

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHES FORUM
HRSG. DIETER EULER UND PETER F. E. SLOANE

BAND 52

**AUF DEM WEG ZU EINER
ENTWICKLUNGSFÖRDERLICHEN
DIDAKTIK AM ÜBERGANG
SCHULE – BERUF**

**EINE DESIGNBASIERTE STUDIE
IM ANWENDUNGSKONTEXT**

PETRA FREHE

Eusl

Petra Frehe
Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen
Didaktik am Übergang Schule – Beruf
Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext

Wirtschaftspädagogisches Forum

herausgegeben von
Dieter Euler und Peter F. E. Sloane

Band 52

Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf

Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext

Petra Frehe



Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Detmold 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Arbeit wurde 2015 an der Universität Paderborn als Dissertation angenommen.

ISBN (Print): **978-3-940625-55-7**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6749-0**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6749-0 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISSN 0943-8602

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

VORWORT DER HERAUSGEBER

Jugendliche ohne Schulabschluss und zum Teil auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben sehr oft Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Ihre Zahl liegt deutschlandweit bei ca. 270.000. Dies ist zum einen Folge der Arbeitsmarktsituation und einer Veränderung im Nachfrageverhalten der Betriebe, die Schulabgänger mit höheren Bildungsabschlüssen bevorzugen, sowie einem sich daraus ergebenden Verdrängungswettbewerb. Auch wenn nun zugleich konstatiert werden kann, dass in den letzten Jahrzehnten die Zahl der Absolventen mit mittlerem und höherem Schulabschluss stetig zugenommen hat, während die Zahl der Absolventen ohne Schul- sowie mit Hauptschulabschluss abnahm, muss doch festgestellt werden, dass die Anzahl derjenigen, die anscheinend eine nicht ausreichende Berufsreife haben, zugenommen hat.

Diese Schüler und Schülerinnen finden sich in den Bildungsgängen des Übergangssystems, welches das Ziel verfolgt, ihnen einen Weg in die Berufsausbildung zu ermöglichen. Der Erfolg dieses Systems ist relativ, man kann davon ausgehen, dass nur ca. ein Drittel der Absolventen dieser Bildungsgänge tatsächlich den Sprung in eine berufliche Ausbildung schafft. Hier gibt es einen Förderbedarf.

In diesem Kontext ist die von Frau Frehe verfasste Publikation einzuordnen. Der Titel: „Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule-Beruf“ ist sehr ambitioniert, verweist aber zugleich auf den Kern des Problems. Es geht darum, Entwicklungsdefizite zu beseitigen bzw. Angebote zu machen, die Jugendlichen, die noch nicht in der Lage sind, eine Ausbildung wahrzunehmen, zu fördern. So geht es letztlich um die Förderung der für die Ausbildung notwendigen Kompetenzen.

Hier liegt ein doppelseitiges Problem vor: genau genommen müssen die vorhandenen Fähigkeiten der Jugendlichen genauer erfasst und zugleich gefördert werden. Dies klingt einfach, stellt aber eine der zentralen Fragen der Berufsbildungsforschung im Bereich des Übergangssystems dar. Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich dabei daraus, dass die vorausgehenden Schulen ihre Förderung über sprachliche und kognitive Anforderungen betrieben haben, an denen die hier angesprochene Zielgruppe gescheitert ist. Dies führt zu Akzeptanzproblemen und drückt sich in der Ablehnung klassischer schulischer Verfahrensweisen und Angebote aus. So ist der traditionelle Unterricht in der Sekundarstufe I häufig nicht geeignet diese Schüler zu fördern und sind die in diesem Zusammenhang ‚üblichen‘ Diagnoseverfahren (Test, Klassenarbeit usw.) in Hinblick zumindest auf diese Zielgruppe keine geeigneten Instrumente, um Kompetenzen zu erfassen oder gar zu fördern.

Diese Problematik wird von der Forschergruppe um H.-Hugo Kremer seit Jahren sehr intensiv untersucht. Frau Frehe hat sich dabei in dieser Gruppe im Rahmen des Projekts InLab („Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung“) sehr intensiv

an der Entwicklung eines Instruments zur Erfassung und Förderung von Kompetenzen beteiligt. In diesem Kontext ist auch die vorliegende Forschungsarbeit entstanden. Es geht um die Entwicklung von „rollenbasierten Kompetenzbilanzen“ als einem Instrument zur Entwicklungsförderung dieser benachteiligten Jugendlichen des Übergangssystems.

Dabei sind Diagnose und Förderung von Kompetenzen als zwei Seiten einer Medaille zu begreifen. Die Grundidee ist es, reale und fiktive Lebenssituationen zu finden, an denen die Jugendlichen ihre Kompetenz ‚begreifbar‘ machen können, und zwar für sich und für andere. Dies klingt abstrakt, stellt aber genau den Versuch dar, die letztlich für die Jugendlichen (zu) abstrakte Form der Kompetenzdiagnose und -förderung zu konkretisieren.

So wird in der heutigen Diskussion um Kompetenzmessung letztlich davon ausgegangen, dass Kompetenzen sich in der individuellen Performanz zeigen. Dies ist ein generisches Modell, bei dem davon ausgegangen wird, dass Kompetenzen Dispositionen sind, die sich in konkreten Handlungen (Performanz) zeigen, und – dies wäre gleichsam die Förderseite – die sich über die Handlungsebene verändern resp. entwickelt werden können. In der klassischen Testtheorie zeigt sich dies dann darin, dass konkrete Aufgabenstellungen herangezogen werden, um Kompetenzen zu erfassen, wobei vorausgehend ein gestuftes Kompetenzmodell festgelegt wird. Beherrscht ein Schüler resp. eine Schülerin das Aufgabenformat und den Umgang damit, kann sie den Test bestehen. Die Voraussetzung ist aber, dass die sprachlichen Fähigkeiten vorliegen, die Aufgabe zu bearbeiten und dies auch zu wollen. Solche Tests sind letztlich eine spezifische Textsorte und es stellt sich die Frage, ob diese Textsorte angemessen ist für die Zielgruppe.

In InLab, dem Forschungsprogramm, in dem die Forschungsarbeit verankert ist, ist man einen anderen Weg gegangen. Man hat andere Formate gesucht, die geeignet sind, dass die Jugendlichen ihre Performanz zeigen können, also i. S. der Diagnose und Förderung handlungsfähig werden. Dabei ist man den Weg gegangen, dass diese Zielgruppe über veränderte Zugänge, beispielsweise über die Arbeit mit Graffiti, in der Lage sein soll, eigene Leistungen zu erkennen (Performanzebene), diese zu beschreiben und so einen neuen Zugang zur eigenen Kompetenzentwicklung zu finden.

Dies wiederum ist ein sehr relevantes Forschungsproblem. Es geht darum, über Situationsbeschreibungen eine verlässliche Beschreibung der Kompetenzen zu leisten, bei denen die Stärken der Jugendlichen sichtbar werden. Dies ist für die zugleich angestrebte Kompetenzförderung von großer Bedeutung. Dieses Instrument wird nicht am ‚grünen Tisch‘ entworfen und überprüft, sondern im Rahmen einer Designstudie mit Lehrkräften zusammen entwickelt. Man spricht hier von Prototypentwicklung. Ziel ist die Entwicklung eines handlungsgerechten Instruments, eines anwendbaren Werkzeugs für praktische Problemstellung, wie die hier beschriebene.

Daher wird nicht nur ein Prototyp als Produkt in der Forschungsarbeit dargestellt, sondern v. a. auf den Prozess der Prototypentwicklung abgehoben. Dies wiederum setzt die Klärung

von grundsätzlichen Fragen zur Designforschung in der Berufsbildung voraus, die von Frau Frehe in Anlehnung an die Modellversuchsforschung geleistet wird. Diese sehr komplexe Aufgabenstellung deutet sich im Untertitel der Arbeit an: ‚Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext‘.

Diese Forschungsarbeit ist für diejenigen interessant, die sich nicht nur für mögliche qualitative Instrumente in der Erfassung und Förderung von Kompetenzen interessieren, sondern darüber hinaus auch an forschungsmethodischen Begründungen dieser Entwicklungsarbeit interessiert sind.

Paderborn und

St. Gallen, im Oktober 2015

Peter F. E. Sloane

Dieter Euler

VORWORT DER AUTORIN

*„Wir können die Dinge verändern,
wir können darauf bestehen, die Normen der Gemeinschaft zu verbessern.
Wir sind durch die Gemeinschaft nicht einfach gebunden. Wir stehen in einem Dialog,
in dem unsere Meinung von der Gemeinschaft angehört wird;
ihre Reaktion wird davon beeinflusst.“ (G. H. Mead 1968, S. 211).*

Das Zitat von George H. Mead hat mich darin bestärkt, bezüglich pädagogisch-didaktischer Gestaltungsmomente neue bzw. andere Zugänge und Wege hin zu einem entwicklungsförderlichen Lehren und Lernen am Übergang Schule – Beruf in Betracht zu ziehen, zu explorieren und letztlich – wenn auch exemplarisch – einen Versuch der Konturierung und Differenzierung vorzunehmen. Mit der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist die Hoffnung verbunden, den Dialog in Hinblick auf eine berufs- und ausbildungsvorbereitende Didaktik zu eröffnen, die das lernende Subjekt in den Mittelpunkt rückt und in ihrer Ausrichtung auf einen gelingenden Übergang in Ausbildung und Arbeit die Ziele und Interessen, ebenso wie die Potenziale und Stärken des/der Einzelnen aufnimmt und nutzbar macht. Vor diesem Hintergrund gilt es in wissenschaftlichen wie pädagogischen ‚Gemeinschaften‘ bestehende Normierungen zu überprüfen, Freiräume zu erkennen, zum Gestaltungsraum zu erklären und somit einen aktiven Beitrag zur Verbesserung von Praxis zu leisten.

