe zum Konzept der Selbstbestimmung und Inklusion. Lernbarrieren und -hindernisse sollen vermieden werden. Dies zeigt sich dann bspw. in einer stärkenorientierten Ausrichtung des Lernprozesses oder der multimodalen Gestaltung und Nutzung von Lehr-Lernmaterialien (→ Multimodalität). Gerade über eine intensive Identitätsarbeit soll den Lernenden be-

wusstwerden, dass sie nicht nur an Gesellschaft teilhaben, sondern auch einen wichtigen Beitrag leisten können. Auf systemischer Ebene geht es auch darum, Teilhabe in der Ausbildungs- und Arbeitswelt zu ermöglichen.

Ad (3) Stärken- und Ressourcenorientierung

In Kontext vorangegangener Forschungs- und Entwicklungsarbeiten am Übergang Schule – Beruf wurden bereits Versuche unternommen, das Konstrukt der Stärken- und Ressourcenorientierung zu konturieren (vgl. Kremer & Knust, 2012 und 2013). Zusammenführend kann konstatiert werden, dass Stärkenorientierung verschiedene Perspektiven adressiert (vgl. Frehe, 2015, S. 444)

1. *Haltung von (Bildung-)Akteur:innen und mitgeführtes Menschenbild:* Stärkenorientierung verweist auf eine professionelle pädagogische Haltung von Bildungsakteur:innen, die die Annahme mitführt, dass prinzipiell jeder Mensch Stärken und Potenziale besitzt und im Stande ist, sich weiterzuentwickeln. Den Lernenden wird mit einer entsprechenden Offenheit begegnet und es wird versucht, den Lernenden ganzheitlich wahrzunehmen. Dies erfordert eine Offenheit für die Lebenswelt der Lernenden. Gerade im Bildungskontext ist es häufig erforderlich, dass sich der/die Bildungsakteur:in von gegebenen Stigmatisierungen und Etikettierungen und damit möglicherweise verbundenen Präskriptionen löst.
2. *Stärkenorientierung als Methodik:* Stärken- und Ressourcenorientierung kann sich in eigenständigen Methodiken manifestieren. Der Ergründung, Offenlegung und Dokumentation eigener Stärken kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (z. B. im Rahmen von Kompetenzbilanzen, Stärkentabellen u. Ä.). Der Denkansatz zu implizitem Wissen (u. a. Neuweg, 2015) zeigt auch die Grenzen einer Stärkenentdeckung auf. Demnach ist einerseits nicht jede Stärke einer direkten Beobachtung durch Dritte zugänglich. Im Sinne des „Eisberg-Modells“ sind nur Ausschnitte sichtbar, die individuelle Disposition jedoch in einer, für Dritte (und das Subjekt selbst) unzugänglichen, Tiefenstruktur verankert. Andererseits ist das Individuum selbst nicht vollständig in der Lage, die eigenen Stärken zu benennen: „[...] selbst bei ausgeprägter Analyse- und Sprechfähigkeit scheint es vielfach einen sprachlich nicht kommunizierbaren Restanteil zu geben, [...] der bei der sprachlichen Kodierung verloren geht und bei der Dekodierung durch den [...] [Rezipienten; Autoren:innen] wieder ergänzt werden muss – ein Prozess, den wir allgemeinen „Verstehen“ nennen.“ (Neuweg 2020, S. 22). Dies verdeutlicht den didaktischen Anspruch und das Bedürfnis vieler Bildungsakteur:innen, „nah dran“ an den Schüler:innen zu sein und sie verstehen zu wollen. Zudem braucht es

Methoden der ‚Selbstentdeckung‘. Die eigenen Stärken zu benennen ist bei Weitem nicht trivial, sondern ein anspruchsvoller (Selbst-)Analyseprozess.

3. Doch nicht nur der Lernprozess ist methodisch zu bedenken (Wie ergründe ich meine individuellen Stärken und wie kann ich sie sichtbar machen?), sondern vor allem auch eine (neue) Selbstverständlichkeit, dass Lernende positiv über sich nachdenken und sich in Stärken beschreiben können. Gerade im Projekt SeiP ist deutlich geworden, dass dies immer wieder pädagogisch angeleitet und begleitet werden muss, da die Lernenden sonst schnell in alte, destruktive Muster der Selbstbeschreibung – z. B. der Beschreibung in Defiziten – zurückverfallen. Sich positiv zu sehen und zu beschreiben darf/muss zur ‚Normalität‘ werden und die Bedingungen dafür zu schaffen muss entsprechend in einer pädagogischen Daueraufgabe aufgehen. Dabei kann auch nur bedingt davon ausgegangen werden, dass den Jugendlichen die Bedeutung von Stärken tatsächlich bewusst ist. Zum einen geht es darum, zu klären, was eigentlich als individuelle Stärke gelten kann (Muss ich in dem Bereich der/die Beste sein oder ist es auch schon eine Stärke, wenn ich diesen Bereich (im Vergleich zu anderen Bereichen) besonders gut beherrsche (→ Welche Bezugsnorm ist gültig?)). Zum anderen sind bei den Jugendlichen auf der Oberfläche häufig gewisse Beispiele zu Stärken (z. B. aus Stellenanzeigen etc.) abrufbar. Begriffe wie ‚Teamfähigkeit‘, ‚Verantwortungsbewusstsein‘ oder ‚Flexibilität‘ können teilweise von den Jugendlichen recht schnell benannt werden. Allerdings fehlt es dann häufig an dem Verständnis, was mit diesen Begriffen tatsächlich gemeint ist. Es ist eine Operationalisierungsarbeit bzw. Übersetzungsarbeit zu leisten, die den Lernenden deutlich macht, was sich hinter dem Begriff verbirgt und somit Anknüpfungspunkte an eigene Fähigkeiten und Situationen eröffnet. Im Projekt SeiP wurden den Bildungsakteur:innen Beispiele für einzelne Stärkenbegriffe als Impulse zur Verfügung gestellt sowie Methoden zur Aufdeckung von Stärken im Rahmen der Workshops mit diesen selbst durchgeführt (siehe hierzu Kapitel 3; Abbildung 6: Übersicht Methoden-Pool).
4. Stärken und Ressourcen als Zielkategorie: Letztlich ist gerade mit Orientierung am Konzept der Resilienz auch zu bedenken, dass das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Stärken zu einem gefestigten Selbstbild und positiven Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen kann. Gerade in Zeiten der Unsicherheit und im Falle von Rückschlägen kann das Bewusstsein um die eigenen Stärken und Fähigkeiten einen ‚Rettungsanker‘ darstellen und damit selbst zur Ressource für Resilienz werden.

Ad (4) Multimodalität:

Das Konzept der Multimodalität hat sich in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen niedergeschlagen. Die Linguistik und Medienwissenschaft fokussiert sich auf die multimodale Kommunikation: „Multimodalität ist die Eigenschaft kommunikativer Situationen (zunächst ganz allgemein betrachtet), als Kombinationen unterschiedlichster Formen von Kommunikation wirkungsvoll zu sein und Bedeutung zu konstruieren“ (Wildfeuer et al, 2020). Dabei werden verschiedene semiotische Ressourcen (Sprache, Bilder, Schrift, Gestik, Mimik, Codes u. v. m.) miteinander kombiniert. Kommunikation ist aus dieser Perspektive per se multimodal angelegt: Ein Cafégespräch besteht z. B. aus gesprochener Sprache sowie Körperbewegungen und Körperhaltung (einschließlich Mimik, Gestik), die Gesprächsteilnehmer:innen agieren ganz (un-)bewusst multimodal.

Aus der Kognitionsforschung und Lernpsychologie wird Multimodalität eher aus Perspektive der Rezipient:innen gedacht. Dabei wird der Ansprache/Nutzung verschiedener Sinnesmodalitäten wie Sehen, Hören, Tasten, Schmecken, Riechen ein besonderes Potenzial zugesprochen, die Informationsverarbeitung eines Menschen zu begünstigen. Für die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien werden bspw. Formate empfohlen, die die Orientierungsreaktion des/der Rezipient:in aktivieren: Ein Text wird ansprechend formatiert (Hervorhebungen, Absätze etc.), ergänzend werden anregende Grafiken/Karikaturen eingebunden (vgl. Gage & Berliner, 1996, S. 280). Über digitale Materialien und Verlinkungen sind auch übergangslose Wechsel zwischen (sich ergänzenden) Formaten möglich (z. B. Link zu einem Erklärvideo).

Im Kontext des Projekts SeiP erscheint es bedeutsam, sich sowohl der Potenziale als auch der Grenzen einzelner Modi bewusst zu werden: „Die semiotischen Ressourcen – und damit auch die Modi – verfügen über spezifische Potenziale, Limitationen und innere Logiken, um etwas auszudrücken [...]. Sprache eignet sich, um Sachverhalte zu beschreiben oder um Aussagen zu einer Argumentationskette zu verknüpfen. Sprache ist also dort gut, wo logisches Denken und Kausalität gefordert sind. Bilder dagegen sind nicht-linear gestaltet. Sie können Dinge auf einen Blick sichtbar machen und [...] eine starke emotionale Wirkung entfalten. Bilder vermögen es, die Oberfläche eines Gegenstandes viel detaillierter wiederzugeben als eine Reihe von Wörtern. Ein Bild kann aber nicht sagen, wie viel der abgebildete Gegenstand wiegt oder wem er gehört; dazu bedarf es wiederum der Sprache.“ (Weber, 2022, S. 134).

Multimodalität ist im Projekt SeiP zum einen eng mit Selbstinszenierungsformaten und -praktiken verknüpft. Die Lernenden sollen selbstbestimmt auswählen können, wie sie sich Dritten gegenüber zeigen und darstellen – ob in

einem Video-Clip, durch eine Foto-Collage, in einem Gedicht oder Comic. Dies ist durchaus auch als ein stärkenorientierter Ansatz zu begreifen: Die Lernenden wählen ein für sie zugängliches und annehmliches Format aus, das ihnen Sicherheit bietet und gleichsam authentisch wirkt. Dabei ist nicht immer gegeben, dass das gewählte Darstellungsformat auch für Dritte in der Form nachvollziehbar ist, die gewünschte Bedeutung/Intention zu transportieren. Dies ist eine Herausforderung, der sich das Rahmenkonzept in der Phase der ‚Übersetzung‘ (s. Abb. 4) widmet. Zum anderen ist Multimodalität auch als ein inklusives Instrument angelegt. Lern- und Verständnisbarrieren, z. B. durch zu sprach- und textlastige Formate, sollen ergänzt oder ersetzt werden (z. B. durch Symbole, Gespräche und Erläuterungen in einfacher Sprache etc.).

Die dargelegten Prinzipien haben also die Entwicklung des Rahmenkonzepts stetig begleitet. Erste Entwürfe des Rahmenkonzepts wurden bereits frühzeitig im Projektverlauf mit den Bildungsakteur:innen diskutiert und einer ersten Prüfung unterzogen, inwiefern das Konzept als in sich schlüssig und nachvollziehbar erscheint und für die Bildungspraxis als anwendbar eingeschätzt wird.

Dabei ist es durchaus wichtig, die Möglichkeiten und Grenzen eines ‚Rahmenkonzepts‘ zu verdeutlichen. Die wissenschaftliche Begleitung entwickelte auf Basis einer differenzierten Problempräzisierung, einer theoretischen Orientierung und unter Einbindung der subjektiven Theorien und Erfahrungsräume der Bildungsakteur:innen ein curricular-didaktisches Orientierungsschema für die Gestaltung und Sequenzierung von Lernumgebungen zum benannten Zielkorridor (Berufsorientierung, Selbstinszenierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung). Im Ergebnis hat sich ein idealisiertes Phasenmodell herausgebildet, das Schüler:innen je nach Entwicklungsstand einen individuellen Einstieg ermöglicht. Die einzelnen Phasen sind in ihrer Zielausrichtung beschrieben und mit exemplarischen Lernumgebungen und Methoden ausdifferenziert. Das Rahmenkonzept ist aber an dieser Stelle bewusst ‚offen‘ gehalten. Es soll nicht als Lernprogramm oder ‚Kopiervorlage‘ für Bildungsakteur:innen missverstanden werden. Vielmehr geht es darum, über das Rahmenkonzept eine Ausgestaltung vor Ort zu ermöglichen und anzuregen. Dabei wird die Annahme mitgeführt, dass ein Rahmenkonzept (oder didaktischer Prototyp, Design) nie 1:1 in die Praxis (genauer gesagt sprechen wir ja von sehr vielen und sehr unterschiedlichen Praxen) transferiert werden kann (und dies auch kaum als wünschenswert zu erachten ist). Wir legen ein Implementations- und Transferverständnis zugrunde, nach dem wir davon ausgehen, dass jede Erprobung und Implementation in Praxis zu einer Veränderung bzw. Weiterentwicklung führt. Das Rahmenkonzept ist – strukturgleich zu einer schulnahen Curriculumarbeit – standortspezifisch auszudeuten und aus-

zudifferenzieren. Nur so kann ein Rahmenkonzept Eingang in die Bildungspraxis finden und auch nachhaltig in die Strukturen vor Ort eingebunden werden. Die wissenschaftliche Begleitung muss dann gewissermaßen ‚aushalten‘ können, dass vor Ort Entscheidungen getroffen werden, die vor dem Hintergrund der Interessen, Möglichkeiten und Zwängen der Praxis begründet werden. Die Verantwortung für die Standortkonzepte liegt bei den Praxisakteur:innen.