Den Zugang zu pädagogisch-didaktischen Fragestellungen in Bezug auf die Lernendengruppe am Übergang Schule – Beruf hat mir mein Doktorvater Prof. Dr. H.-Hugo Kremer eröffnet. Ihm möchte ich an erster Stelle meinen herzlichen Dank aussprechen: Er schenkte mir das Vertrauen und unterstützte mich darin, bereits als junge Wissenschaftlerin die Verantwortung für einen eigenständigen Arbeitsbereich zu übernehmen. Neben seiner fundierten fachlichen, aber auch persönlichen Unterstützung bestärkte er mich insbesondere darin, diesen Arbeits- und Forschungszusammenhang auch als individuellen Entwicklungs- und Gestaltungsraum aufzunehmen. Ich danke ihm sehr für die vielen wertvollen Gespräche, Hinweise, Rückmeldungen – auch jenseits der Forschungsarbeit –, für meine Freiräume und Freiheiten und für den Glauben an mich. Dies hat mich und meine Arbeit in besonderem Maße geprägt. Gerade in meinen wissenschaftlichen Anfängen habe ich auch einen wertvollen fachlichen wie persönlichen Begleiter und Berater in Prof. Dr. Marc Beutner gefunden. In weiteren gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungskontexten im Rahmen meiner Promotionszeit konnte ich stets auf einen aufgeschlossenen Ratgeber und Diskussionspartner bauen, der mit vielen konstruktiven Hinweisen zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen hat. Ebenfalls möchte ich Herrn Prof. Dr. Peter F. E. Sloane danken, der mich bereits im Rahmen meines Studiums für wirtschaftspädagogische Fragestellungen begeistern konnte und mir in unterschiedlichsten Kontexten Denkanstöße bot. Ein herzliches Dankeschön möchte ich auch meiner Mentorin Prof. Dr. Ruth Enggruber aussprechen, die mich gerade zu Beginn meiner Promotionszeit in meinen Vorhaben bestärkt und ermutigt hat und mir darüber hinaus die Vielfältigkeit wissenschaftlicher Handlungsfelder eröffnet hat.

Auch meinen Kolleginnen und Kollegen der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und darüber hinaus des gesamten Departments gilt mein besonderer Dank. Hervorheben möchte ich dabei zunächst meinen Kollegen und guten Freund Sebastian Rose, der mich durch sein positives Wesen in verschiedenen schwierigen Phasen ermuntert und bestärkt hat. Im Weiteren möchte ich mich herzlich bei meiner Kollegin Dr. Eva Rüschen bedanken. Nicht zuletzt durch die zeitliche Nähe des Abschlusses unserer Promotionen konnten wir einen engen fachlichen und freundschaftlichen Austausch aufbauen. Das Lesen und Rückmelden vor dem Hintergrund der Fertigstellung ihrer eigenen Arbeit rechne ich ihr sehr hoch an. Ganz besonders möchte ich mich auch bei meiner Kollegin Marie-Ann Kückmann bedanken. Sie hat mich nicht nur dadurch unterstützt, dass sie mich insbesondere in der Endphase meiner Promotion von der täglichen Arbeit entlastet hat, sondern sie war mir durchweg eine interessierte und fachlich patente Diskussionspartnerin. Durch ihren Optimismus und ihre freundschaftliche Unterstützung habe ich auch den Weg aus besonders kniffligen Problemstellungen finden können. Gemeinsam mit unseren studentischen Hilfskräften Sinah Vogel und Melissa Sampaio-Araujo hat sie daneben eine wesentliche Rolle beim Lektorat der vorliegenden Arbeit eingenommen.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle auch bei den Lehrkräften des Arbeitsbereichs III aus dem Projektkontext InLab. Sie haben mir den Zugang zu ihrer Praxis eröffnet und sich auf verschiedene gegenstands- wie forschungsbezogene Vorhaben und Aktivitäten meinerseits eingelassen. Ohne ihre Unterstützung wäre meine Forschungs- und Entwicklungsarbeit in dieser Form nicht möglich gewesen.

Um eine solche Arbeit erstellen zu können, ist auch der Rückhalt in der Familie von besonderer Bedeutung. Neben meinen Geschwistern Andrea und Michael danke ich meinen Eltern Margret und Leonhard ganz besonders. Sie haben mich schon immer darin unterstützt und ermuntert, auch Zielsetzungen in Betracht zu ziehen und zu verfolgen, die auf den ersten Blick nicht leicht erreichbar scheinen. In particular I want to thank my partner Rory John Halliwell who supported me so strongly during the last years. Thank you very much for cheering me up in challenging situations and for rejoicing together points of achievement and success. Your firm belief and faith in me smoothed my path to achieve my goals. I believe in you too!

Paderborn, im Juli 2015

Petra Frehe

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VIII
TABELLENVERZEICHNIS.....	IX
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	X
1 Einleitung und Hinführung zur Studie	1
1.1 Problemstellung und Verortung der Arbeit.....	1
1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit	5
<i>Teil I: Kontext und Problemraum der Studie</i>	
2 Lehren und Lernen am Übergang Schule – Beruf	11
2.1 Das berufsschulische Übergangssystem.....	11
2.1.1 Entstehungshintergrund, Status quo und Prognosen.....	12
2.1.2 Anforderungen und Zielsetzungen.....	15
2.1.2.1 Lehren und Lernen in Spannungsfeldern.....	15
2.1.2.2 Ausbildungsreife als Zieldimension und Referenzkonzept	17
2.1.3 Kennzeichnung ausgewählter Bildungsgänge des berufsschulischen Übergangssystems in NRW	19
2.1.3.1 Das Berufsgrundschuljahr (BGJ).....	20
2.1.3.2 Die zweijährige Berufsfachschule (BFS)	22
2.1.3.3 Zusammenfassende Gegenüberstellung.....	26
2.2 Zielgruppe Lernender im Übergangssystem	28
2.2.1 Von Systematisierungsversuchen und Merkmalszuschreibungen	28
2.2.1.1 (Nicht) ausbildungsreife bzw. marktbenachteiligte Jugendliche	29
2.2.1.2 Benachteiligte Jugendliche	30
2.2.2 Gründe und Motive des Eingangs in Bildungsgänge des Übergangssystems.....	33
2.3 Pädagogisch-didaktische Gestaltungserfordernisse und -kriterien.....	35
2.4 Zusammenfassende Einschätzung und Implikationen für die Studie [Außenlegitimation I]	39
3 Das Projekt InLab.....	41
3.1 Grundlegende Ausrichtung und Zielsetzung des Projekts.....	41
3.2 Ansatzpunkte zur Projektarbeit über drei Arbeitsbereiche	42
3.3 Arbeitsbereich III – vom Übergang in Ausbildung und Arbeit zur Rollenbasierten Kompetenzbilanz (rbKB)	42
3.4 Ausblick und Anbindung an die vorliegende Studie	43

4	Auf dem Weg zu einer forschungsmethodologischen Positionierung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten	45
4.1	Die Modellversuchsforschung als forschungsmethodologische Rahmung	46
4.1.1	Institutionelle Kennzeichnung von Modellversuchen	47
4.1.2	Grundlegung zur Modellversuchsforschung	49
4.1.2.1	Forschungsprogrammatiken und -programme der Modellversuchsforschung	52
4.1.2.2	Aufeinandertreffen und Übergänge von Lebenswelten im Modellversuchsfeld	54
4.1.3	Zwischenfazit und Ausblick	55
4.2	Forschung im ‚Zwischenraum‘ von Wissenschaft und Praxis – oder: Forschung in Innovationsarenen	56
4.2.1	Annäherung an ‚Innovationsarenen‘	56
4.2.2	Didaktische Prototypen	59
4.2.2.1	Begriffliche Kennzeichnung	59
4.2.2.2	Zur Rezeption didaktischer Prototypen	64
4.2.2.3	Formate der Prototypenentwicklung	65
4.2.2.4	Forscherrolle im Rahmen der Prototypenentwicklung	67
4.2.2.5	Funktionen der Prototypenentwicklung für den Forscher und Anbindung von Prototypen an den Forschungsprozess	69
4.2.3	Zusammenschau: Chancen und Herausforderungen einer Forschung in Innovationsarenen	74
4.3	Die Innovationsarena ‚Arbeitsbereich III‘ (AB III) und ihr didaktischer Prototyp ‚Rollenbasierte Kompetenzbilanz‘ (rbKB)	76
4.3.1	Institutionelle Kennzeichnung der Innovationsarena AB III	77
4.3.2	Kennzeichnung des didaktischen Prototyps rbKB	79
4.3.3	Rezeption und (Neu-)Konstruktion des didaktischen Prototyps rbKB durch Praxen	82
4.3.4	Entwicklung des didaktischen Prototyps rbKB und Anbindung an den Forschungsprozess	85
4.3.5	Potenziale, Herausforderungen und Implikationen vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie	89
4.4	Annäherung an ein Gütesystem für eine Forschung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten	92

5	Prozessperspektive: Entwicklung der Rollenbasierten Kompetenzbilanz (rbKB)	101
5.1	Konzeptionsphase [Außenlegitimation II]	102
5.2	Implementationsphase	109
5.3	Phase der Revision, der Verstetigung und des Transfers	110
6	Produktperspektive: Darstellung der Rollenbasierten Kompetenzbilanz (rbKB)	115
6.1	Berufsorientierung als curricularer Referenzrahmen	117
6.2	Entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung als methodisches Rahmendesign und individuell förderliche Lernumgebung	124

6.3	Stärkenorientierung als didaktisches Prinzip.....	128
6.4	Rollenbasierung als zusammenführende didaktische Kategorie	130
6.4.1	Exkurs: Rollentheorie	131
6.4.2	Subjektzentrierte Rollen der Lernenden aus ihrer Lebenswelt	135
6.4.3	Didaktisch konstruierte Rollen der Berufsorientierung (BO-Rollen)	136
6.5	Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz: Das Rahmenkonzept im Überblick.....	139
6.5.1	Kompetenzbilanz 1	139
6.5.2	Selbstentdecker	140
6.5.3	Berufsweltentdecker	142
6.5.4	Chancenauswerter.....	143
6.5.5	Kompetenzbilanz 2	145
6.5.6	Realisierer.....	146
6.5.7	Kompetenzbilanz 3	148
6.6	Zusammenfassung.....	150

Teil IV: Empirische Analyse und Erkenntnisgewinnung

7	Forschungsmethodisches Vorgehen zur empirischen Analyse.....	152
7.1	Methodische Grundlegung	154
7.1.1	Fallbezogener und explorativer Zugang der Studie	154
7.1.2	Triangulation als Zugang zur Erkenntnisgewinnung	156
7.2	Datenerhebung und Datenbasis	157
7.2.1	Textprodukte in Forschungs- und Entwicklungskontexten.....	157
7.2.2	Reflexion und Zusammenführung erkenntnisrelevanter Textformate	159
7.2.2.1	Journal- und Portfolioarbeit im Forschungs- und Entwicklungsprozess	159
7.2.2.2	Basistext als reflexionsbasierte Auswertungsgrundlage	161
7.2.2.3	Kennzeichnung der zur Analyse herangezogenen Textprodukte.....	165
7.2.3	Datenerhebung durch Interviews	168
7.2.3.1	Qualitative Interviews	170
7.2.3.2	Leitfadengestützte Interviews.....	171
7.2.3.3	Das fokussierte Interview	173
7.2.3.4	Das Problemzentrierte Interview (Witzel).....	176
7.2.3.5	Vergleichende und kontrastierende Gegenüberstellung des fokussierten und des Problemzentrierten Interviews	180
7.2.4	Datenerhebungsinstrumentarium der vorliegenden Studie	182
7.2.4.1	Forschungshospitation.....	182
7.2.4.2	Einzelinterviews mit Lehrkräften	184
7.2.4.3	Fallbezogene Gruppeninterviews	186
7.2.4.4	Zusammenführende Darstellung des Datenerhebungsprozesses	188
7.2.4.5	Reflexion des Datenerhebungsinstrumentariums	189
7.3	Datenauswertung.....	191
7.3.1	Theoretische Hinführung und Begründung der Auswertungsmethode der Studie.....	191
7.3.2	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	192
7.3.2.1	Forschungsmethodische Verortung	192
7.3.2.2	Qualitative Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel)	197
7.3.2.3	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz).....	200

7.3.3	Datenauswertungsinstrumentarium der vorliegenden Studie.....	204
7.3.3.1	Vorbereitung der computerbasierten Datenauswertung.....	204
7.3.3.2	Auswertung der Einzelinterviews als Ausgangspunkt der Analyse.....	207
7.3.3.3	Fallbezogene Rekonstruktion und thematische Verdichtung.....	218
7.3.3.4	Reflexion des Datenauswertungsinstrumentariums	221
8	Empirische Erkenntnisgewinnung.....	223
8.1	Rekonstruktion der standortspezifischen Implementation und Rezeption des Prototyps	225
8.1.1	Implementation und Rezeption an BK1	225
8.1.1.1	Verdichtete Darstellung der Implementation an BK1.....	225
8.1.1.2	Rekonstruktion der Rezeption an BK1	229
8.1.2	Implementation und Rezeption an BK2.....	232
8.1.2.1	Verdichtete Darstellung der Implementation an BK2.....	232
8.1.2.2	Rekonstruktion der Rezeption an BK2	235
8.1.3	Implementation und Rezeption an BK3.....	239
8.1.3.1	Verdichtete Darstellung der Implementation an BK3.....	239
8.1.3.2	Rekonstruktion der Rezeption an BK3	244
8.1.4	Auf einen Blick: Eckpunkte zur Rekonstruktion der standortspezifischen Implementation und Rezeption des Prototyps durch die Berufskollegs.....	245
8.2	Deutungen der Praxen bzgl. der Entwicklungsschwerpunkte	248
8.2.1	Verdichtete Deutungen der Praxen zum Entwicklungsschwerpunkt 'Berufsorientierung'	249
8.2.2	Verdichtete Deutungen der Praxen zum Entwicklungsschwerpunkt 'entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung'	254
8.2.3	Verdichtete Deutungen der Praxen zum Entwicklungsschwerpunkt 'Stärkenorientierung'	262
8.2.4	Zusammenfassendes Resümee zu den Deutungen der Praxen.....	267
8.3	Praxis-Response zum Prototyp der Rollenbasierten Kompetenzbilanz (rbKB)	267
8.3.1	Praxis-Response zum Prototyp	268
8.3.1.1	Response bzgl. der Implikationen des Prototyps auf das Lehren und Lernen	268
8.3.1.2	Response bzgl. der Implementation des Prototyps	271
8.3.1.3	Response bzgl. der Innovationskraft und gesehener Entwicklungsdesiderata des Prototyps	272
8.3.2	Response bzgl. der prototypimmanenten Rollenbasierung	273
8.3.2.1	Subjektzentrierte Rollen	273
8.3.2.2	Didaktisch konstruierte Rollen der Berufsorientierung	276
8.4	Kritische Würdigung der Ergebnisse.....	278

Teil V: Theoriebasierte Erkenntnisgewinnung – Die Entwicklungsschwerpunkte im Fokus

9	Berufsorientierung	282
9.1	Theoretische Grundlegung und Annahmen zur Berufsorientierung.....	283
9.1.1	Eckpunkte des vorliegenden Verständnisses zur Berufsorientierung	283
9.1.1.1	Der Mensch als Akteur im Kontext seiner Berufsorientierung.....	283
9.1.1.2	Bedingungen und Faktoren der Berufsorientierung.....	284
9.1.1.3	Berufsorientierung und Selbstkonzept.....	286
9.1.1.4	Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick	289

9.1.2	Grundlegende theoretische Deutungen zur Berufsorientierung	289
9.1.2.1	Berufsorientierung als Matching-Prozess	290
9.1.2.2	Berufsorientierung als Entwicklungsaufgabe	290
9.1.2.3	Berufsorientierung als Entscheidungsprozess	292
9.1.2.4	Berufsorientierung als Lernprozess	294
9.1.2.5	Berufsorientierung als Bewältigungsprozess (Coping) – ein integrativer Ansatz	295
9.2	Berufsorientierung als komplexe Problemlage Jugendlicher	297
9.2.1	Besondere Problemlagen benachteiligter Jugendlicher	301
9.2.2	Besondere Problemlagen Jugendlicher des berufsschulischen Übergangssystems.....	304
9.3	Berufsorientierung in der Schule.....	305
9.3.1	Verankerung und Zielsetzungen von Berufsorientierung in Ordnungsgrundlagen.....	306
9.3.2	Berufsorientierung in schulischer Praxis	308
9.3.2.1	Grenzen und Problemlagen schulischer Berufsorientierung.....	309
9.3.2.2	Anforderungen an schulische Berufsorientierung	311
9.3.3	Berufswahltheorien im Kontext schulischer Berufsorientierung.....	318
9.3.3.1	Zielperspektiven und -dimensionen.....	318
9.3.3.2	Idealisierte Ablaufmodelle der (schulischen) Berufsorientierung	329
9.4	Zusammenfassung und Ausblick.....	336
10	Entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung.....	340
10.1	Kompetenztheoretische Positionierung	342
10.1.1	Positionen vor dem Hintergrund der Berufs- und Erwachsenenpädagogik	343
10.1.2	Positionierung vor einem wirtschaftspädagogischen Hintergrund.....	345
10.1.2.1	(Handlungs-)Kompetenz als innere Disposition.....	346
10.1.2.2	Komponenten und Dimensionen von Handlungskompetenz.....	348
10.1.2.3	Konzepte der Handlungskompetenz.....	351
10.1.3	Annahmen zum Erwerb und zur Entwicklung von (Handlungs-)Kompetenz	352
10.1.4	Zwischenfazit I: Implikationen für die Kompetenzerfassung.....	354
10.2	Kompetenzerfassung zur individuellen (Kompetenz-)Entwicklung.....	355
10.2.1	Übergreifende Zielsetzungen oder ‚Jenseits von fachlichen Inhalten‘	355
10.2.1.1	Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung.....	356
10.2.1.2	Lebensbewältigung.....	359
10.2.1.3	Zusammenfassende Stellungnahme.....	361
10.2.2	Kompetenzerfassung und Individualisierung	362
10.2.3	Zwischenfazit II: Implikationen für eine entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung .	364
10.3	Konturierung entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung.....	365
10.3.1	Theoretische Einordnung und Bezüge.....	365
10.3.1.1	Funktion und Zielsetzung	366
10.3.1.2	Erhebung und Bewertung von Kompetenzen.....	369
10.3.1.3	Allgemeine Verfahrensaspekte und Bedingungen.....	376
10.3.2	Bedeutung von Fremd- und Selbsteinschätzung.....	377
10.3.2.1	Kompetenzerfassung aus Lehrendenperspektive.....	377
10.3.2.2	Kompetenzerfassung aus Lernendenperspektive.....	380
10.3.2.3	Kombination von Fremd- und Selbsteinschätzung und kooperative	
	Formen der Kompetenzerfassung	388

10.3.2.4	Zusammenfassung und Einschätzung im Kontext..... entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung.....	391
10.3.3	Ausgewählte Verfahren entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung.....	391
10.3.3.1	Portfolio-Verfahren.....	392
10.3.3.2	Verfahren der Kompetenzbilanz(-ierung).....	397
10.3.3.3	Zusammenfassende Bewertung.....	411
10.4	Zusammenfassung und Ausblick.....	413
11	Stärkenorientierung.....	415
11.1	Stärkenorientierung – ein erster Überblick.....	416
11.2	Referenzkonzepte im Kontext von Stärkenorientierung.....	420
11.2.1	Salutogenese.....	420
11.2.2	Empowerment.....	422
11.2.3	Resilienz.....	426
11.2.3.1	Resilienz als empirisches Phänomen.....	426
11.2.3.2	Resilienzförderung.....	432
11.2.4	Zusammenführung.....	435
11.3	Die ‚Strength Perspective‘ aus dem Kontext der ‚Social Work‘.....	437
11.3.1	Allgemeine Kennzeichnung der Strength Perspective.....	437
11.3.2	Das ‚Strength, Assessment and Treatment Model‘ (Rawana & Brownlee).....	439
11.3.3	Zusammenführung.....	441
11.4	Positionierende Konturierung zu Stärken und Stärkenorientierung.....	442
11.4.1	Positionierung zum Begriff ‚Stärke‘.....	442
11.4.2	Perspektiven von ‚Stärkenorientierung‘.....	445
11.4.2.1	Normative Perspektive auf Stärkenorientierung.....	445
11.4.2.2	Methodisch begründete Perspektive auf Stärkenorientierung.....	445
11.4.2.3	Stärkenorientierung: Zwischen professioneller Haltung und..... didaktischem Prinzip.....	446
11.4.3	Zusammenführung.....	452
11.5	Zusammenfassung und Ausblick.....	453