Auf diese Weise gehen aus einem Rahmenkonzept vielfältige Standortkonzepte hervor. Diese wiederum können durch die wissenschaftliche Begleitung rezipiert und in ihrem Entwicklungsprozess in Teilen noch beeinflusst werden (z. B. durch Standortentwicklungsgespräche, in denen die wissenschaftliche Begleitung auch eine beratende und rückmeldende Rolle übernehmen kann). Die verschiedenen Standortkonzepte können im Rahmen der Innovationsarena vorgestellt und diskutiert werden. Für die Bildungspraxis zeigt sich dieser Austausch als sehr wertvoll. Er bietet sowohl Beispiele zur Orientierung als auch Abgrenzungsbeispiele, die jeweils die Entwicklungsarbeit vor Ort anregen können. Damit sind die im Eulerschen Modell benannten Phasen der Entwicklung einerseits und der Praxiserprobung/des Praxisresponse andererseits (Abbildung 1) aufeinander bezogen und weniger in getrennte, streng abgrenzbare Phasen (was sich jedoch grafisch schwer abbilden lässt).

Die Standortkonzepte nehmen so verschiedene Funktionen auf. Zum einen sind sie Ergebnis der standortspezifischen Bildungsarbeit und können z. B. zum Katalysator der Bildungsgangarbeit vor Ort werden (Kremer, 2014). Auf der anderen Seite ist gerade die Bandbreite dokumentierter Standortkonzepte ein wertvoller Fundus für die Weiterentwicklung des Rahmenkonzepts. Die Standortkonzepte können einer Analyse unterzogen werden, anhand derer gemeinsame Entwicklungskorridore verschiedener Praxen identifiziert werden können. Ebenso können die Implementationsbedingungen untersucht werden. Zusammenführend lassen sich so übergreifende *Gelingens- und Gestaltungsprinzipien* identifizieren, ohne die Komplexität und Kontextgebundenheit der einzelnen Standortkonzepte zu negieren.

Im nachfolgenden Kapitel sollen nun das Rahmenkonzept und ausgewählte methodische Zugänge vorgestellt werden.

2 Rahmenkonzept

Das Rahmenkonzept schlägt eine curricular-didaktische Struktur vor, wie individuelle Selbstinszenierungsformate Jugendlicher für den Prozess der Berufsorientierung genutzt und in Bewerbungsverfahren verwertbar gemacht werden können. Gleichzeitig wird der Prozess einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung aufgenommen. Jugendliche lernen sich selbst, ihre Interessen und Stärken besser kennen.

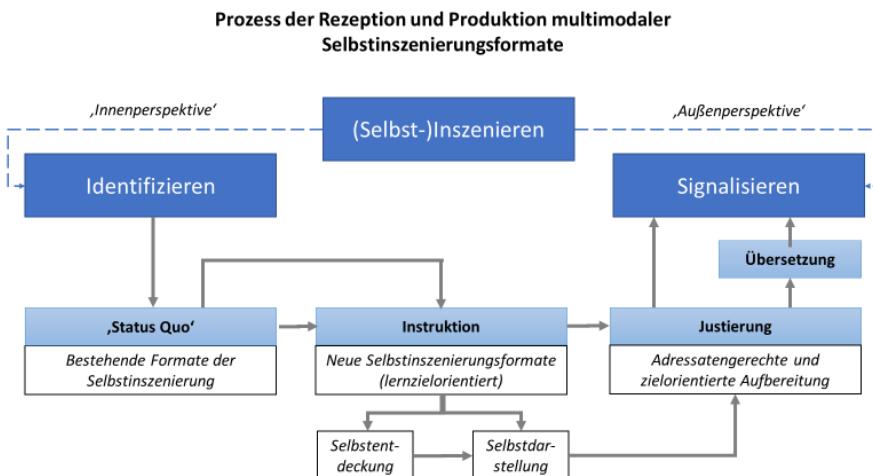


Abbildung 4: Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate

Basisannahme des Rahmenkonzepts ist es, dass Selbstinszenierung zwei Perspektiven eröffnet – eine nach außen, und eine innen-gerichtete Perspektive.

2.1 Außenperspektive – Signaling

Die mit Selbstinszenierung verbundene Außenperspektive kann in der Regel gut nachvollzogen werden, da der Begriff häufig mit einer intentionalen Selbstdarstellung Dritten gegenüber assoziiert wird. Da das Rahmenkonzept der Selbstinszenierung im Projekt SeiP an den Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess der Lernenden angebunden ist, ist hier vorrangig die Aufbereitung bzw. Einübung und (Weiter-)Entwicklung von Selbstinszenierungsformaten für potenzielle Arbeitgeber:innen (Praktikums- und Ausbildungsbetriebe) von Bedeutung (= Dritte).

Diese Außenperspektive von Selbstinszenierung nennen wir in unserem Rahmenkonzept ‚Signaling‘ und nehmen damit einen Begriff aus der Informationsökonomie, genauer der Prinzipal-Agenten-Theorie nach Andrew Michael Spence, auf. Nach dieser Theorie stehen dem Agenten (in diesem Fall also dem/der Bewerber:in) mehr Informationen (z. B. über die eigenen Fähigkeiten, Interessen, Stärken, Motivationen, Vorerfahrungen, Wissensbasis, Fertigkeiten etc.) zur Verfügung als dem Prinzipal (in diesem Fall Betriebe/Unternehmen, die Praktikums- und Ausbildungsplätze an geeignete Kandidat:innen vergeben möchten) – es besteht also eine ungleich verteilte Informationssituation, die aufseiten des Prinzipals zu Unsicherheit führt: Anbieter von Praktikums- und/oder Ausbildungsplätzen möchten naturgemäß zum Tätigkeitsfeld und Betrieb passende, motivierte Personen gewinnen, die ihren Beitrag zur Wertschöpfung leisten und sich bestenfalls langfristig an den Betrieb/das Unternehmen binden. Der Agent hat nun die Möglichkeit, dem Prinzipal zu ‚signalisieren‘, dass er/sie genau den Anforderungen entspricht. Die gewählten Signale befriedigen im besten Fall das Informationsbedürfnis des Prinzipals und werden entscheidungsrelevant. Für den Agenten oder, anders formuliert, für unsere Lernenden stellt sich also die Frage: Welche meiner Interessen, Stärken, Fähigkeiten, Motivationen etc. sind für die (ausbildungs-)betriebliche Seite interessant? Wie kann ich zeigen, dass ich genau der/die Richtige bin? Wie das Signaling erfolgt, oder anders formuliert: Welches Format der Informationsbereitstellung für den Prinzipal geeignet ist/gewählt wird, ist offen – auch wenn sprach- und textbasierte Formate wie Lebensläufe, Motivationsbeschreiben und Bewerbungsgespräche/Interviews in der betrieblichen Praxis etabliert sind. Es ist jedoch auch zu erkennen, dass sich das Spektrum an von betrieblicher Seite akzeptierten ‚Informationsbereitstellungsformaten‘ stetig erweitert, z. B. über digitale Bewerber:innenprofile in den sozialen Medien, die Einbindung von Bewerber:innenvideos etc. Im Zeitalter digitaler Transformation, Künstlicher Intelligenz und des Fachkräftemangels ist in diesem Bereich eine Offenheit spürbar, die wir für unser Projekt konstruktiv nutzen und forcieren möchten: Jugendliche erarbeiten auf mögliche Praktikums-/Ausbildungsbetriebe zugeschnittene, multimodale Selbstinszenierungsformate, d. h. es wird auf unterschiedliche Kommunikationsformen zur Selbstdarstellung und Informationsübermittlung zurückgegriffen, die verschiedene Sinneskanäle wie Sprache, Gestik, Mimik, Schrift und Bilder nutzen und ggf. miteinander kombinieren. Dabei entscheiden die Jugendlichen selbst, was sie für und in welchem Format sie die Selbstinszenierung aufbereiten möchten (Prinzip der Selbstbestimmung).

2.2 Innenperspektive – Identifizieren

Selbstinszenierung eröffnet jedoch auch wertvolle Ansatzpunkte und Möglichkeiten, den Blick auf sich selbst zu richten – die Innenperspektive. Wir gehen dabei davon aus, dass Selbstinszenierung ein in sozialen Gefügen gewissermaßen natürliches, wenngleich nicht unbedingt bewusstes Phänomen darstellt. Sie kann mehr oder weniger explizit und damit für Dritte wahrnehmbar sein. Sie beginnt möglicherweise schon morgens mit der Entscheidung für ein spezifisches Kleidungsstück und der Fragestellung: Wie möchte ich heute auftreten/wie möchte ich wirken (z. B. modebewusst, Karrierebewusstsein ausstrahlen, meine Werte/Haltung transportieren etc.). Auch der vermeintlich wahllose Griff zum Schlabberpulli mit löchrigen Jeans kann Selbstinszenierung sein. Die Abgrenzungsfrage „ist nun jede Entscheidung/Handlung Teilmenge einer Selbstinszenierung“ kann vorliegend nicht weiterführend betrachtet werden. Es kann jedoch eine erste Feststellung dokumentiert werden, und zwar, dass Selbstinszenierungsformate in unsere alltägliche Lebenswelt integriert sind, wobei nicht immer sichergestellt ist, dass die intendierten Informationen seitens des/der Sendenden in dieser Form auch bei dem/der Empfangenden wahrgenommen werden (können). Zuweilen sendet man auch mehr bzw. weniger als intendiert. Der Aspekt der Selbst- und Fremdwahrnehmung ist eng mit Selbstinszenierungsformaten verwoben. Im Rahmen des Projekts SeiP werden Möglichkeiten bzw. Anlässe zur Selbst- und Fremdwahrnehmung immer wieder geschaffen und konstruktiv aufgenommen. Im Sinne einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung, in der/die Lernende nicht als passives Objekt (das in Bezug auf Kompetenz zu „vermessen“ ist), sondern als aktives, reflexives Subjekt der Kompetenzerfassung betrachtet wird, wird die Spiegelung von Selbst- und Fremdwahrnehmung als wertvolle Lernmöglichkeit betrachtet. Dabei ist insbesondere bedeutsam, dass die Fremdwahrnehmung von möglichst verschiedenen Zielgruppen (Peers, Eltern, Lehrende, Praktikumsbetriebe etc.) aufgenommen und verarbeitet werden. Die Frage „Wie wirke ich auf andere und warum?“ ist für den Prozess der Selbstinszenierung und insbesondere dessen zielorientierte Steuerung bedeutsam.

Als zweite Feststellung kann vorliegend festgehalten werden, dass Selbstinszenierung weder ausschließlich zeitlich synchron (in einer zeitlich begrenzten Situation, die Personen gemeinsam teilen, wenn sie sich z. B. begegnen) noch rein analog erfolgt. Die frühe Menschheitsgeschichte weist bereits beeindruckende Beispiele für Selbstinszenierung in Selbstbildnissen (Portraits, Skulpturen etc.) auf. Heute werden wir nahezu täglich mit Selfies oder Stories in den sozialen Medien konfrontiert. Es ist davon auszugehen, dass auch ein Großteil

der Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf über solche digital-medial aufbereiteten Selbstdarstellungsformate verfügt.