Teil VI: Entwicklungsdesiderata und Handlungsempfehlungen

12	Entwicklungsdesiderata des Prototyps.....	455
12.1	Entwicklungsdesiderata erster Ordnung: Weiterentwicklung des Rahmenkonzepts der rbKB.....	457
12.1.1	Entwicklungsdesiderata, die eine unmittelbare Weiterentwicklung..... des Prototyps auf konzeptioneller Ebene erfordern.....	457
12.1.2	Entwicklungsdesiderata, die eine Positionierung und Weiterentwicklung..... auf Ebene der standortspezifischen Implementation erfordern.....	462
12.2	Entwicklungsdesiderata zweiter Ordnung: Gezielte Professionalisierung der Lehrenden..... und vertiefende Informationsbereitstellung.....	463
12.3	Entwicklungsdesiderata dritter Ordnung: Grundlegende pädagogisch-didaktische..... Herausforderungen.....	467
12.4	Abschließendes Fazit.....	469

13	Fallbezogene Handlungsempfehlungen	470
13.1	Handlungsempfehlung zur Durchführung der rbKB für BK1	471
13.1.1	Resümee zur Implementation an BK1	471
13.1.2	Formulierung von Handlungsempfehlungen für BK1	476
13.2	Handlungsempfehlung zur Durchführung der rbKB für BK2.....	477
13.2.1	Resümee zur Implementation an BK2	477
13.2.2	Formulierung von Handlungsempfehlungen für BK2	481
13.3	Handlungsempfehlung zur Durchführung der rbKB für BK3	482
13.3.1	Resümee zur Implementation an BK3	482
13.3.2	Formulierung von Handlungsempfehlungen für BK3	486
13.4	Abschließendes Fazit	487
14	Reflexive Gesamtschau auf die Studie und Ausblick	489
14.1	Relevanz der Studie.....	490
14.2	Forschungsmethodologischer und -methodischer Zugang und Berücksichtigung von Forschungsstandards	492
14.3	Ergebnisse der Studie.....	494
14.3.1	Orientierung an Theorien der Praxen.....	495
14.3.2	Orientierung an Theorien der Wissenschaft	497
14.3.3	Anwendungsbezug der generierten Wissensbasis.....	497
	LITERATURVERZEICHNIS	499
	HINWEISE ZU DEN ANHÄNGEN DER STUDIE	536

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	5
Abb. 2:	Überblick zu Teil I der Studie.....	10
Abb. 3:	Doppeltes Spannungsfeld (in Anl. an Kremer 2011, S. 6).....	17
Abb. 4:	Überblick zu Teil II der Studie.....	44
Abb. 5:	Zwischenraum (vgl. Kremer 2014, S. 347).....	58
Abb. 6:	Doppelte Positionierung des Handelns der Forscherin (in Anl. an Kremer 2014).....	67
Abb. 7:	Einbindung didaktischer Prototypen in den Forschungsprozess.....	71
Abb. 8:	Rezeption des Prototyps durch Wissenschaft und Praxis..... (entnommen aus Kremer 2014, S. 349).....	83
Abb. 9:	Handlungsmodi von Forscherin und Praxisakteuren in der Innovationsarena AB III.....	88
Abb. 10:	Gütesystem einer Forschung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten.....	94
Abb. 11:	Überblick zu Teil III der Studie.....	100
Abb. 12:	Darstellung der Anbindung des Forschungsprozesses an den Entwicklungsprozess..... des Prototyps.....	101
Abb. 13:	Konzeptionsphase der Rollenbasierten Kompetenzbilanz in AB III.....	109
Abb. 14:	Idealtypisches Modell zur Berufsorientierung (in Anl. an Kremer 2010a, S. 154).....	117
Abb. 15:	Drei Grundformen zieldifferenter Berufsorientierung.....	122
Abb. 16:	Entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung im Prozess der Berufsorientierung.....	128
Abb. 17:	Rahmenkonzept der Rollenbasierten Kompetenzbilanz (rbKB).....	139
Abb. 18:	Überblick zu Teil IV der Studie.....	151
Abb. 19:	Gegenstandsorientierter Forschungsprozess.....	153
Abb. 20:	Darstellung des Textkorpus und des Basistexts im..... Forschungs- und Entwicklungsprozess.....	164
Abb. 21:	Textprodukte zwischen Datenerhebung und -auswertung.....	168
Abb. 22:	Prozess der Datenerhebung dieser Studie.....	189
Abb. 23:	Qualitative Inhaltsanalyse als Makromethode.....	196
Abb. 24:	Qualitative Inhaltsanalyse differenziert durch drei unabhängige Analysetechniken.....	196
Abb. 25:	Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse..... (entnommen aus Kuckartz 2012, S. 78).....	202
Abb. 26:	Aufnahme und Organisation der Textprodukte in MAXQDA.....	206
Abb. 27:	Ablaufverfahren zur Auswertung der Einzelinterviews..... (in Anl. an Kuckartz 2012, S. 78).....	208
Abb. 28:	Kategoriensystem vor Umstrukturierung.....	217
Abb. 29:	Kategoriensystem nach Umstrukturierung.....	217
Abb. 30:	Fallbezogene thematische Verdichtung.....	219
Abb. 31:	Rezeption der rbKB am BK1.....	231
Abb. 32:	Rezeption der rbKB am BK2.....	238
Abb. 33:	Rezeption der rbKB am BK3.....	245
Abb. 34:	Annäherung an ein Konzept entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung..... im Rahmen der rbKB.....	259
Abb. 35:	Theorien im Anwendungskontext.....	280
Abb. 36:	Überblick zu Teil V der Studie.....	281
Abb. 37:	Problemfelder individueller Berufsorientierung und Wirkungszusammenhänge..... (in Anl. an Kremer / Wilde 2006, S. 15).....	301
Abb. 38:	Situationen der Berufsorientierung als Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens..... (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 16 in Anl. an Sloane 2003b; Kremer 2003).....	317

Abb. 39:	Handlungsbereiche und Situationen beruflicher Orientierung..... (vgl. Kremer 2010a, S. 154).....	334
Abb. 40:	Kompetenz und Performanz (vgl. Dilger / Sloane 2007, S. 5).....	347
Abb. 41:	Gegenstandsbereich entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung.....	372
Abb. 42:	Modell der Selbstbeurteilung (entnommen aus Brouër 2014, S. 65).....	385
Abb. 43:	Portfolio und Kompetenzbilanz im Kontext entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung.....	412
Abb. 44:	Professionelle pädagogische Haltung.....	448
Abb. 45:	Stärkenorientierung zwischen Haltung und Prinzip.....	450
Abb. 46:	Perspektiven auf Stärkenorientierung.....	452
Abb. 47:	Überblick zu Teil VI der Studie.....	454
Abb. 48:	Strukturierung gesehener Entwicklungsdesiderata im Kontext der Rollenbasierten Kompetenzbilanz (rbKB).....	455
Abb. 49:	Entstehungshintergrund der Entwicklungsdesiderata.....	457
Abb. 50:	Rollenbasierte Kompetenzbilanz unter Berücksichtigung der Entwicklungsdesiderata erster Ordnung.....	461
Abb. 51:	Entstehungshintergrund der standortspezifischen Handlungsempfehlungen.....	471

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1:	Lernfelder der Berufsfachschulen ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ sowie ‚Sozial- und Gesundheitswesen‘ (vgl. MSW 2004b, S. 9; MSW 2004c, S. 9).....	25
Tab. 2:	Zusammenfassende Gegenüberstellung der Bildungsgänge BGJ und BFS.....	26
Tab. 3:	Kennzeichnung und Problemlagen der Zielgruppe.....	32
Tab. 4:	Potenziale, Herausforderungen und Anforderungen an die Forscherin (vgl. Kremer 2014).....	89
Tab. 5:	Exemplarische Bestimmung von Kompetenzen für die berufliche Situation..... ‚Beruf – Entdecke deine Möglichkeiten‘ (entnommen aus Kremer 2010b, S. 8).....	119
Tab. 6:	Kompetenzbilanz 1 (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 19).....	140
Tab. 7:	Selbstentdecker (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 20).....	141
Tab. 8:	Berufsweltentdecker (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 22).....	143
Tab. 9:	Chancenauswerter (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 24).....	145
Tab. 10:	Kompetenzbilanz 2 (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 26).....	146
Tab. 11:	Realisierer (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 28f.).....	148
Tab. 12:	Kompetenzbilanz 3 (vgl. Frehe / Kremer 2014, S. 30).....	149
Tab. 13:	Entstandener Textkorpus im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses.....	158
Tab. 14:	Kennzeichnung und Systematisierung der Textprodukte im Basistext..... (in Anl. an Sloane 2014, S. 131).....	164
Tab. 15:	Profilmatrix als Themenmatrix (in Anl. an Kuckartz 2012, S. 74).....	203
Tab. 16:	(Fallbezogene) Kennzeichnung des zur Analyse herangezogenen Datenmaterials..... der Studie.....	205
Tab. 17:	Exemplarischer Auszug aus der Tabelle zur paraphrasierenden Zusammenfassung (Reduktion 1).....	215
Tab. 18:	Tabelle zur fallbezogenen und thematischen Verdichtung.....	220
Tab. 19:	Legende zu den Verweisen auf die Datenquellen im Basistext.....	224
Tab. 20:	Übersicht – Implementation und Rezeption der rbKB an den Berufskollegs.....	248

Tab. 21:	Vergleichende Zusammenführung der Deutungen zum Entwicklungsschwerpunkt..... ,Berufsorientierung‘	253
Tab. 22:	Vergleichende Zusammenführung der Deutungen zum Entwicklungsschwerpunkt..... ,entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung‘	258
Tab. 23:	Vergleichende Zusammenführung der Deutungen zum Entwicklungsschwerpunkt..... ,Stärkenorientierung‘	266
Tab. 24:	Übersicht zur Praxis-Response bzgl. subjektzentrierter Rollen	276
Tab. 25:	Übersicht zur Praxis-Response bzgl. didaktisch konstruierter BO-Rollen.....	278
Tab. 26:	Überblick zu idealtypischen (Ablauf-)Modellen der Berufsorientierung.....	335
Tab. 27:	Gegenüberstellung ausgewählter kompetenztheoretischer Annäherungen	
	und Positionierungen aus der Berufs- und Erwachsenenpädagogik bzw. aus der.....r	
	beruflichen Weiterbildung	345
Tab. 28:	Modell der Handlungskompetenz (vgl. Kremer 2007, S. 30)	352
Tab. 29:	Kompetenzformulierungen zur berufliche Handlungskompetenz..... (vgl. KMK 2007, S. 10f.)	371
Tab. 30:	DJI-Kompetenzbilanz	404
Tab. 31:	Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en	406
Tab. 32:	Kompetenzreflektor.....	406
Tab. 33:	Personale und soziale Ressourcen (vgl. Wustmann 2005, S. 196).....	430
Tab. 34:	Referenzkonzepte der Stärkenorientierung im Überblick	436