Wie können nun die beiden hier benannten Feststellungen didaktisch genutzt werden? Es wurde bereits zu Beginn dieses Kapitels angeführt, dass im Projekt SeiP und damit im hier vorgestellten Rahmenkonzept der Prozess der Selbstinszenierung an den Prozess der Berufsorientierung angebunden ist. Eine ganzheitliche, subjektzentrierte Berufsorientierung umfasst die (ggf. iterativ aufzunehmenden) Phasen der (1) Selbstentdeckung, (2) der Berufsweltentdeckung, (3) des aktiven Matchingprozesses zwischen Anforderungen der Berufswelt (siehe (2)) und individuellen Stärken, Interessen und Motiven (siehe(1)), den (4) Realisierungsprozess (aktive und zielorientierte Aufnahme des Bewerbungsprozesses) sowie (5) eine Auswertungs- und Reflexionsphase. Gerade die Phase der (1) Selbstentdeckung, in der es um die Ergründung und Identifizierung eigener Stärken, Interessen und Motiven geht, führt in der didaktischen Umsetzung häufig zu (unerwarteten) Herausforderungen. Es wird unterschätzt, dass Menschen die differenzierte Benennung der eigenen Stärken und Ressourcen häufig schwerfällt, zumindest dann, wenn nicht auf der Oberfläche mit Worthülsen wie ‚Verantwortungsbewusstsein‘ und ‚Teamfähigkeit‘ agiert wird (siehe Abschnitt zum Entwicklungsprinzip Stärkenorientierung). Für viele Personen – und dies ist keineswegs auf die in SeiP adressierte Zielgruppe begrenzt – ist es durchaus herausfordernd, die eigenen Stärken zu benennen und darzulegen, wo diese Stärken genau zum Einsatz kommen (also die Frage danach, woran eine Person eigentlich festmacht, dass sie teamfähig, verantwortungsbewusst oder kreativ ist). Die Theorie des Impliziten Wissens (u. a. Neuweg, 2015) weist sogar darauf hin, dass nur ein Bruchteil der eigenen Fähigkeiten (Dispositionen) überhaupt sprachlich kommunizierbar ist (siehe hierzu den Abschnitt zur Stärkenorientierung). Vor diesem Hintergrund scheint es nicht verwunderlich, dass die Aufgabe ‚die eigenen Stärken benennen‘ den Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf besonders schwerfällt – schließlich wurden viele von ihnen über Jahre hinweg über ihre Defizite beschrieben oder ‚marginalisiert‘. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Rollenbasierten Kompetenzbilanz (Frehe, 2015) haben aufgezeigt, dass es Lernenden zur Bewältigung genau dieser Herausforderung hilft, einen abgrenzbaren und überschaubaren Analyserahmen zu betrachten. Lebensweltliche Rollen (z. B. die große Schwester, der Fußballspieler, die Aushilfe im Kiosk etc.) wurden als für die Jugendlichen bearbeitbare Suchraster verstanden, um authentisch und nachvollziehbar eigene Stärken aus den vollzogenen Tätigkeiten, Handlungen und sozialen Beziehungen ihrer Lebenswelt zu identifizieren. Im Projekt SeiP können die bestehenden, multimodalen Selbstinszenierungsformate diese Funktion eines abgrenzbaren

,Analyserahmens‘ einnehmen. Die Lernenden können die eigenen, bestehenden Selbstinszenierungsformate nutzen, um eigene Stärken und Interessen zu identifizieren.

Wenn diese lebensweltlichen Selbstinszenierungsformate für die Identifikation und die Konturierung des ‚Selbst‘ der Lernenden im Unterricht herangezogen werden sollen, ist unbedingt zu berücksichtigen, dass die Lernenden selbst entscheiden, welche Selbstinszenierungsformate sie freigeben und (ggf. unter didaktischer Anleitung und Beratung) analysieren. Auch die Möglichkeit, diesen Prozess jederzeit abzubrechen oder zu unterbrechen, muss gewährleistet sein (Prinzip der Selbstbestimmung, Prinzip der Teilhabe).

2.3 Lernumgebungen bzw. Phasierung des Rahmenkonzepts

Das Rahmenkonzept nimmt Selbstinszenierungsformate und -praktiken der Jugendlichen konstruktiv auf und nutzt sie einerseits für die Selbstentdeckung im Rahmen einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung. Andererseits geht es darum, dass sich die Lernenden entlang der Lernumgebungen des Rahmenkonzepts darüber bewusst werden, wie sie auf andere wirken und in welcher Form dieser Prozess durch sie selbst gesteuert und beeinflusst werden kann. Sukzessive wird daher auf die Perspektive des ‚Signalings‘ hingearbeitet, wo Selbstinszenierungsformate und -praktiken für den Bewerbungsprozess nutzbar bzw. verwertbar werden. Dieser sicherlich idealisierte Prozess wird in drei Lernumgebungen/Phasen ausdifferenziert, die im Folgenden weiter erläutert werden sollen. Vorangestellt wird zunächst eine tabellarische Planungshilfe für jede Lernumgebung/-phase als ‚didaktisches Template‘.

Das didaktische Template dient der Vorbereitung und Reflexion einzelner Lernumgebungen/Interaktionen mit den Lernenden. Es enthält Gestaltungsprinzipien für (berufliche) Lernsituationen, orientiert sich an den klassischen didaktischen Kategorien zur Unterrichtsvorbereitung sowie -reflexion und nimmt die Entwicklungsprinzipien des Projekts SeiP (s. o.) auf. Des Weiteren werden die verschiedenen, im Projekt adressierten oder implizit mitgeführten Perspektiven angeführt. Im Folgenden wird versucht, ausgehend von den vier Perspektiven (a-d), die einzelnen Elemente des Templates über exemplarische Fragestellungen auszudifferenzieren.

- a) **Lernenden-Perspektive:** Können die Lernenden nachvollziehen, woran wir im Rahmen des SeiP-Projekts/Rahmenkonzepts arbeiten? Erkennen die Lernenden, was in der aktuellen Lernumgebung erreicht werden soll? Können die nachfolgenden Schritte antizipiert werden (Transparenz, Relevanz, Perspektive)? Was könnte die Lernenden motivieren, den Lernprozess aufzunehmen?

Welche lebensweltlichen Bezugspunkte der Lernenden können aufgenommen werden und in Punkt 5 → Eingang in ein Ausgangsszenario/Situation finden? Welche Selbstinszenierungsformate und -praktiken der Lernenden können für die Lernumgebung genutzt werden? Wie können die Stärken und Ressourcen der Lernenden zum Ausgangspunkt der Lernumgebung gemacht werden? Welche, für die Lernenden relevanten, jedoch außerschulischen Lernziele sollten aufgenommen werden? Welche Modalitäten (→ Multimodalität) sind für die Lernenden besonders geeignet (oder ggf. nicht geeignet)? Welche Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Partizipation eröffnet die Lernumgebung? Ermöglicht die Lernumgebung die selbstgesteuerte Arbeit an einem Handlungsprodukt? Wie wird den Lernenden ein (Selbst-)Reflexionsraum eröffnet? Können die Lernenden im Rahmen der Lernumgebung eigene Meilensteine und Zielperspektiven entwickeln und verfolgen?

- b) **Lehrenden-Perspektive:** Welche Rolle nehme ich als Lehrende:r in dieser Lernumgebung ein? Unterstütze ich die Jugendlichen beim Erinnern/Reflektieren von Stärken? Gebe ich eine Rückmeldung zur Fremdwahrnehmung der Jugendlichen (z. B. bzgl. der (fremd-)wahrgenommenen Selbstinszenierung(-praktiken) im Unterricht/Schulalltag? Bin ich Sprachrohr des Betriebs und gebe betriebsseitige Rückmeldungen (behutsam) weiter? Bin ich Übersetzer:in für die Schüler:innen (Was ist eigentlich Selbstinszenierung? Was sind Stärken und was bedeutet die Formulierung „unternehmerisches Denken“?)? Bin ich Agent:in der Schüler:innen und spreche in dieser Rolle mit Betrieben (Blick für die Zielgruppe, Schlichten, Bestärken)? Bin ich Übersetzer:in der Selbstinszenierungsformate der Schüler:innen für die Betriebe (z. B. damit diese verstehen, was die Collage der Schüler:in aussagen möchte)? Bin ich technischer Support für die Schüler:innen (z. B. beim Schneiden von Video-Clips, Generieren von QR-Codes)? Bin ich letzte justierende/korrigierende Instanz, bevor das Selbstinszenierungsformat bzw. die Selbstinszenierungspraktik in realen Bewerbungssituationen zum Tragen kommt? Bin ich Gesprächspartner:in während und im Anschluss von Bewerbungsprozessen (Umgang mit Erfolgserlebnissen, Rückschlägen, Unsicherheiten und/oder „Rückziehern“ der Schüler:innen etc.)? Wie arbeite ich in dieser Lernumgebung mit meinen Kolleg:innen zusammen/welche Formate sind sinnvoll bzw. möglich?
- c) **Curriculare Perspektive:** Welche Anknüpfungspunkte liefert der Lehrplan für die aktuelle Lernumgebung? Welche individuellen Zielsetzungen und Meilensteine der Lernenden sollten in die Lernumgebung einfließen? Welche Lerngegenstände und Lernziele lassen sich aus den aktuellen lebenswelt-

lichen und betrieblichen Bewältigungssituationen der Lernenden ableiten (z. B. Wechsel des Praktikumsbetriebs eines Lernenden; Beziehungsprobleme in der Partnerschaft einer/eines Jugendlichen; anstehende Prüfungen). Gibt es aktuelle gesellschaftliche Phänomene oder technologische Transformationen, die in die Lernumgebung einfließen sollten (z. B. Inflation, Krieg, ChatGPT (KI), „virale“ Videos auf TikTok etc.).

d) **Betriebliche Perspektive:** Welche Aufgaben und Herausforderungen müssen die Lernenden aktuell im Betrieb bewältigen und wie kann eine Verbindung zur aktuellen Lernumgebung hergestellt werden? Inwiefern ermöglicht die Lernumgebung Erkundungs- oder Dokumentationsaufträge für die Tätigkeit im Betrieb (z. B. Fotos oder Videos, die die Schüler:innen bei beruflichen Tätigkeiten zeigen). Welche Rückmeldungen der Betriebe sollten/können für die Lernumgebung aufgenommen werden? Sind die Selbstinszenierungsformate und-praktiken für die betriebliche Seite nachvollziehbar oder bedarf es weiterer Justierung bzw. Übersetzung? Passen die entwickelten Selbstinszenierungsformate zur Praxis der Betriebe (z. B. Dauer von Video-Clips, Poster/umfangreiche Collagen etc.) bzw. wie können Selbstdarstellungsformate und-praktiken so aufbereitet werden, dass sie für Betriebe leicht zugänglich sind (z. B. Verlinkung digitalisierter Selbstdarstellungsformate über QR-Codes)?

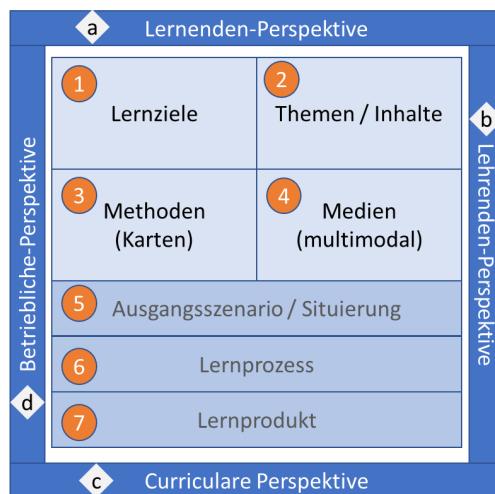


Abbildung 5: Didaktisches Template zur Gestaltung von Lernumgebungen im SeiP-Rahmenkonzept

Grundsätzlich ermöglicht das Rahmenkonzept einen flexiblen Einstieg bzw. unterschiedliche Ansatz-, aber auch Endpunkte. Für einige Schüler:innen mag es bspw. (nur noch) darum gehen, bestehende Selbstinszenierungsformate und -praktiken für die Verwertung in Bewerbungsprozessen einer Feinjustierung zu unterziehen. Andere Lernende benötigen möglicherweise eine grundständige Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und werden viel Zeit für die Selbstdentdeckung aufwenden und ggf. die weiteren nachfolgenden Schritte des Rahmenkonzepts eher vernachlässigen bzw. perspektivisch betrachten. Aus Darstellungsgründen wird in der nachfolgenden Beschreibung der inneren Logik des Modells gefolgt. Die → Materialsammlung stellt ergänzend jedoch verschiedene exemplarische Schüler:innen vor, deren ‚Wege durch das Rahmenkonzept‘ sehr unterschiedlich ausfallen, was die Schulwirklichkeit vermutlich deutlich besser abbildet.