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AB	Arbeitsbereich
Abb.	Abbildung
APO-BK	Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg
AV	Ausbildungsvorbereitung
B1 bis B7	Befragte Lehrkräfte (insgesamt sieben)
BE	Berufsweltentdecker
BFS	Berufsfachschule
BG	Bildungsgang
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BK	Berufskolleg
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BO	Berufsorientierung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CA	Chancenauswerter
ca.	circa
cevet	Centre for Vocational Education and Training
d. h.	das heißt
DBR	Design-Based Research
dif.	differenziert
ebd.	ebenda

EI	Einzelinterviews
entwf.KE	entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung
EP	Entwicklungsprotokoll
et al.	et alii
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
FuE-Arena / F&E Arena	Forschungs- und Entwicklungsarena
ggf.	gegebenenfalls
GI	Gruppeninterviews
grds.	grundsätzlich
GRR	generalized resistance resources
HB	Handlungsbereich
HK	Hauptkategorie
Hrsg.	Herausgeber
hrsg. v.	herausgegeben von
i. d. R.	in der Regel
i. e. S.	im engeren Sinne
i. w. S.	im weiteren Sinne
Impl.-Fok.	Implementationsfokus
in Anl. an	in Anlehnung an
InBig	Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung
inkl.	inklusive
InLab	Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung
insbes.	insbesondere
K.	Kompetenz
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
KS	Kategoriensystem
KSoB	Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildung
LF	Lernfeld
LK	Lehrkraft / Lehrkräfte
m. a. W.	mit anderen Worten
mglw.	möglicherweise
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
o. Ä.	oder Ähnliche(s)
o. J.	ohne Jahr
P	Prototyp
P.F.	Petra Frehe
PFH	Protokolle zur Forschungshospitation
PP	Praxisprotokoll
PZI	Problemzentriertes Interview
QDA	qualitative Datenanalyse
R	Realisierer
RB	Rollenbasierung

rbKB	Rollenbasierte Kompetenzbilanz
resp.	respektive
RTF	Richt Text Format
S	Schüler / Schülerin
S.	Seite
s. o.	siehe oben
SE	Selbstentdecker
SOC	sense of coherence
StO	Stärkenorientierung
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
TR	Textretrieval
u.	und
u. a.	unter anderem
u. Ä.	und Ähnliche(s)
u. U.	unter Umständen
U-Std/Jahr	Unterrichtsstunden pro Schuljahr
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
vs.	versus
webLab	Development of competence in a web-based laboratory
wiss.	wissenschaftlich
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

1 Einleitung und Hinführung zur Studie

Dieses erste Kapitel stellt eine Einführung in diese Schrift sowie in die ihr zugrunde liegende Studie dar. Dazu wird zunächst die Problemstellung, die in dieser Arbeit aufgenommen wird, dargestellt sowie eine projekt- und disziplinbezogene Verortung vorgenommen (1.1). Im zweiten Teil dieses Kapitels wird das Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung dieser Studie expliziert (1.2). Im dritten Unterkapitel wird die Darstellung des Aufbaus dieser Schrift vorgenommen (1.3).

1.1 Problemstellung und Verortung der Arbeit

Herausforderungen und Fragestellungen bzgl. der Realisierung und Differenzierung individueller Förderung stellen sich an Berufskollegs¹ insbesondere auf Ebene von Bildungsgangarbeit und Lernumgebungen. Bisher wurde überwiegend versucht, dieses recht allgemeingehaltene Konzept für die pädagogische Praxis durch die Formulierung von Gestaltungsprinzipien und Leitlinien zu differenzieren und damit eine Implementation in die pädagogisch-didaktische Arbeit zu erreichen. Im Rahmen dieser Arbeit wird ein weiterführender Schritt in Richtung Differenzierung und Nutzbarkeit für den didaktischen Anwendungskontext aufgenommen. Weiterführend meint hier, dass versucht wird, der Abstraktheit von Leitlinien und Prinzipien zur individuellen Förderung zu begegnen, indem diese konstruktiv und für einen exemplarischen Gestaltungskontext in Praxis aufgenommen werden. Gleichzeitig wird vorliegend eine Spezifizierung bezogen auf eine besondere Zielgruppe vorgenommen und die Berücksichtigung ihrer besonderen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Herausforderungen mitgeführt. Im Fokus stehen im Rahmen dieser Studie Jugendliche des berufsschulischen Übergangssystems. In diesem Sinne wird das Lehren und Lernen am Übergang Schule – Beruf in den Fokus gerückt.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein didaktischer Prototyp entwickelt, der ausgewählte Facetten und Herausforderungen im Rahmen der individuellen Förderung Jugendlicher im berufsschulischen Übergangssystem aufnimmt. Die Studie ist im Kontext des Innovationsprojektes *InLab – Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung* entstanden, das sich explizit zum Ziel gesetzt hat, den mit individueller Förderung verbundenen didaktischen Herausforderungen durch

¹ In dieser Arbeit wird insbesondere die schulische berufliche Bildung in Nordrhein-Westfalen aufgenommen. Berufsbildende Schulen werden hier ‚Berufskollegs‘ genannt (vgl. dazu MSW 2008).

die Entwicklung exemplarischer Verfahren und Instrumente – sogenannter didaktischer Prototypen – zu begegnen. In der Arbeitsgruppe AB III – einer der drei Arbeitsbereiche des Projektes InLab, dessen Entwicklungsarbeit dieser Studie zugrunde liegt – wurden bezogen auf diese Perspektive und mit Blick auf die besonderen Erfordernisse der Zielgruppe die Entwicklungsschwerpunkte *Berufsorientierung*, *entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung* und *Stärkenorientierung* aufgenommen und auf Grundlage eines rollenbasierten Zugangs zu individualisiertem Lehren und Lernen in ein Rahmenkonzept überführt: Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz (rbKB).

Dieser Studie liegt ein kooperatives Entwicklungsformat zugrunde, nach dem sowohl Praxisakteure² (Lehrende aus drei Berufskollegs) als auch Akteure der Wissenschaft an der Gestaltung des Prototyps beteiligt waren. In diesem *designbasierten* Ansatz wird das Potenzial gesehen, einerseits Theorien im Kontext individueller Förderung problembezogen in konkrete *Anwendungskontexte* zu transferieren. Auf der anderen Seite eröffnet sich durch einen solchen ‚Zwischenraum von Wissenschaft und Praxis‘ (im weiteren Innovationsarena genannt) für die Forscherin die Möglichkeit, sowohl Orientierungen an den Theorien der Praxis aufzunehmen, als auch wissenschaftliche Theorien sukzessive zu explorieren. Es wird eine Wissensbasis generiert, die für den Anwendungs- bzw. Gestaltungskontext genutzt wird. Dieser Zugang begründet auch das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie, das im zweiten Teil dieser Einführung differenzierter gekennzeichnet werden soll. Die Ausrichtung der rbKB auf die Lernenden des berufsschulischen Übergangssystems – die häufig auch als Benachteiligte oder nicht ausbildungsreife Jugendliche gekennzeichnet werden – macht es erforderlich, dass insbesondere verschiedene pädagogische Perspektiven aufgenommen werden.

Vor dem Hintergrund einer wirtschaftspädagogischen Verankerung der Forscherin – Sloane (2001) unterteilt diese Disziplin in die folgenden Bereiche: Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung (vgl. S. 20) – werden in dieser Studie insbesondere sozialpädagogische Bezugspunkte aufgenommen. Diese

² In dieser Arbeit wird durchgehend versucht, geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie etwa Lehrende oder Lernende aufzunehmen. In einigen Fällen erfolgt auch eine geschlechtsspezifische Bezeichnung wie etwa Forscher oder Forscherin. Grundsätzlich wird das jeweils nicht explizit genannte Geschlecht mit angesprochen, um Begriffskonstruktionen wie Schüler/innen oder ForscherIn zu vermeiden, um den Lesefluss aufrechterhalten zu können. In einigen Fällen spricht die Verfasserin dieser Arbeit in der dritten Person Singular von sich selbst. Dies ist aber so deutlich gekennzeichnet, dass dies als unproblematisch bewertet wird. Grundsätzlich sind jedoch alle Lesenden dieser Studie herzlich willkommen, auch die Perspektive der Autorin im Rahmen dieser Schrift aufzunehmen.

schlagen sich entsprechend in den Theoriegebäuden zu den Entwicklungsschwerpunkten Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung nieder sowie in der Kennzeichnung von Problemlagen und besonderen Bedürfnisse der hier betrachteten Zielgruppe. Die vorliegende Arbeit kann damit als wirtschafts- und sozialpädagogisch orientierte Studie gekennzeichnet werden.

1.2 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit

Dreh- und Angelpunkt der vorliegenden Studie ist die Entwicklung eines didaktischen Prototyps (Entwicklungsprozess und -produkt). Dies zeigt sich deutlich in der Zielsetzung der Arbeit und insbesondere in der Ausdifferenzierung des Erkenntnisinteresses.

Die vorliegende Arbeit kann in einem Forschungsprogramm verortet werden, das als *Forschung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten* gekennzeichnet werden kann. Hier können orientierend insbesondere Anleihen aus der Modellversuchsforschung und des Design-Based Research (DBR) aufgenommen werden. Gleichzeitig zeigt sich jedoch ein komplexes Forschungsfeld, das im Sinne der hier vorgenommenen Arbeit auf methodologischer Ebene zu schärfen ist. Als eine Zielsetzung dieser Arbeit kann daher ausgewiesen werden, sich einer Forschung anzunähern, durch die spezifische Forschungsfragen an einen kooperativen Entwicklungszusammenhang im Zwischenraum von Wissenschaft und Praxis angebunden werden können. Hier stellen sich insbes. folgende differenzierende Fragestellungen:

- Was kennzeichnet didaktische Prototypen?
- Wie kann die Prototypenentwicklung und der Prototyp selbst für Forschung zugänglich und nutzbar gemacht werden bzw. welche Funktion kommt ihm zu?
- Über welche Wege können die Perspektiven, Deutungen und Verständnisse der Praxisakteure aufgenommen werden?
- Welche Erkenntnisse lassen sich in einem solchen Forschungsdesign generieren? Was sind ihre Potenziale und Grenzen?
- Welche Gütekriterien können an eine so verstandene Forschung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten angelegt werden?

Neben dieser Zielsetzung soll des Weiteren das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dargestellt werden. Es lässt sich entsprechend der aufgenommenen Forschungsausrichtung in zwei, jedoch miteinander verzahnte Interessen ausdifferenzieren:

Zum einen verfolgt die Forscherin ein *Verstehensinteresse*, das sich insbesondere auf die mitgeführten Verständnisse und Deutungen der Praxisakteure bzgl. der Entwicklungsschwerpunkte Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung erstreckt. Durch die Aufnahme der Perspektive der Praxisakteure (Orientierung an den Theorien der Praxis) wird die Möglichkeit gesehen, die Wissensbasis der Forscherin diesbezüglich zu erweitern und zu differenzieren. Gleichzeitig erfolgt eine Exploration theoretischer Bezugspunkte zu den Entwicklungsschwerpunkten. Die erweiterte Wissensbasis der Forscherin wird auch dazu genutzt, die Gestaltung des didaktischen Prototyps voranzutreiben.

Damit kann der zweite Bestandteil des Erkenntnisinteresses gekennzeichnet werden – das *Gestaltungsinteresse*. Dies bedeutet, dass der Entwicklungsprozess des Prototyps von zwei Perspektiven flankiert wird: Einerseits nimmt die Forscherin eine Auseinandersetzung bzw. Exploration bzgl. der prototypimmanenten Theorien und Bezugskonzepte vor. Andererseits werden entwicklungsbegleitend das Wissen und der Erfahrungsschatz der Praktiker sowie ihre Rückmeldungen bezogen auf die Implementation des Prototyps am jeweiligen Standort systematisch in die (Weiter-)Entwicklung der rbKB einbezogen.

Sowohl bezogen auf die Implementation des Prototyps als auch bezogen auf die Ergründung der Deutungen der Praxisakteure bzgl. der prototypimmanenten Konzepte wird dabei durchgängig eine fallbezogene Perspektive aufgenommen. Dies ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass vorliegend davon ausgegangen wird, dass *eine* einheitliche Praxisperspektive nicht existiert, sondern dass vielmehr von verschiedenen Rezeptionen durch verschiedene Praxen auszugehen ist, die insbesondere durch die Rahmenbedingungen des Standortes (Berufskolleg) geprägt sind.

Es geht damit insgesamt um die Generierung einer aus empirischen und theoretischen Orientierungen gespeisten Wissensbasis. Diese wird wiederum auf die Gestaltung des Prototyps und dessen fallspezifische Implementation am Berufskolleg (rück-)bezogen. Das Verstehensinteresse der Forscherin steht damit in einem wechselseitigen Verhältnis zu einem Gestaltungsinteresse und vice versa. Zusammengeführt lassen sie sich als Erkenntnisinteresse der Forscherin beschreiben. Eine weitere Zielsetzung ist damit die Generierung von Theorien im Anwendungskontext, die zu einer Verbesserung einer ausschnitthaften Praxis beitragen können.

1.3 Aufbau der Arbeit

An dieser Stelle soll der Aufbau dieser Schrift dargestellt werden. Dabei ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die hier aufgenommene Gliederung nicht die tatsächliche, zeitlich-logische Abfolge der Forschungs- und Entwicklungshandlungen im Rahmen der Studie widerspiegelt. Die nachfolgende lineare Gliederung wurde aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und begründet durch eine Dokumentationsabsicht aufgenommen.

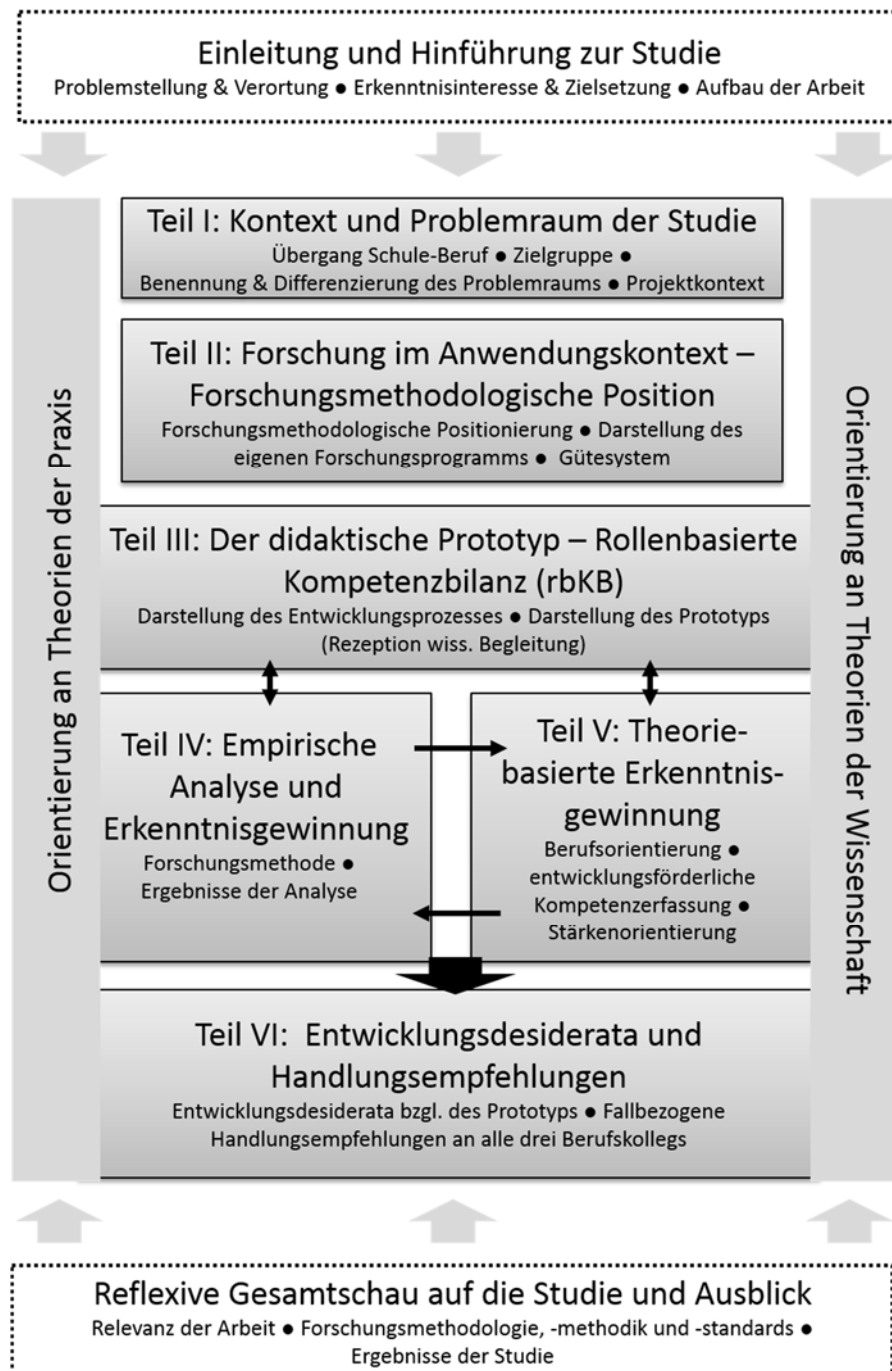


Abb. 1: Aufbau der vorliegenden Arbeit

Die Studie gliedert sich in sechs Teile, die jeweils durch i. d. R. mehrere Kapitel ausdifferenziert werden. Eine Rahmung erfährt die Arbeit durch dieses einführende Kapitel (Kapitel 1) sowie durch Kapitel 14, in dem eine reflexive Rückschau auf die Studie vorgenommen und ein Ausblick eröffnet wird. Die angeführte Abbildung (Abb. 1) führt dies noch einmal grafisch zusammen.

Teil I: Im ersten Teil geht es darum, den Kontext der Studie sowie den hierin gesehenen Problemraum zu kennzeichnen. In Kapitel 2 wird der Übergang Schule – Beruf im berufsschulischen Übergangssystem in den Blick genommen. In diesem Kontext werden insbesondere systemische Strukturen beleuchtet und ihre Konsequenzen für das Lehren und Lernen an diesem Übergang herausgearbeitet (2.1). Es schließt sich eine genauere Betrachtung der hier zu verortenden Zielgruppe an (2.2). Die systemische Perspektive sowie die Perspektive der Zielgruppe erfährt eine Zusammenführung, indem formulierte Gestaltungsanforderungen an das Lehren und Lernen herausgearbeitet werden (2.3). Das Kapitel endet mit Abschnitt 2.4 in einer Zusammenführung und der Darstellung von Implikationen für die Studie. In diesem Kontext wird auch eine erste, theoriebasierte Außenlegitimation (Außenlegitimation I) bzgl. der Entwicklungsschwerpunkte Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung vorgenommen. In Kapitel 3 erfolgt eine Konkretisierung, indem dargestellt wird, wie die gekennzeichneten Problemlagen und Herausforderungen am Übergang Schule – Beruf im Rahmen des Projekts InLab aufgenommen und insbes. in AB III differenziert wurden.