Das SeiP-Rahmenkonzept setzt die Annahme, dass alle Lernenden bereits über Formate und Praktiken der Selbstdarstellung verfügen. Mit anderen Worten: Die Schüler:innen verfügen bereits über Techniken und Strategien, sich selbst zu zeigen bzw. in einer bestimmten Form wirken zu wollen (= Praktiken), was sich dann in verschiedenen Handlungsprodukten oder auch Inszenierungen (= Formaten) zeigt. Selbstdarstellungsformate können dabei sowohl im virtuellen Raum zugänglich sein (TikTok-Videos, Xing-Profile, Selfies, Stories) als auch im ‚natürlichen Miteinander‘ in der analogen Welt. Auch im Klassenraum, im Betrieb sowie innerhalb der Peergroup findet Selbstinszenierung statt (Otto, 2024): SELBSTDARSTELLUNGSKONZEPT. „Stark bin ich. Das muss ich auch sein!“ – Zugänge und Einblicke zum Selbstkonzept von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf. Bildung und Beruf. 2024;7. Jahrgang (Ausgabe November/Dezember)). In der Phase des **Status-Quo** geht es genau darum, diese bestehenden Selbstinszenierungsformate und -praktiken zu ergründen, dabei können gerade die analogen, ggf. auch die impliziten Selbstdarstellungsformate für Lehrende wie für Lernende in ihrer Aufdeckung und Bewusstwerdung besonders herausfordernd sein. In der Phase der **Instruktion** geht es nun darum, die bestehenden Selbstinszenierungsformate und -praktiken zum Lerngegenstand zu machen. Einerseits geht es darum, die eigenen Selbstinszenierungsformate und -praktiken dahingehend zu analysieren, inwiefern sie Aufschluss auf das Selbst und insbesondere verborgene, verschüttete etc. Stärken und Ressourcen ermöglichen. Selbstinszenierungsformate können so zu einem abgesteckten Rahmen werden, in denen nach Stärken und Ressourcen ‚gesucht‘ werden kann. Die Selbstinszenierungspraktiken (z. B. Wortgewandtheit, Posieren, Kleiderauswahl etc.) können dabei auch selbst als Stärken benannt werden. Der Begriff ‚Instruktion‘ verdeutlicht dabei, dass diese Phase durch die Lehrenden zu begleiten, zu unterstützen und entsprechend didaktisch auszudifferenzieren ist

(insbes. unter Angebot passender Methoden → siehe Methodenkoffer). Andererseits geht es in dieser Phase auch bereits darum, die bestehenden Selbstinszenierungsformate und -praktiken auf ihre Verwertbarkeit für die Berufsorientierung und Berwerbungsprozesse hin zu überprüfen. Besteht ggf. schon eine gute Basis, die weiterentwickelt werden kann? Sollten (ergänzend) neue Formate entwickelt werden? Die Entscheidungen sind gemeinsam mit den Lernenden zu treffen. Die Formate und Praktiken der Selbstdarstellung, die in der Phase der Instruktion als für den Bewerbungsprozess nützlich bewertet wurden, können in der Phase der **Justierung** eine Weiterentwicklung erfahren. Hier geht es nun auch darum, die Formate auf konkrete Praktikums-/Ausbildungsbetriebe zuzuschneiden. Dabei sind auch Fragen zu klären, welche Anforderungen der Betrieb an Bewerbungsunterlagen stellt und wie bspw. Selbstdarstellungsformate im Vordergrund stehen sollen oder die ‚klassischen‘ Formate und Unterlagen (Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Vorstellungsgespräch) ergänzen. Die Justierung ist in der Form durch die Lehrenden zu unterstützen, dass sie ggf. bereits im Vorhinein bestimmte Erwartungen und Flexibilisierungsmöglichkeiten der Betriebe erfragen und mit einbeziehen. Dies erfordert wiederum eine intensive Kommunikation mit den Praktikums- oder potenziellen Ausbildungsbetrieben (intensive Lernortkooperation). Auch wenn sich das Rahmenkonzept hier immer weiter in Richtung ‚Verwertbarkeit‘ orientiert, stehen die selbstbestimmt entwickelten Formate und Praktiken der Schüler:innen weiterhin im Vordergrund. Dies kann dann dazu führen, dass das gewählte Selbstdarstellungsformat für den/die Lernende:n sehr pointiert und mit einer konkreten Intention versehen ist, diese aber ggf. für Dritte nur schwer zugänglich wird. Nehmen wir als Beispiel ein Video, in dem ein Jugendlicher mit geistiger Behinderung sich entscheidet zu zeigen, wie er sehr behutsam eine Blume in einen Kübel pflanzt, dabei bewirbt er sich jedoch für eine Stelle in einer Bäckerei. Auf den ersten Blick hat das Video ggf. keine Relevanz für die berufliche Tätigkeit, oder? Es bedarf an dieser Stelle einer Übersetzungsleistung, bei der die Lehrenden i. d. R. unterstützen. Was zeigt uns der Jugendliche hier? Dass er geschickt mit seinen Händen umgehen kann, Ressourcen sehr sparsam einsetzt, behutsam hantieren kann, Prozessschritte einhalten kann, Ergebnisse bewerten und korrigieren kann...und und und. Diese Phase kann ggf. übersprungen werden und das Selbstinszenierungsformat bzw. die weiterentwickelte Selbstinszenierungspraktik (z. B. wie kann ich selbstbewusst wirken, wie kann ich zeigen, dass ich mich für den Ausbildungsbetrieb interessiere etc.) im Rahmen des ‚Signalings‘ Anwendung finden.

Auch wenn das Rahmenkonzept hier seinen Endpunkt nimmt, ist darauf zu verweisen, dass die Jugendlichen nun im Anschluss an Bewerbungsformate weiter

zu begleiten und aufzufangen sind. Dies gilt nicht nur für Enttäuschungen und negative Erfahrungen, sondern ebenso für Erfolgserlebnisse. Es gilt dabei, die gute Erfahrung angemessen zu zelebrieren und der Freude einen Raum zu geben, dann aber auch die Phase der Realisierung einzuläuten und den/die Lernende:n dabei zu unterstützen, die nächsten Schritte auch wirklich zu gehen.

Im nächsten Kapitel eröffnen wir einen exemplarischen Einblick in konkrete Methoden, die sich ein oder mehreren Phasen des SeiP-Konzepts zuordnen lassen.

3 Exemplarische Methoden in der Implementation

Nachfolgend werden auf Basis des vorgestellten Rahmenkonzepts exemplarische Methoden je Phase vorgestellt und mit Eindrücken aus der Praxis, die u. a. durch Workshops im Rahmen der Kollegialen Weiterbildung (siehe hierzu Kundisch 2024 in diesem Band) sowie durch Hospitationen und Interviews, die an den konkreten Standorten aufgenommen werden konnten, angereichert. Folgende Abbildung zeigt – wenn auch sehr vereinfacht –, aus welchen Bestandteilen die bereitgestellte ‚Methoden-Pool‘ besteht:

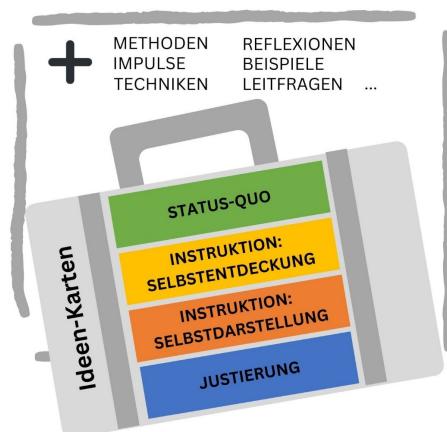


Abbildung 6: Übersicht Methoden-Pool

In der Abbildung werden zunächst die vier zentralen Bereiche deutlich, die gemeinsam die einzelnen Phasen des Rahmenkonzepts widerspiegeln und mit entspre-

chenden Methoden in Form von Ideen-Karten unterfüttert sind. Hier ist insofern von Ideen-Karten die Rede, als es sich hierbei nicht um ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien handelt, sondern diese vielmehr als Inspiration dienen und von den Bildungsakteur:innen unter Berücksichtigung ihrer Zielgruppe noch in entsprechende Arbeitsmaterialien überführt und übergeordnet in angepasste Lernumgebungen eingebettet werden müssen. Neben den Ideen-Karten wurden den Bildungsakteur:innen über den Projektverlauf unterschiedliche Hilfestellungen angeboten, die sich u. a. auf folgende Aspekte bezogen:

- Methoden u. a. zur Stärkenerkundung (bspw. im Zuge der Kollegialen Weiterbildung).
- Impulse (bspw. zur Gestaltung der Bildungsgangkonzeption und Implementation des Rahmenkonzepts am eigenen Standort).
- Techniken (bspw. zur Lösungsorientierten Gesprächsführung).
- Reflexionsanlässe (bspw. zum Blick auf die Jugendlichen, die vorhandenen Stärken im Bildungsgangteam, etc.).
- Beispiele für Unterrichtsmaterialien (bspw. in Form einer exemplarischen Materialmappe für die Schüler:innen, konkrete Materialien von teilnehmenden Berufskollegs).
- Leitfragen (bspw. zur Umsetzung vor Ort, zum Erfragen von Stärken bei dem Gegenüber etc.).
- Fallbeispiele zu exemplarischen Schüler:innen-Typen (bspw. um zu diskutieren, wie die/der Beispielschüler:in das Rahmenkonzept bzw. die unterschiedlichen Phasen ‚durchläuft‘ sowie wo die Bildungsakteur:innen ansetzen würden).

Diese Sammlung aus Dokumentationen, Materialien, Karten etc. wurde den Akteur:innen über einen gemeinsamen Ordner zur Verfügung gestellt und über den Projektverlauf – sowohl von Seiten der Wissenschaft als auch von Seiten der Praxis – sukzessive erweitert.³

3.1 Phase: Status Quo

In dieser Phase geht es darum, dass zunächst bestehende Formen der Selbstinszenierung bei den Jugendlichen aufgedeckt werden sollen. Das bezieht sich auf das

³ Hinsichtlich der Ideen-Karten sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Zuordnung zu einer der Phasen nicht trennscharf ist und sich Aspekte anderer Phasen in Teilen in den Methoden wiederfinden können. Allerdings wird in diesem Zuge dann die Phase adressiert, die in der jeweiligen Ideen-Karte in erster Linie angesprochen wird. Zudem handelt es sich hierbei nicht vorwiegend um gänzlich neue Methodenideen, worauf über die Quellenangaben auch verwiesen wird. Hier wurden die Methoden jedoch explizit auf den gewählten Fokus Selbstinszenierung ausgerichtet und angepasst.

Erkunden bedeutender informeller Kontexte, bestehender Stärken und längst existierender digitaler (bspw. TikTok-Videos) wie analoger (bspw. Rollen im Klassenverbund) Formen der Selbstinszenierung.

3.1.1 „Ich bin, wo ich mich wohlfühle“

Die erste Ideen-Karte fußt auf der Annahme, dass Orte, an denen sich die Schüler:innen besonders wohlfühlen – hier dann u. a. konkret im Kontext ihrer Lebenswelt – viel über ihre Persönlichkeit im Rahmen des individuellen Selbstkonzepts aussagen können. An diesen Situationen kann dann bspw. in einem persönlichen Gespräch mit den Schüler:innen angesetzt und aufgedeckt werden, was diese Situationen für sie individuell so angenehm machen. Gleichzeitig kann im Klassenverbund aufgezeigt werden, dass ganz unterschiedliche Situationen – je nach Präferenzen und Vorlieben – als angenehm empfunden werden, was für das Vorhandensein unterschiedlicher Wahrnehmungen und Sichtweisen sensibilisieren kann. Abbildung 7: Ideen-Karte: „Ich bin, wo ich mich wohlfühle“ zeigt die entsprechende Ideen-Karte und bietet neben einer didaktischen Begründung auch exemplarische Leitfragen an, die von den Bildungsakteur:innen für die Gestaltung der Materialien herangezogen werden können:

Materialiensammlung für die projektinterne Nutzung im SeiP-Projekt

Ideenbeschreibung:

Der/die Schüler/in denkt darüber nach, in welchen Situationen er/sie sich richtig gut und wohl fühlt. Das können Momente aus allen Lebensbereichen sein.

Der/die Schüler/in versucht, diese Situationen bildlich/schriftlich festzuhalten. In einem nächsten Schritt überlegt er/sie, warum er/sie sich gerade in diesen Situationen wohlfühlt:

Was ist hier wichtig? Was sagt das über mich aus?