Teil II: Dieser Teil umfasst Kapitel 4 zur forschungsmethodologischen Verortung und Positionierung der Studie. Ausgehend von orientierungsgebenden Forschungslinien, die das Spannungsfeld einer Forschung zwischen Gestalten und Verstehen beschreiben (Anhang³ I), wird die Modellversuchsforschung als methodologische Rahmung dieser Studie aufgenommen (4.1). Eine Konkretisierung in Bezug auf die Handlungsmodi der Forscherin in gemeinsam mit Praxisakteuren aufgenommenen Entwicklungszusammenhängen sowie bezogen auf die Entwicklung und Kennzeichnung didaktischer Prototypen und ihre Bedeutung für den Forschungsprozess erfolgen im Rahmen der Auseinandersetzung mit einer sogenannten Forschung in Innovationsarenen (4.2). Es folgt eine Kennzeichnung der Innovationsarena AB III sowie eine Explikation bezüglich der rbKB als didaktischer Prototyp und dessen Einbindung und Relevanz im Rahmen der Forschungsarbeit (4.3). Im Zuge der orientierenden Auseinandersetzung zu relevanten Forschungslinien (Anhang I) werden

³ Im Rahmen der Studie sind differenzierte Anhänge entstanden. Ein Überblick zu diesen Anhängen sowie Hinweise zur Möglichkeit des Zugangs für interessierte Leser finden sich auf S. 536 dieser Schrift.

Hinweise und Bezüge zu Gütekriterien einer Forschung im Spannungsfeld von Gestalten und Verstehen aufgenommen und reflektiert. In Unterkapitel 4.4 erfolgt darauf aufbauend schließlich die Entwicklung eines Gütesystems, das auf die vorliegende Studie bezogen wird und damit die Besonderheiten einer Forschung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten aufzunehmen versucht.

Teil III: In diesem Teil wird der Blick auf den Prototyp Rollenbasierte Kompetenzbilanz (rbKB) gewendet. Aus einer Prozessperspektive wird in Kapitel 5 zunächst rekonstruierend dargestellt, wie der kooperative Entwicklungsprozess vollzogen wurde. An dieser Stelle geht es auch darum, eine zweite Außenlegitimation der Studie vorzunehmen (Außenlegitimation II), indem die Perspektive der Praxisakteure und ihre Relevanzzuschreibung bzgl. der in der Studie schwerpunktmäßig aufgenommenen Gegenstandsbereiche Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung aufgenommen wurden, die dann schließlich als Entwicklungsschwerpunkte für den Prototyp herangezogen wurden. In Kapitel 6 geht es dann um die Darstellung des Prototyps als Rahmenkonzept – es wird also eine Produktperspektive aufgenommen. Dabei ist darauf zu verweisen, dass es sich hier um die Darstellung aus Rezeptionsperspektive der wissenschaftlichen Begleitung resp. Forscherin handelt. Wie sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen wird, ist diese von der Rezeption durch einzelne, in Berufskollegs verankerte Praxisakteure zu unterscheiden.

Teil IV: In diesem Teil wird eine Fokussierung der empirischen Perspektive vorgenommen. Im Sinne des gekennzeichneten Erkenntnisinteresses sollen sowohl Hinweise der Praxis bzgl. der (Weiter-)Entwicklung des Prototyps aufgenommen werden (Gestaltungsinteresse) als auch bei den Akteuren vorliegende Deutungen und Verständnisse bzgl. der Entwicklungsschwerpunkte Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung (Verstehensinteresse) nachvollzogen und dokumentiert werden. Dazu ist eine fallbezogene Rekonstruktion der standortspezifischen Implementation erforderlich, die wiederum Hinweise auf die jeweilige Rezeption des Prototyps liefert. In Kapitel 7 wird zunächst das forschungsmethodische Vorgehen dokumentiert, expliziert und reflektiert. Dies erfolgt ausgehend von einer forschungsmethodischen Grundlegung (7.1) insbesondere bezogen auf die zugrunde gelegte Datenbasis zur Analyse, das Datenerhebungsinstrumentarium (7.2) und bezogen auf das Instrumentarium zur Datenauswertung (7.3). In Kapitel 8 erfolgt dann eine Darstellung der Erkenntnisse aus der empirischen Analyse. Dieses gliedert sich wie angedeutet in die Abschnitte zur fallbezogenen Implementation und Rezeption des Prototyps (8.1), in Deutungen der

Praxis zu den drei prototypimmanenten Entwicklungsschwerpunkten (8.2) sowie in die Darstellung der analysierten Praxis-Response bzgl. des Prototyps im Allgemeinen und bezogen auf dessen Rollenbasierung im Besonderen (8.3). Es handelt sich hier jeweils um Verdichtungen der Fallperspektiven. Die ausführlichen Detailanalysen zu diesen Abschnitten können dem Anhang II dieser Studie entnommen werden. Das Kapitel mündet in eine kritische Würdigung der Ergebnisse (8.4).

Teil V: Nachdem in Teil IV vordergründig eine Orientierung an den Theorien und Verständnissen der Praxisperspektive aufgenommen wurde, erfolgt in Teil V eine Orientierung an wissenschaftlichen Theorien in Bezug auf die aufgenommenen Entwicklungsschwerpunkte. Für die entsprechenden Themenkomplexe Berufsorientierung (Kapitel 9), entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung (Kapitel 10) und Stärkenorientierung (Kapitel 11) wurde dabei eine pädagogisch-didaktische Perspektive aufgenommen und insbesondere die im Rahmen dieser Studie betrachtete Zielgruppe Lernender im berufsschulischen Übergangssystem berücksichtigt. Insgesamt ist für diesen Teil zu berücksichtigen, dass diese Exploration theoretischer Bezugspunkte parallel und in wechselseitiger Bezugnahme mit einer Erkenntnisgewinnung aus dem empirischen Kontext (Kapitel 8) erfolgt ist. In der Darstellung des Prototyps (Kapitel 6) zeigt sich so bereits im Sinne eines Zwischenergebnisses, wie hier beide Perspektiven für den Gestaltungszusammenhang aufgenommen wurden.

Teil VI: In diesem Teil wird schließlich dargestellt, wie die bisher generierte Wissensbasis aus den empirischen und theoretischen Orientierungen zusammengeführt wird und ihre Anwendung findet. In Kapitel 12 geht es um eine bewertende Betrachtung des Prototyps. Auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisgewinnung und der Response der Praxisakteure werden Entwicklungsdesiderata bzgl. des Prototyps formuliert. In Kapitel 13 wird dann ein kritisch-konstruktiver Blick auf die Implementation des Prototyps an den jeweiligen Standorten eingenommen. Vor dem Hintergrund der Rezeption des Prototyps durch die Forscherin und ebenfalls begründet durch die theoretische Erkenntnisgewinnung bzgl. der Entwicklungsschwerpunkte werden hier für jedes der drei Berufskollegs Handlungsempfehlungen zur weiteren Realisierung und standortspezifischen Weiterentwicklung des Prototyps formuliert.

Wie bereits einführend in diesen Abschnitt angedeutet wurde, endet diese Schrift in einer reflexiven Gesamtschau auf die Studie in Kapitel 14. Hier geht es darum, aus Perspektive der Forscherin den Beitrag dieser Studie zusammenfassend darzustellen sowie ihre Grenzen und gesehene Forschungsdesiderata zu beleuchten. Dabei werden die Relevanz der Studie aufgenommen (14.1), die methodologische und methodische Forschungsanlage sowie das generierte Gütesystem reflektiert betrachtet (14.2) sowie eine kritische Würdigung der Ergebnisse dieser Studie vorgenommen (14.3).

TEIL I: KONTEXT UND PROBLEMRAUM DER STUDIE

In diesem Teil der Studie geht es darum, den Kontext und den Problemraum der Studie zu beschreiben und zu kennzeichnen. Dabei wird in Kapitel 2 zunächst der Kontext ‚Übergang Schule – Beruf‘ aus berufsschulischer Perspektive (insbes. Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen) dargestellt. Dies erfolgt zum einen über eine systemische Annäherung in Abschnitt 2.1. Im zweiten Unterkapitel wird versucht, die in den Bildungsgängen des Übergangssystems anzutreffende Zielgruppe genauer zu kennzeichnen. Neben einer Perspektive von außen auf diese Gruppe soll an dieser Stelle auch dargestellt werden, welche Gründe und Motive die Lernenden selbst mit dem Eingang in das Übergangssystem verbinden (2.2). Diese beiden Unterkapitel vereinernd bzw. darauf beziehend schließt sich Unterkapitel 2.3 an, in dem pädagogisch-didaktische Gestaltungsanforderungen resp. -kriterien herausgearbeitet werden. Dies bildet schließlich die Grundlage für die abschließend in diesem Kapitel erfolgende Zusammenfassung (2.4), die auf Implikationen bzgl. dieser Studie verweist. Hier wird auch die erste Perspektive der Außenlegitimation (I)⁴ aufgenommen. In Kapitel 3 wird in diesem Zusammenhang dargestellt, wie das Projekt InLab – innerhalb dessen diese Studie zu verankern und entstanden ist – die in Kapitel 2 gekennzeichneten Herausforderungen aufnimmt und ihnen begegnet. Neben der Differenzierung des Gesamtprojektdesigns wird vertiefend auf Arbeitsbereich III eingegangen (AB III), innerhalb dessen der didaktische Prototyp Rollenbasierte Kompetenzbilanz (rbKB) entwickelt wurde.

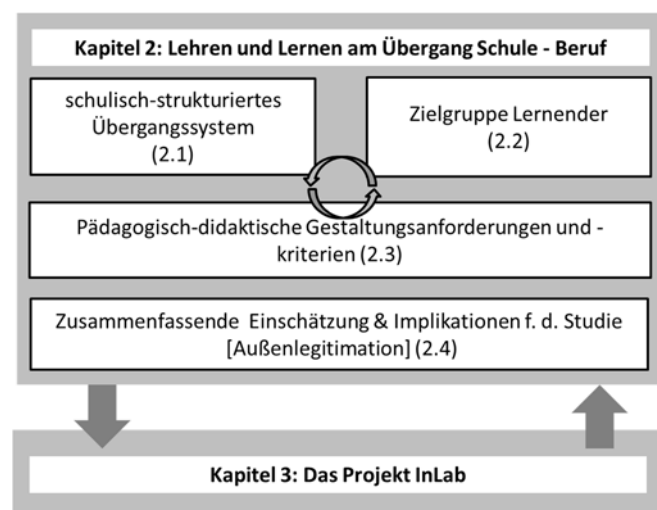


Abb. 2: Überblick zu Teil I der Studie

⁴ Der zweite Teil der Außenlegitimation erfolgt in Kapitel 5, wo die Begründung der Aufnahme der Entwicklungsschwerpunkte der rbKB Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung in die Innovationsarena AB III nachvollzogen wird.