(Erklärung: Situationen, in denen wir uns wohlfühlen, können viel über unser Selbst, unsere Bedürfnisse usw. aussagen. Hierüber können die Schüler:innen in einem nächsten Schritt ggf. Stärken, Interessen etc. erkennen)

Status Quo

Ideen-Karte:
„Ich bin, wo ich mich wohlfühle“



Mögl. Leitfragen:

In welchen Situationen bist du völlig entspannt? In welchen Momenten fühlst du dich wohl? Wie würdest du diese Situation gegenüber einem/einer Freund/in beschreiben? Was passiert hier? Was macht du in diesen Momenten? Sind andere Personen für diese Momente wichtig?

Ideen-Quelle: Inspiration durch die +/--Liste unter: <https://zeitzuleben.de/ziele-finden/>

*Visualisierungen über das Programm Canva erstellt

gezahnt von



RAHMENPROGRAMM
BILDUNGS-
FORSCHUNG

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01MV1224 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Abbildung 7: Ideen-Karte: „Ich bin, wo ich mich wohlfühle“ (Inspiration für die Methode u. a. durch die +/--Liste unter: <https://zeitzuleben.de/ziele-finden/>)

Diese Methode kann bspw. als erster Schritt genutzt werden, um die Schüler:innen dabei zu unterstützen, dass sie ihre Interessen und Vorlieben identifizieren, aus denen sie dann ggf. im Anschluss entsprechende Stärken ableiten können. Zugleich kann den Bildungsakteur:innen hierüber ein Zugang eröffnet werden, um die Lebenswelt der Jugendlichen besser kennenlernen zu können. Ähnlich zu dieser Ideen-Karte setzt auch die Ideen-Karte ‚Mein-Tagesablauf‘ aus dem Material-Pool bei dem alltäglichen Erleben der Jugendlichen an, um hieraus entsprechend individuelle Interessen, Wünsche, Ziele und letztlich Stärken ableiten zu können. Dieser Lebensweltbezug ist dann schlussendlich auch anschlussfähig zu dem mitgeführten Prinzip der Stärkenorientierung (siehe hierzu Kapitel 1.1.2).

Einblick aus der Praxis: In einer Hospitation an einem Berufskolleg wurde dabei u. a. deutlich, dass es den Schüler:innen teilweise schwerfiel, ihre eigenen Interessen – unabhängig vom konkreten beruflichen Kontext – für anstehende Bewerbungsprozesse als relevant und insbes. auch als Hinweis auf persönliche Stärken zu verstehen. Hier unterstützten die Bildungsakteur:innen, indem sie den Schüler:innen Beispiele für mögliche Stärken nannten, die bspw. über Interessen wie Kümmern um Tiere, Spielen von Fußball im Verein etc. deutlich werden könnten.

3.1.2 Meine ‚Das finde ich stark‘-Person

Der Fokus dieser Ideen-Karte liegt auf dem Aufdecken individueller Vorbilder im Rahmen der Lebenswelt der Schüler:innen, wobei diese wiederum u. a. über reale Personen bspw. aus der Familie, der Peer-Group etc., über Personen des öffentlichen Lebens, bspw. aus der Geschichte, den Medien, dem aktuellen Weltgeschehen und/oder über fiktive Personen bspw. aus Büchern, Comics, Serien etc. repräsentiert werden können. Bei dieser Methode geht es dann neben dem reinen Aufdecken persönlicher Stärken auch darum, zunächst ein Verständnis dafür zu entwickeln, was individuell unter Stärken gefasst wird. In diesem Zuge kann dann auch im Klassenverbund deutlich werden, dass keine allgemeingültige Definition von Stärken existiert, sondern das Verständnis u. a. immer auch von den Individuen und dem jeweiligen Kontext abhängt. Folgende Abbildung stellt die Ideen-Karte vor:

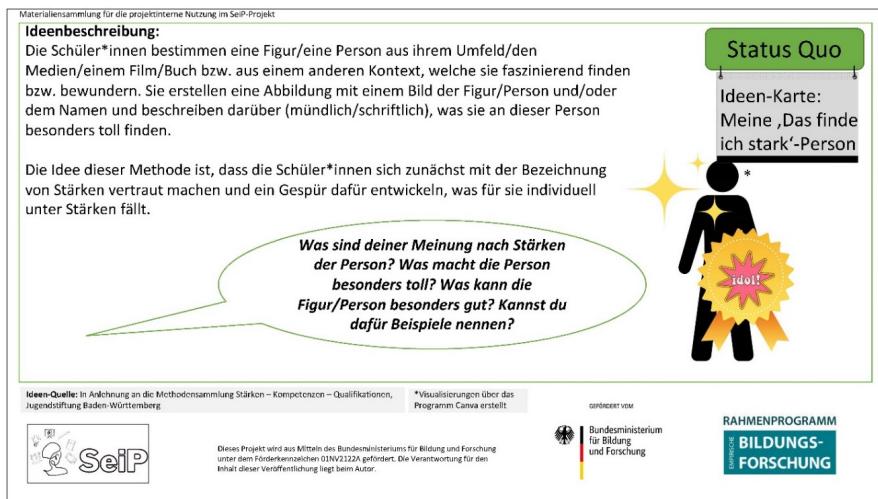


Abbildung 8: Ideen-Karte: Meine ‚Das finde ich stark‘-Person (Methoden-Idee u. a. in Anlehnung an die Methodensammlung Stärken – Kompetenzen – Qualifikationen, Jugendstiftung Baden-Württemberg)

Einblick aus der Praxis: Von den Bildungsakteur:innen wurde uns u. a. zurückgemeldet, dass es den Jugendlichen oftmals schwerfällt, mit den abstrakten Stärkenbegriffen konkrete Tätigkeiten zu verbinden. Diesen Aspekt hatten wir in Kapitel 1.1.3 auch bereits angedeutet. Hierüber kann somit thematisiert werden, woran sich bestimmte Stärken konkret zeigen bzw. worüber diese bei der ausgewählten Person deutlich werden. So sollten an einem Berufskolleg im ersten Schritt von den Jugendlichen Fragen wie *Warum ist die Person ein Vorbild? Was sind Ihrer Meinung nach Stärken der Person? Was kann die Person besonders gut?* in Einzelarbeit beantwortet werden. Anschließend fand ein Austausch in 2er- oder 3er-Gruppen statt, indem auf dieser Basis zunächst folgende Frage *Was können weitere Stärken sein?* beantwortet und auf dieser Grundlage der Arbeitsauftrag *Erklären Sie in zwei Sätzen, was Sie unter Stärken verstehen* bearbeitet wurde. Letzteres führt bspw. zu folgenden Definitionen/Erklärungen, was unter Stärken zu fassen ist: a) *Was die Person am besten kann*, b) *Was man dazulernnt*, c) *Eigenschaften/Fähigkeiten, die eine Person gut kann oder sie einzigartig machen*.

An einem anderen Berufskolleg konnten die Forscher:innen dann auch einen Einblick in Handlungsprodukte zu dieser Methode bekommen, wobei die Schüler:innen hier individuelle Plakate zu ihren Vorbildern erstellen sollten. Hier

zeigten sich für das konkrete Anwendungsbeispiel nicht nur eine große Bandbreite an unterschiedlichen Vorbildern, sondern auch auf der Ebene der visuellen und inhaltlichen Ausgestaltung entsprechende Differenzen:

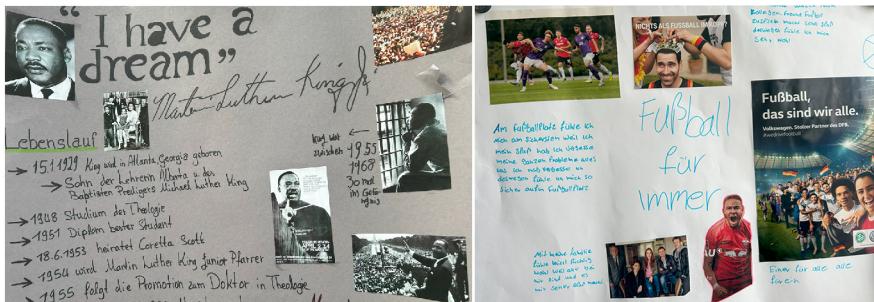


Abbildung 9: Beispiele zu Vorbild-Postern von Schüler:innen

3.2 Phase: Instruktion – Selbstentdeckung

In dieser Phase liegt der Fokus darauf, dass eigene (ggf. verborgene) Interessen, persönliche Stärken und Ziele von den Schüler:innen entdeckt werden. Hier kann dann u.a. an die Ergebnisse aus der Phase Status-Quo angeschlossen und aufbauend – und ergänzend zu den bereits bekannten Stärken – bspw. aus identifizierten Interessen und relevanten informellen Kontexten weitere Stärken abgeleitet werden. Gleichzeitig kann hier auch das Wissen zu den eigenen Stärken durch das Erkunden der eigenen Lebenswelt mit entsprechenden Beispielen aus dieser unterfüttert werden.

3.2.1 Meine Schokoladenseite

Diese Methode entsprang u.a. aus der Rückmeldung seitens der Bildungsakteur:innen, dass die Jugendlichen auf Grundlage ihrer bisherigen negativen Erfahrungen – das schließt auch die überwiegende Hervorhebung der Defizite der Jugendlichen bspw. durch Lehrpersonen auf dem bisherigen Schulweg ein – einen sehr geringen Selbstwert aufweisen, der zunächst gestärkt werden muss (vgl. hierzu auch Kremer & Otto, 2023, S. 16). Die Idee der Methode ist daher auf der einen Seite, den Schüler:innen eine stärkenorientierte Perspektive näher zu bringen und sie darin zu unterstützen, diese auch mit Blick auf ihre eigene Person bewusst einzunehmen. Auf der anderen Seite soll ein Reflexionsanlass über die Spiegelung von Selbst- und Fremdwahrnehmung geboten werden, über den die Jugendlichen sowohl ihre positivsten Seiten („die Schokoladenseite“) erken-

nen und entsprechend in Szene setzen sowie auch individuelle Schwächen als wichtigen Teil der eigenen Persönlichkeit akzeptieren können. Diese Überlegungen werden in der Ideenbeschreibung aufgegriffen:

Materiellaensammlung für die projektreinterne Nutzung im SeIP-Projekt

Ideenbeschreibung:

Es ist gar nicht so einfach, positiv oder stärkenorientiert über sich selbst nachzudenken und mit anderen darüber zu sprechen. Möglicherweise hat man schon viel zu oft gehört, worin man alles nicht gut ist, oder es fühlt sich komisch an, sich selbst zu loben... Aber das positive Nachdenken über sich selbst kann man trainieren – und gleichzeitig etwas über sich selbst erfahren.

In der Methode „Meine Schokoladenseite“ soll trainiert werden, ausschließlich positiv über sich selbst zu berichten. Als Einstieg kann dabei zunächst die Frage aufgeworfen werden: Was heißt eigentlich „Meine Schokoladenseite“? Den Lernenden sollte klar werden, dass es bestimmte Perspektiven auf die eigene Person, Fähigkeiten etc. gibt, die man besonders hervorheben kann, um sich anderen zu präsentieren. Die weniger guten Dinge geraten erstmal in den Hintergrund – ohne, dass sie aber ganz verschwinden. Ähnlich wie bei einem Selfie sucht man nach der idealen Perspektive und überlegt, was man zeigen möchte.

Zielsetzung ist es, dass die Lernenden mit dieser Methode „üben“ bzw. wieder neu lernen, positiv über sich lebst zu denken. Dies kann für Lernende durchaus unterschiedlich schwierig sein. Sollten Lernende zu Selbstüberschätzung neigen, kann dies im weiteren Verlauf als Reflexionsanlass herangezogen werden (Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung etc.)

Idee-Quelle: inspiriert durch die Lektüre zu „Personal Branding“ von Onaran, Tijen (2020). Nur wer sichtbar ist, findet auch statt. Wilhelm Goldmann Verlag: München.

Visualisierungen über das Programm Canva erstellt

Instruktion: Selbstentdeckung

Ideen-Karte: Meine Schokoladenseite



gefördert vom:

Bundesministerium für Bildung und Forschung

RAHMENPROGRAMM
**BILDUNGS-
FORSCHUNG**



Beispiel Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01N192122A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Abbildung 10: Ideen-Karte: Meine Schokoladenseite (Inspiration für die Methode u. a. durch die Lektüre zu „Personal Branding“ von Onaran, T. (2020)

Einblicke aus der Praxis: Zur Ideen-Karte „Meine Schokoladenseite“ haben wir von den Praxisakteur:innen von unterschiedlichen Standorten die Rückmeldung bekommen, dass diese Methode als sehr gewinnbringend für die Zielgruppe eingestuft wird. Das wurde vor allem über die Erfahrung begründet, dass die Jugendlichen hierüber in ihrem Selbstkonzept und einem positiven Blick auf ihre Person gestärkt werden. Dabei wurde diese Methode an den Berufskollegs ganz unterschiedlich in die Lernumgebungen eingebettet und entsprechend der Zielgruppe didaktisch aufbereitet (bspw. über ein digitales Tool, eine Praktikumsmappe, im Rahmen einer Tageslernsituation als eine Aufgabenstellung etc.). Bei der Hospitation an einem Berufskolleg – hier wurde eine Tageslernsituation zu Selbstinszenierung entwickelt – haben die Bildungsakteur:innen eine Visualisierung eines „Schokoladenbonbons“ genutzt (siehe hierzu Abbildung 11), um den Jugendlichen einen Ankerpunkt zum Entdecken ihrer Schokoladenseite anzubieten. Hierfür wurde zunächst der Begriff der Schokoladenseite geklärt und hinsichtlich der enthaltenen Aspekte (bspw. den Stärken) von den Bildungsakteur:innen immer wie-

der betont, dass die Jugendlichen diese mit entsprechenden Beispielen versehen sollen, die verdeutlichen, woran sie das für ihre Person individuell festmachen. Es konnte in diesem Zuge auch beobachtet werden, dass einige Schüler:innen den visuellen Zugang dahingehend nutzten, dass sie ihr ‚Bonbon‘ auch (um)gestalteten, indem bspw. kleine Zeichnungen und Farben integriert wurden.

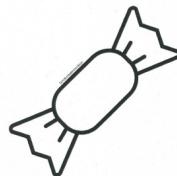


Abbildung 11: Entnommene Visualisierung eines Arbeitsblattes

3.2.2 Liebes Zukunfts-Ich

Hier war die Überlegung, dass der Entwicklungsgedanke und der prozesshafte Charakter der Selbstinszenierungen der Jugendlichen (und vor allem auch der Selbstentdeckung) mit aufgenommen wird, was über die Ideen-Beschreibung verdeutlicht werden kann:

Materialienammlung für die projektreiche Nutzung im SeiP-Projekt

Ideenbeschreibung:

Ein Brief an das eigene Zukunfts-Ich kann eine Reflexion über Wünsche, Ziele usw. für die eigene Zukunft anstoßen. So könnten einige Schüler*innen einen Brief an ihr Zukunfts-Ich schreiben, andere ein motivierendes Bild mit Wörtern erstellen, wieder andere ein Video drehen oder einige Schüler*innen eine Zeichnung anfertigen. Das Ergebnis wird i. S. einer Zeitkapsel verschlossen und den Schüler*innen zur Hälfte des Schuljahres oder nach einem vorher festgelegten Zeitraum ausgehändigt. Hier können dann die eigenen Wünsche, Ziele und Vorstellungen nochmal präsent vor Augen geführt werden. In einem Einzelgespräch mit dem/der Lehrer/in können Planungs- und Entwicklungsschritte besprochen werden. Der Brief/das Produkt könnte dabei vor allem motivierende Wirkung auf die Schüler*innen haben.

Der Auftrag könnte sich an folgender Situation ausrichten: Es ist eine Woche vor den Sommerferien. Die Schule ist fast geschafft und bald verlässt du unsere Klasse. Was möchtest du deinem Zukunfts-Ich sagen? Wo möchtest du selbst stehen/was möchtest du erreicht haben? Wem möchtest du rückblickend danken? Worauf bist du besonders stolz?

Instruktion: Selbstentdeckung

Ideen-Karte: Liebes Zukunfts-Ich

Ideen-Quelle: In Anlehnung an <https://berliner-ideenlabor.de/labor/letter-from-the-future>

*Visualisierungen über das Programm Canva erstellt

gefördert vom

RAHMENPROGRAMM
BILDUNGS- FORSCHUNG

Abbildung 12: Ideen-Karte: Liebes Zukunfts-Ich (Methoden-Idee u. a. in Anlehnung an <https://berliner-ideenlabor.de/labor/letter-from-the-future>)

In Abbildung 12: Ideen-Karte: Liebes Zukunfts-Ich (Methoden-Idee u. a. in Anlehnung an <https://berliner-ideenlabor.de/labor/letter-from-the-future>) wird die Ideen-Karte vorgestellt und exemplarische Leitfragen zur Unterstützung der Schüler:innen beim Schreiben eines Briefs an ihr zukünftiges Selbst angefügt. Die Idee der ‚Zeitkapsel‘ wird dabei auch in anderen Kontexten und Schulen auf der ganzen Welt durchgeführt – die Methode an sich ist also nicht neu. Im Fokus steht vielmehr die Idee, dass die Schüler:innen sich zum einen bewusst mit ihren eigenen Wünschen, Zielen, Vorstellungen etc. auseinandersetzen und diese Überlegungen für einen späteren Zeitpunkt festhalten. Diese Auseinandersetzung kann in Schriftform, aber auch visuell und grafisch bspw. über Farben, Symbole, Fotos etc. erfolgen. Zum anderen kann hier für einen späteren Zeitpunkt ein individueller Reflexionsanlass für die Schüler:innen entstehen, über den sie u. a. ihren eigenen Entwicklungsprozess nachvollziehen, persönliche Ziele reformulieren und ihren Selbstwert über die Sichtbarmachung persönlicher Erfolge stärken können. Das Verfassen eines Briefs an sich selbst kann für die Jugendlichen u. a. aufgrund ggf. vorhandener Schwierigkeiten in den Sprach- und Reflexionsfähigkeiten (vgl. hierzu auch Schwabl, 2020, S. 3) durchaus eine Herausforderung darstellen. Die Bereitstellung von Leitfragen und die individuelle Förderung durch das Bildungspersonal kann die Schüler:innen in diesem Prozess unterstützen.

Einblicke aus der Praxis: Die Bildungsakteur:innen haben uns in unterschiedlichen Gesprächen und Kontexten (eher beiläufig) erzählt, dass sie mit ihren Klassen diese Methode durchgeführt haben, im Rahmen dessen sie alle Schüler:innen einen Brief an ihr Zukunfts-Ich schreiben lassen haben. In Ergänzung zu den Leitfragen benötigten hier einige Schüler:innen mehr oder weniger Unterstützung bei dem Verfassen des Briefs. Die Briefe werden den Schüler:innen dann bspw. zum Halbjahr oder zum Ende des Schuljahres ausgehändigt. Hier war es den Bildungsakteur:innen wichtig, zu betonen, dass sie die Briefe verschlossen für die Schüler:innen aufbewahren und der Inhalt lediglich für die Jugendlichen selbst bestimmt ist. Hier kann dann jedoch – sofern der/die Schüler:in sich dazu bereiterklärt – individuell bspw. im pädagogischen Einzelgespräch auf diesen Brief u. a. als Reflexionsgrundlage der bisherigen und weiteren Entwicklung sowie der Formulierung nächster Schritte und Ziele zurückgegriffen werden. Letztlich wird hier auch das Prinzip der Selbstbestimmung deutlich, da die Schüler:innen in diesem Prozess selbst entscheiden, ob sie die Inhalte ihrer privaten Briefe teilen möchten.

3.3 Phase: Instruktion – Selbstdarstellung

Die Schüler:innen wissen in dieser Phase schon einiges über ihrer Interessen, Stärken und Ziele, wobei diese jetzt in kreative, multimodale Darstellungen über-

führt werden sollen. Der Form der Darstellung sind dabei kaum Grenzen gesetzt, was sich auch in den unterschiedlichen Methoden niederschlägt: So können Videos, Bilder, digitale Medien, etc. hierfür genutzt werden.

3.3.1 Selbst-Pitch

Diese Methode entstammt ursprünglich aus der Idee des Elevator-Pitch, über den Unternehmen bspw. aus der Start-up-Szene ihre Business Idee einer Jury (i. d. R. potenziellen Investor:innen) in einer sehr kurzen Präsentation (30 Sek-2 Min) vorstellen und sie hierüber von dieser überzeugen möchten. Die Grundlage der Anpassung dieser Idee für den Methoden-Pool zu Selbstinszenierung und speziell der Phase der Selbstdarstellung war, dass die Jugendlichen aus ihrem bisherigen Wissen zu ihrer Person die zentralsten Fakten identifizieren (bspw. mit Ausrichtung auf ihre Stärken) und sich überlegen sollen, wie sie diese einer anderen (vermutlich einer für sie fremden) Person vorstellen können. Zielperspektive ist hier bereits der Gedanke, dass sie diese Vorstellung bspw. für anstehende Bewerbungsgespräche nutzen können. Abbildung 13: Ideen-Karte: Selbst-Pitch fasst diese Überlegungen in der Ideen-Karte nochmal zusammen:

Materiellsammlung für die projektreinter Nutzung im SeIP-Projekt

Ideenbeschreibung:

Über verschiedene Methoden der Selbstdarstellung haben die Schüler*innen einiges über sich selbst, ihre Interessen und Stärken sammeln können. Was würden sie nun von sich ggü. anderen nennen, wenn sie nur eine kurze begrenzte Zeit hätten.

Der Auftrag könnte sich an folgender Situation ausrichten: Du steigst im ersten Stock eines Hochhauses in den Aufzug. In dem Aufzug ist noch eine weitere Person/ein/e Freund/in von dir. Als du einsteigst, sagt die Person: Ich wette da schaffst es nicht, mir in 5 Fakten eine Frage zu beantworten, bevor wir den letzten Stock erreicht haben! Das ist die Frage: Was macht dich aus? (Stärken, Interessen, ...). Bis zum 50 Stock braucht der Aufzug ca. 5 min.

Grundlegend geht es darum, dass die Schüler*innen eine Auswahl treffen und selbstbestimmt entscheiden, was sie hervorheben/mitteln möchten. Das kann über ein Plakat, ein Video, eine Audioaufnahme, eine Präsentation usw. erfolgen. Auch kann der/die Schüler/in die Fakten bspw. über die 5-Finger-Methode aufzählen oder ein Reel auf einer Social-Media-Plattform erstellen. Dabei geht es auch hier darum, dass i. S. eines Pitch ein gewisser Überzeugungsgedanke mitschwingt und demnach der Fokus auf die positiven Eigenschaften gelegt wird (Stärkung des Selbstwertes).

Ideen-Karte: Selbst-Pitch

Visualisierungen über das Programm Canva erstellt.

Finanziert durch:

RAHMENPROGRAMM BILDUNGS- FORSCHUNG

SeIP

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderbezeichnen 01UV2122a gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Abbildung 13: Ideen-Karte: Selbst-Pitch (Methoden-Idee u. a. in Anlehnung an die Methode des Pitches und die Methodensammlung Stärken – Kompetenzen – Qualifikationen, Jugendstiftung Baden-Württemberg)

Neben der selbstbestimmten Auswahl der für die/den Schüler:in relevantesten Aspekte geht es über diese Methode auch darum, die Schüler:innen einerseits in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken und ihnen andererseits die Möglichkeit zur Selbstdarstellung gegenüber einem Publikum (hier gegenüber der Klasse) zu ermöglichen.

Einblicke aus der Praxis: Bei der Hospitation zur Tageslernsituation diente der Selbst-Pitch als Handlungs- und Zielprodukt der Klasse. Didaktisch wurde die Vorstellung in die anstehende Azubi-Messe eingebettet und die Jugendlichen sollten entsprechend für das Azubi-Speed-Dating hierüber eine Vorstellung ihrer Person eintüben. Methodisch wurde hier über die Visualisierung einer Hand auf die 5-Finger-Methode zurückgegriffen, über die die Schüler:innen 5 Stärken inklusive entsprechender Beispiele identifizieren sollten. Abschließend stellten die Schüler:innen ihren Pitch vor der Klasse vor. An der Stelle weigerte sich ein Schüler, sich vor der Klasse vorzustellen, was von den Bildungsakteur:innen akzeptiert und im Nachgang mit ihm nochmal individuell besprochen wurde – hier wurden somit die Grenzen des Schülers vor dem Hintergrund der Selbstbestimmung akzeptiert. Von den Bildungsakteur:innen wurde anschließend im Gespräch mit den Forscher:innen noch angemerkt, dass es für einige Schüler:innen hilfreich wäre, wenn sie eine Gedankenstütze (bspw. die ausgefüllte Visualisierung der Hand) hätten, auf die sie in der Vorstellung bei Bedarf zurückgreifen könnten. Hieraus entstand im Nachgang die Ideen-Karte der Sedcard, auf die wir in Kapitel 3.4.2 eingehen.

3.3.2 Darauf kann man bauen

Grundlage dieser Idee war vor dem Hintergrund des Prinzips der Multimodalität der Anspruch, den Schüler:innen unterschiedliche Zugänge – hier einen Haptischen – anzubieten. In diesem Zuge entstand folgende Ideen-Karte:

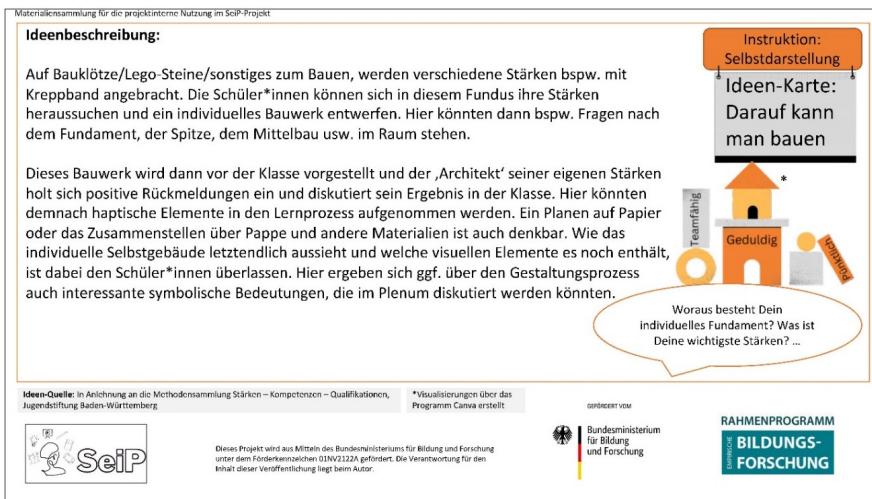


Abbildung 14: Ideen-Karte: Darauf kann man bauen (Methoden-Idee in Anlehnung an die Methodensammlung Stärken – Kompetenzen – Qualifikationen, Jugendstiftung Baden-Württemberg)

Die grundlegende Idee ist, dass die Schüler:innen ihre Stärken auf Zettel/Klebestreifen schreiben und diese dann bspw. auf verschiedene Bauklötze kleben, um daraus ihr individuelles Stärkengebäude zu bauen. Das erfordert eine Auseinandersetzung damit, was (1) die eigenen und individuell wichtigsten Stärken sind, (2) welchen Platz diese im Gebäude einnehmen sollen (z.B. stehen sie an der Stelle des Fundaments oder fungieren sie eher als Dach) und (3) wie das Gebäude im Gesamten gestaltet sein soll. Hier können dann auch gewisse Symboliken und Bedeutungen der Bauweise eine Relevanz einnehmen.

Einblicke aus der Praxis: An einem Berufskolleg konnten wir eine Unterrichtsstunde beobachten, in der diese Ideen-Karte im Zentrum stand. Die Schüler:innen sollten hier als Handlungsprodukt ein individuelles Stärken-Gebäude erstellen und dieses anschließend vor der Klasse vorstellen. In der Mitte des Raums befand sich dafür eine große Kiste mit unterschiedlichen Bauklötzen, Formen und Figuren. Zu Beginn der Stunde wurden im Plenum Stärken gesammelt, die hierfür herangezogen werden könnten. Nachfolgende Abbildung gibt exemplarische Einblicke in Stärkengebäude, die im Zuge dieser Stunde entstanden sind:



Abbildung 15: Beispielhafte Stärkengebäude von Schüler:innen

Die Schüler:innen nannten dann bei der Vorstellung die einzelnen Stärken und erklärten über Beispiel und Rückbezüge auf ihre Person, woran diese jeweils bei ihnen oder in ihrem Alltag deutlich werden. Teilweise wurden dann auch Bedeutungen der Stärken für die eigene Person und/oder das Leben über die Bauweise unter Rückgriff auf die Symbolik oder Position der einzelnen Blöcke hervorgehoben.

3.4 Phase: Justierung

Grundlegend ist – wie bereits angedeutet – wichtig, dass die Schüler:innen ein Gespür dafür entwickeln, wie ihre Selbstinszenierungen von anderen wahrgenommen werden, weshalb Feedback- und Rückmeldephasen hier zusätzlich über den Prozess eine Bedeutung einnehmen. Es geht in dieser Phase somit um eine adressatengerechte Aufbereitung dieser Selbstinszenierungen.

3.4.1 Was würden Sie Freunden raten?

Die Schüler:innen können auf ganz unterschiedliche Erfahrungen aus ihren Lebens- und Schulbiografien zurückgreifen. Nicht selten – und das wird u. a. in dem Beitrag Frehe-Halliwell & Kremer, 2024 in diesem Band bei der Zielgruppenbeschreibung deutlich – sind diese Biografien von Schicksalsschlägen, Misserfolgen, Brüchen und Überbrückungsphasen geprägt. Ausgangspunkt dieser Idee war daher die Annahme, dass die Jugendlichen auf Basis ihrer Erfahrungen gleichsam auch gute Ratgeber:innen für Mitschüler:innen mit ähnlichen Herausforderungen bspw. in Bezug auf den Umgang mit Misserfolgen sein können. Daneben nehmen die Schüler:innen dann ggf. auch andere Erklärungen und Hinweise zur Hilfestellung aus der eigenen Lebenswelt auf, als dies bspw. die Bildungsakteur:innen ma-

chen könnten, wodurch hier nochmal andere Lösungsvorschläge diskutiert und gleichzeitig ein Verstehen der unterschiedlichen Handlungskontexte angestoßen werden können. Folgende Abbildung beschreibt die dahinterliegende Ideen-Karte:

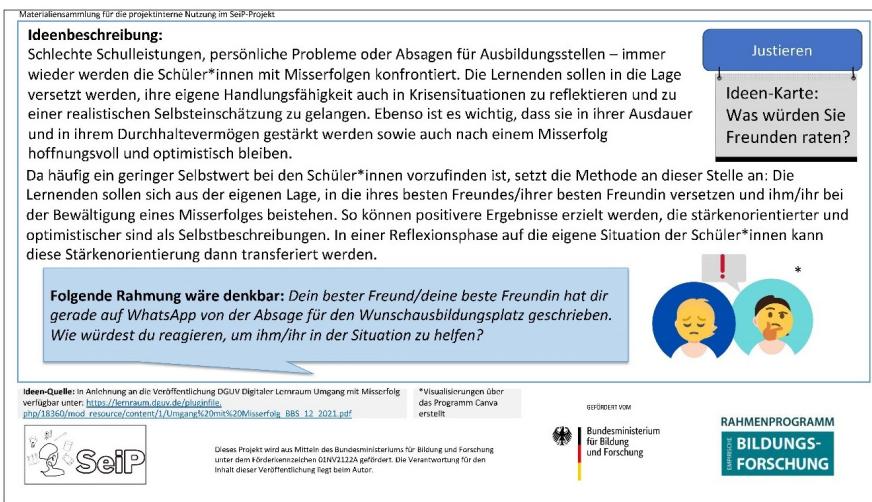


Abbildung 16: Ideen-Karte: Was würden Sie Freunden raten? (Methoden-Idee u. a. in Anlehnung an die Veröffentlichung DGUV Digitaler Lernraum Umgang mit Misserfolg verfügbar unter: https://lernraum.dguv.de/pluginfile.php/18360/mod_resource/content/1/Umgang%20mit%20Misserfolg_BBS_12_2021.pdf)

Zudem können sich die Schüler:innen in der Rolle als Hilfegebende als selbst-wirksam erleben und hierüber eine stärkenorientierte Perspektive auf sich selbst und die eigenen Erfahrungen einnehmen. Gleichzeitig schließt diese Methode mithin an Überlegungen zur Handlungs- und Problemorientierung im Rahmen des Ausbaus beruflicher Handlungskompetenz und -fähigkeit an. Da die individuellen Erfahrungen der Jugendlichen den Ausgangspunkt darstellen, kann zudem ein Ansetzen an den Lebenswelten der Jugendlichen und somit die lebens-weltnahe Gestaltung des Unterrichts unterstützt werden.

Einblicke aus der Praxis: Eine Bildungsakteurin hat uns hier u. a. im Rahmen eines Interviews gespiegelt, dass sie das Gefühl hat, dass die Schüler:innen sich untereinander viel besser Ratschläge geben können, weil sie die Lebenswelt und Handlungspraxen ihrer Mitschüler:innen besser nachvollziehen könnten. Gleichzeitig – und das wurde uns von anderen Bildungsakteur:innen vielfach gespiegelt – tragen diese Einsichten bei den Praxisakteur:innen auch dazu bei, dass sie einer-

seits ihre Zielgruppe nochmal aus einer anderen Perspektive kennenlernen, wodurch u. a. die ihrer Lebenswelt entgegenstehende „Parallelwelt“, in der die Jugendlichen leben, deutlich wird. Andererseits bietet das für die Bildungsakteur:innen auch einen Anlass, sich die Einbindung vor diesem Hintergrund in die eigene Lebenswelt bewusst zu machen und die eigenen ‚Privilegien‘ zu hinterfragen.

3.4.2 Meine Sedcard

Wie bereits in 3.3.1 angedeutet, ist diese Idee aus der Rückmeldung eines Berufskollegs entstanden, um den Schüler:innen u. a. bei der Vorstellung gegenüber potenziellen Arbeitgeber:innen eine Gedankenstütze an die Hand zu geben:

Materialienammlung für die projektinterne Nutzung im Seip-Projekt

Ideenbeschreibung:
Die Schüler*innen sind mit Blick auf kommende Vorstellungsgespräche, dem ersten Kontakt mit dem Praktikumsbetrieb, dem Kennenlernen potenzieller Ausbildungsbetriebe auf einer Job-Messe, usw. immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, sich selbst vorzustellen. Hierzu bedarf es u. a. des Wissens über die eigene Person, persönliche Stärken und individuelle Interessen. Es geht aber auch darum zu überzeugen und die eigene Person aussagekräftig darzustellen. In der Model-Branche hat sich die Sedcard etabliert, die die wichtigsten Information über das Model kurz und prägnant aufführt. Das deutet in diesem Zuge bereits darauf hin, dass das auch ein Format sein könnte, das potenzielle Arbeitgeber*innen verstehen können. Für die Schüler*innen kann eine individuelle Sedcard dabei gleichsam als Erinnerungsstütze dienen. Der optischen Gestaltung der Sedcard sind dabei keine Grenzen gesetzt (Aufnahme von Bildern, Farben, Visualisierungen, usw.).

Möglicher Inhalt der Sedcard:

Allgemeine Angaben: Bild, Name, Alter, angestrebter Abschluss, ggf. bisherige Berufserfahrung, ...
Interessen: Das mache ich gern!; Das mache ich in meiner Freizeit...; Das sind meine Hobbys...
Stärken: 5 persönliche Stärken mit Beispielen
Ziele: Das wünsche ich mir für die Zukunft!, Das möchte ich erreichen...

Justieren

Ideen-Karte: Meine Sedcard



Ideen-Quelle: Aus Anmerkungen im Rahmen einer Hospitation zur Erprobung des Rahmenkonzepts abgeleitet; Vorschlag der Methode Sedcard

***Visualisierungen über das Programm Canva erstellt**

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01N2122A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

GEFÖRDERT VON

Bundesministerium für Bildung und Forschung

RAHMENPROGRAMM BILDUNGS- FORSCHUNG

Abbildung 17: Ideen-Karte: Meine Sedcard (Methoden-Idee aus Anmerkungen im Rahmen einer Hospitation zur Erprobung des Rahmenkonzepts abgeleitet → Vorschlag der Methode Sedcard)

Ursprünglich entstammt die Methodenidee dabei aus dem Model-Business. Es geht hierbei um eine visuelle Darstellung der eigenen Person, die ähnlich wie der Selbst-Pitch einen gewissen Überzeugungscharakter aufweisen soll. Hier wird der Fokus dann insbesondere auf die Ergänzung um visueller Elemente gelegt.

Einblicke aus der Praxis: Im Projektverlauf hat insbesondere ein Berufskolleg die Idee der Sedcard in ihre Bildungsgangkonzeption integriert. Über das Schuljahr erstellen die Jugendlichen hier drei Sedcards zu ihrer Person, wobei sich die erste Sedcard auf ihre Person und die zweite Sedcard auf ihre Erfahrungen im

Praktikum bezieht. Die dritte Sedcard – die Business-Sedcard – soll dann zum Ende des Jahres entwickelt und für anstehende Bewerbungen genutzt werden. Die Bezeichnung ‚Business-Sedcard‘ wurde dabei sinngemäß von einer Bildungsakteurin folgendermaßen begründet: *„Unsere Schüler:innen wollen alle Business machen. Das passt daher gut!“*, was die Ausrichtung an den Schüler:innen bei der Gestaltung der Materialien unterstreicht. Hier ist die Idee, dass diese Sedcards als Ergänzung zu den bisherigen Bewerbungsunterlagen fungieren und darüber ein authentischeres Bild zu den Schüler:innen vermitteln können. Folgende Sedcards wurden von der Schule zur Verfügung gestellt und eröffnen einen Einblick in die Ergebnisse der Schüler:innen. Zunächst wird hier die private Sedcard und Sedcard zum Praktikum von einer Schülerin abgebildet:



Abbildung 18: Sedcards von Schülerin L

Bei der Praktikum-Sedcard hat die Schülerin ergänzend noch einen QR-Code hinterlegt, über den der/die potenzielle Arbeitgeber:in auf weitere Informationen zugreifen kann. Folgende Abbildung zeigt anschließend noch einen Ausschnitt einer weiteren Sedcard einer Schülerin zu ihren Erfahrungen aus dem Praktikum in einem Café:



Abbildung 19: Secdard von Schülerin E

Hieran wird u. a. deutlich, dass die erstellten Secdards auch dahingehend Potenziale aufweisen, dass die Schüler:innen sich hierüber im praktischen Tun darstellen und u. a. ihre Stärken für andere sichtbar machen können.

Literatur

Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2022). Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung. In Wansing, G., Schäfers, M. & Köbsell, S. (Hrsg.), Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes (S. 13–34). Springer VS.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3. Auflage). Haupt Verlag.

Euler, D. (2014a). Design Principles als Kristallisierungspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27, S. 97–113.

Euler, D. (2014b). Design-Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27, S. 15–44.

Frehe, P. (2015). *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext*. Eusl.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. überarbeitete Auflage). Beltz.

Havighurst, R. J. (1956). Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, 64(5), S. 215–223.

Klafki, W. (2003). Selbstständiges Lernen muss gelernt werden. In Stübig, F. & Schäfer, C. (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen in der Schule* (S. 19–57). kassel university press.

Kremer, H.-H. (2010). Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems. In Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten* (S. 143–162). Eusl.

Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In Braukmann, U., Dilger, B. & Kremer, H.-H. (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339–362).

Kremer, H.-H. & Frehe-Halliwell, P. (2020). Forschung in Innovationsarenen. Annäherungen an Methoden einer designbasierten Forschung. In Rützel, J. & Friese, M. & Wang, J. (Hrsg.), *Digitale Welt – Herausforderungen für die berufliche Bildung und die Professionalität der Lehrenden. Ergebnisse des 5. und 6. Chinesisch-Deutschen Workshops zur Berufsbildungsforschung* (S. 447–465). Eusl.

Kremer, H.-H. & Knust, S. (2012). Stärkenbasierte Bildungsarbeit zur individuellen Kompetenzentwicklung im Übergang von Schule zu Berufs- und Arbeitswelt. In Kremer, H.-H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab* (S. 89–107). Eusl.

Kremer, H.-H. & Knust, S. (2013). Stärkenbasierte Berufsorientierung. In Beutner, M., Kremer, H.-H. & Wirth, W. (Hrsg.), *Berufsorientierung, Gewaltsensibilisierung und Kompetenzentwicklung. Konzepte zur beruflichen Bildung im Jungtätervollzug* (S. 159–180). Eusl.

Kremer, H.-H., & Otto, F. (2023). Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. *bpw@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1–27. https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat45.pdf

Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2014). Design Based Research zur individuellen Förderung in der beruflichen Rehabilitation. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27, S. 197–212.

Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen; Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie* (4. aktualisierte Auflage). Internationale Hochschulschriften, Band 311

Onaran, T. (2020). *Nur wer sichtbar ist, findet auch statt*. Wilhelm Goldmann Verlag.

Otto F. (2024): SELBTKONZEPT. "Stark bin ich. Das muss ich auch sein!" – Zugänge und Einblicke zum Selbstkonzept von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf. *Bildung und Beruf*. 2024; 7.

Schwabl, F. (2020). *Inszenierungen im digitalen Bild. Eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Eusl.

Weber, W. (2022). Multimodalität. In Scheiding, O. & Fazli, S. (Hrsg.), *Handbuch Zeitschriftenforschung* (S. 131–144). transcript Verlag. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839451137-007>

Wildfeuer, J., Bateman, J. A. & Hiippala, T. (2020). *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – eine problemorientierte Einführung*. De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110495935-001>

Autor:innen Portraits

PETRA FREHE-HALLIWELL

Petra Frehe-Halliwell ist seit 2019 Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie forscht u.a. zu den Themen schulnaher Curriculumentwicklung, Didaktik der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung sowie Professionalisierung des Bildungspersonals, insbesondere aus Perspektive einer gestaltungsorientierten Forschung.

H.-HUGO KREMER

H.-Hugo Kremer hat die Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbesondere Mediendidaktik und Weiterbildung an der Universität Paderborn inne. Seine Forschungsschwerpunkte sind Didaktik in der beruflichen Bildung, Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung und Inklusion, (digitale) Transformation, Innovation und Transfer in der beruflichen Bildung und Professionalisierung des Bildungspersonals. Er verfolgt u. a. einen gestaltungsorientierten Forschungsansatz.

DÉSIRÉE LAUBENSTEIN

Désirée Laubenstein ist seit Oktober 2024 Professorin für ‚Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung‘ an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen inklusive Schulentwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Problemlagen.

FRANZISKA OTTO

Franziska Otto arbeitet seit 2022 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Universität Paderborn. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit in Forschung und Lehre liegt auf der Professionalisierung des Bildungspersonals und Fragen subjektorientierter Bildungsarbeit mit Fokus auf

Selbstinszenierungspraktiken am Übergang Schule-Beruf. Im SeiP-Projekt war sie intensiv in die Entwicklungsarbeit zum Rahmenkonzept und die Prozessbegleitung der Praxisakteur:innen der beteiligten Berufskollegs eingebunden.

JESSICA DENISE SEIB

Jessica Denise Seib (Magistra Artium) ist als wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn, Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, beschäftigt. Ihr Forschungsschwerpunkt bilden die Kommunikationsprozesse im Übergangsmanagement Schule - Beruf mit der Zielgruppe (aus-)bildungsberechtigte Jugendliche.

SIMONE VOLGMANN

Simone Volgmann hat 2023 zum Thema ‚Erlebnisorientiert Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung‘ promoviert. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Universität Paderborn.

NINA-MADELEINE PEITZ

Nina-Madeleine Peitz ist seit 2022 Koordinatorin und Forscherin für Bildungsprogramme am Bundesinstitut für Berufsbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Sprache und Kommunikation in der Berufsbildung, Programmbegleitungen, sowie Translationsprozesse und Innovationstransfer zwischen Wissenschaft, Praxis, und Politik.

HEIKE KUNDISCH

Heike Kundisch ist seit 2019 Post-Doc an der Universität Paderborn, am Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, insb. Mediendidaktik und Weiterbildung von Prof. Dr. H.-Hugo Kremer. Bedarfsorientierte Weiterbildungsformate sowie Rollentheorie und Stärkenorientierung in der Personal- und Organisationsentwicklung gehören zu ihren Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkten. Mit dem Fokus auf stärkenorientierter Führung ist sie außerdem Gründerin von StärkenRaum.

SARAH SCHOTTEN

Sarah Schotten ist seit 2022 am Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Prof. Dr. H.-Hugo Kremer an der Universität Paderborn tätig. Sie forscht zu Geschlechterstereotypen junger Mädchen in der Ausbildungsvorbereitung und plädiert für eine geschlechtersensible Bildungsarbeit. Anliegen ihrer Forschung ist es die Chancen marginalisierter, benachteiligter junger Frauen am Übergang Schule-Beruf zu verbessern.



H.-Hugo Kremer, Jana Stelzer,
Stephanie Wilde

Band 4



 Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte, 4
2022, 350 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7243-2
E-Book im Open Access

H.-Hugo Kremer, Jana Stelzer, Stephanie Wilde

Euregio Mobility in der beruflichen Bildung

Über die Grenze gehen und denken

Wie kann berufliche Bildung in europäischen Grenzregionen auf- und ausgebaut werden? Am Beispiel von sechs berufsbildenden Schulen in der Euregio Rhein-Waal berichten die Autor:innen über Potenziale und Herausforderungen grenzüberschreitender Berufsbildung.

Die Forschenden begleiteten Austausche in drei Tandempartnerschaften aus jeweils einer berufsbildenden Schule in Deutschland und den Niederlanden (ROC). Teil des Projekts waren die Bildungsgänge Einzelhandel, Erzieher/-in sowie Gartenbau. Im Mittelpunkt des Projektberichts stehen die Struktur der Tandempartnerschaften, die eine niedrigschwellige Partizipation sichert, sowie der Austausch der Lehrenden. Auch der Einsatz digitaler Tools wird mit Blick auf die Covid-19-Pandemie analysiert.

Insgesamt liefert die Publikation neue Perspektiven auf die Möglichkeiten grenzüberschreitender Bildungsprojekte und Argumente für eine breite Mobilitätspalette, mit der Lehrende und Lernende als Multiplikatoren im europäischen Raum wirken können.

wbv.de/eusL

Wirtschafts- und
Berufspädagogische Texte
Petra Frehe-Halliwell / H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



Desiree Daniel, Tina Emmler, Juliane Fuge (Hrsg.)

Band 3



Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte, 3
2021, 210 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6990-6
Auch als E-Book

Desiree Daniel-Söltenfuß, Tina Emmler, Juliane Fuge (Hg.)

Die große Lehre im virtuellen Raum: The Empty Space

Der Titel des vorliegenden Sammelbandes: „Die große Lehre im virtuellen Raum: The Empty Space“ spielt lautsprachlich mit den Begriffen der „Lehre“ und „Leere“ und ist nicht zufällig so gewählt. Zwischen Online-Meetings, Breakout Rooms, Etherpads und Open Source Documents ist eine (a)synchrone Lehre sowohl Experimentierfeld für die Gestaltung von digitalen Lehrformaten als auch Hoffnungsträger, Kontakte dort herzustellen, wo sie für die Aufrechterhaltung von Bildungschancen unabdingbar sind, aber eben nur im virtuellen Raum gepflegt werden dürfen. Obwohl konzeptionelle Überlegungen und Strategien zur Förderung von Medienkompetenz bereits seit vielen Jahren entwickelt und publiziert werden, hat die Corona-Situation gezeigt, dass viele Überlegungen zu kurz greifen oder schlichtweg in der Praxis nicht realisierbar sind.

Der vorliegende Sammelband möchte sich vor allem jenen didaktischen Formaten zuwenden, die in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschullehre mit einem Fokus auf den virtuellen Raum entwickelt worden sind und sich während der vergangenen Online-Semester als praktikabel bewährt haben. Das Ziel ist es die verschiedenen Angebote zu systematisieren und aus einer Lehrperspektive zu reflektieren.

wbv.de/eusl

wbv Publikation

Der Band nimmt die Herausforderungen des Übergangs Schule – Beruf auf und setzt sich grundlegend mit der Didaktik in der Ausbildungsvorbereitung auseinander. Im Mittelpunkt steht das Konzept der Selbstinszenierung als Zugang zu einer subjekt- und stärkenorientierten Ausbildungsvorbereitung. Beiträge aus Theorie, Forschung und Praxis zeigen, wie Lernräume gestaltet werden können, die Teilhabe ermöglichen und Bildungsprozesse an den Potenzialen der Jugendlichen orientieren. Ein Sammelband für Bildungspraktiker:innen, Wissenschaft und Lehrer:innenbildung.

Wie kann subjektorientierte Bildungsarbeit Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf echte Perspektiven eröffnen? Der Sammelband stellt das Konzept der Selbstinszenierung vor und zeigt praxisnah, wie Ausbildungsvorbereitung stärkenorientiert und teilhabeorientiert gestaltet werden kann – mit Impulsen aus Forschung, Entwicklung und Bildungsarbeit an beruflichen Schulen.

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation

wbv | Eusl