2 Lehren und Lernen am Übergang Schule – Beruf

In diesem Kapitel geht es zunächst darum, das berufsschulische Übergangssystem zu kennzeichnen (2.1). In diesem Zuge werden der Entstehungshintergrund, die aktuelle Lage sowie Prognosen bzgl. einer zukünftigen Entwicklung in den Blick genommen (2.1.1). In einem weiteren Schritt wird dann gekennzeichnet, welche Orientierungen und Referenzkonzepte für das Lehren und Lernen im berufsschulischen Übergangssystem herangezogen werden (2.1.2): Hier werden zum einen gesehene Spannungsfelder, die sich aus der Stellung des Übergangssystems zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem System ergeben, gekennzeichnet (2.1.2.1). Zum anderen wird das Konzept der Ausbildungsreife und dessen Eignung als curriculares Referenzkonzept kritisch beleuchtet (2.1.2.2). In einem dritten Schritt werden exemplarisch zwei Bildungsgänge, die in unmittelbarem Zusammenhang zur hier durchgeführten Forschung im Anwendungsfeld stehen, näher betrachtet und gekennzeichnet sowie zusammenfassend gegenübergestellt (2.1.3). An diese eher systemische Perspektive schließt sich mit Unterkapitel 2.2 ein Blick auf die Lernenden des berufsschulischen Übergangssystems an. Im Fokus steht dabei zum einen eine Annäherung an die Zielgruppe, insbesondere an ihre Besonderheiten und Erfordernisse (2.2.1), gleichzeitig geht es um das Herausarbeiten von Gründen und individuellen Motiven zum Besuch der hier verorteten Bildungsgänge (2.2.2). Im dritten Unterkapitel wird eine pädagogisch-didaktische Perspektive auf das Übergangssystem und dessen Zielgruppe aufgenommen (2.3). Nach einer Positionierung zur Bedeutung und zum Stellenwert des Übergangssystems in der vorliegenden Studie werden entsprechende Gestaltungsanforderungen zusammengeführt. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenführung (2.4), in der die Bedeutung von Berufsorientierung, entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung vor dem Hintergrund des Gesamtkapitels nochmals herausgearbeitet wird. Dies kann gleichsam als ein Bestandteil der Außenlegitimation dieser Studie aufgenommen werden. Ebenfalls wird hier ein Ausblick auf bzw. eine Anbindung an die nachfolgenden Kapitel dieser Studie eröffnet.

2.1 Das berufsschulische Übergangssystem

Das Übergangssystem hat sich mittlerweile als dritte Säule des Berufsbildungssystems etabliert. Es umfasst sowohl schulische als auch außerschulische Maßnahmen und Bildungsgänge, die sich an Jugendliche richten, die den Übergang in berufliche Ausbildungsgänge, in weiterführende Bildungsangebote oder auch in das Beschäf-

tigungssystem nicht bewältigen (vgl. Kremer 2012, S. 21). In der vorliegenden Studie soll der Blick dabei auf das berufsschulische Übergangssystem gerichtet werden. Gerade in der Formulierung allgemeiner Kennzeichnungen oder Kritikpunkte wird häufig auf das Gesamt des Übergangssystems abgestellt. Dies ist nicht weiter kritisch einzuschätzen, in den vorliegend vorgenommenen Differenzierungen (z. B. durch die Kennzeichnung von bestimmten Bildungsgängen) wird jedoch eine Beschränkung auf den schulischen Teil des Übergangssystems vorgenommen.

2.1.1 Entstehungshintergrund, Status quo und Prognosen

Infolge der sogenannten Ausbildungsplatz- oder Lehrstellenlücke (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 85; Schmidt 2011, S. 40) der 1990er Jahre gelang es vielen Jugendlichen nicht, nach der allgemeinbildenden Schule direkt einen Ausbildungsplatz im dualen System zu erhalten.⁵ So mündeten viele dieser Jugendlichen in voll(zeit)schulische Formen der Berufsvorbereitung, in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit oder in vom Bund getragene Sofortprogramme (vgl. Schmidt 2011, S. 40). Die Teilnehmerzahlen in diesen Schulformen stiegen bis zum Hochpunkt in 2005 drastisch an: Nur noch 45 % der Schulabgänger mündeten direkt in das duale System ein. 36,3 % hingegen gingen in einen Sektor ein, der zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung anzusiedeln ist (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2014, S. 98). Diese „folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80) führte zu einer Expansion dieser Maßnahmen, die in ihrer Gesamtheit fortan als ‚das Übergangssystem‘ bezeichnet werden sollten (vgl. ebd). Als eine „Mischform“ von allgemeinbildender Schule und qualifizierter Berufsausbildung finden sich im Übergangssystem „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen.“ (ebd. S. 79).

⁵ Dabei ist anzuführen, dass dieses Phänomen der Übergangsproblematik gering qualifizierter Jugendlicher nicht neu ist (vgl. Kremer 2011, S. 1). Stomporowski (2007) zeichnet bspw. in seiner Studie beginnend mit der „Kontrollücke zwischen Schulbank und Kasernentor“ (S. 7) ab Ende des 19. Jahrhunderts historische Vorgängerphänomene nach (vgl. S. 7ff.).

Seither wird das Berufsbildungssystem in drei Sektoren unterteilt: Das duale System, das Schulberufssystem und das Übergangssystem (vgl. ebd.). Dabei konnte schon früh abgesehen werden, dass es sich bei Letzterem nicht um ein rein konjunkturell begründetes und vorübergehendes Phänomen handelt, sondern dass sich dieser Sektor etablieren und festigen würde (vgl. Eckert 2006, S. 19; Rützel 2007, S. 2; Euler 2011b, S. 323). Im Jahr 2014 ist die Gesamtzahl der Neuzugänge in die berufliche Bildung demografisch bedingt leicht zurückgegangen (5 % gegenüber den Zahlen im Bildungsbericht 2012), verteilt sich aber ungleichmäßig auf die hier angesiedelten drei Sektoren: Die Reduzierung fällt für das Übergangssystem von 2013 auf 2014 nur mit 1 % gegenüber dem Vorjahr aus; insgesamt verbleiben hier noch immer über eine viertel Million Jugendliche (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2014, S. 98).

Die gegenwärtige Situation im Übergangssystem kann wie folgt beschrieben werden: Die Übergangsphase stellt sich für einen Großteil Jugendlicher als besonders unsicher dar. Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss münden immer seltener direkt in eine berufliche Ausbildung ein. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund verschärft sich diese prekäre Lage besonders (vgl. Rützel 2007, S. 2; Euler 2009, S. 86; Beicht 2010, S. 90). Diese Problemlagen „am unteren Ende der Qualifikationsleiter“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2014, S. 118) werden auch im Bildungsbericht 2014 aufgeführt (vgl. ebd.). Als problematisch wird dabei insbesondere das vielfältige und kaum überschaubare Bildungsangebot betrachtet: „Die Bildungsmaßnahmen sind weder untereinander noch mit den Inhalten einer Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen systematisch verzahnt. Dies führt bei den Jugendlichen zu schwierigen Übergängen im Ausbildungsverlauf, zu einer längeren Ausbildungsdauer und zu einem beträchtlichen Motivationsverlust.“ (Euler 2011b, S. 322f.; vgl. auch Euler 2009, S. 83; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 20). Bezogen auf das berufsschulische Übergangssystem besteht kaum Einheitlichkeit darüber, welche Bildungsgänge diesem zuzuordnen sind (vgl. Kremer 2011, S. 2; Kremer 2012, S. 22). „Bildungsgänge werden mit unterschiedlichen Intentionen in das sogenannte Übergangssystem eingebunden, ebenso finden sich regional unterschiedliche Spielarten des Übergangssystems, was sich durch andere Teilnehmergruppen, Ausrichtung der Bildungsgänge etc. zeigt.“ (Beutner / Kremer / Zoyke 2012, S. 8). Es besteht gleichzeitig kaum Klarheit darüber, was als Kernaufgabe dieser Bildungsgänge aufzunehmen ist, sodass diese infolge ganz unterschiedlich rezipiert werden (vgl. ebd., S. 9; vgl. auch Euler / Severing 2011a, S. 20). Nicht

zuletzt führt dies dazu, dass vom Übergangssystem auch als ‚Förder- oder Maßnahmen-Dschungel‘ (vgl. u. a. Eckert 2006, S. 20; Euler 2011b, S. 323; Enggruber 2011, S. 2) bzw. als ‚Labyrinth‘ (vgl. Münk 2008a, S. 8) gesprochen wird.⁶

Auch für die Zukunft wird davon ausgegangen, dass sich die hohe Teilnehmerzahl im Übergangssystem durch Effekte insbesondere des demografischen Wandels oder aufgrund des damit ebenfalls verbundenen Fachkräftemangels nicht auflösen wird (vgl. Euler 2011b, S. 323; Kremer 2012, S. 22; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 3, 6; Kremer / Zoyke 2013, S. 359). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich die Lage zwar quantitativ entschärfen wird, die qualitativ-strukturellen Probleme allerdings weiterhin bestehen bleiben werden (vgl. Hohbein / Gouverneur / Wieland 2011, S. 9). Kremer (2012) kennzeichnet das Strukturproblem des schulischen Übergangssystems wie folgt: Aus seiner Sicht handelt es sich weniger um ein ‚System‘ beruflicher Bildung (vgl. mit ähnlicher Kritik u. a. Münk 2008b, S. 31; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 6, Fußnote 2), „sondern eher um einen Sektor in der beruflichen Bildung, der vor dem Hintergrund der Passungsprobleme in Allgemeinbildung und Berufsbildung deutlich angewachsen ist.“ (Kremer 2012, S. 24).⁷ Das Übergangssystem fungiert eher „als Auffangbecken für Jugendliche, die in den anderen Sektoren keinen Platz finden. Die Auswahl der Jugendlichen erfolgt nicht darüber, welche Chancen und Möglichkeiten eröffnet werden, sondern über eine negative Abgrenzung von jungen Menschen, die den Weg in berufliche Ausbildung und Beschäftigung nicht erreicht haben.“ (ebd.).

Euler (2011b) analysiert, dass die geführten kritischen Diskurse bzgl. des Übergangssystems insbesondere auf zwei Ebenen zu verorten sind: Zum einen geht es um Defizitzuschreibungen bzgl. des Ausbildungsmarktes. Hier wird der Mangel an quantitativ ausreichenden sowie qualitativ hinreichenden betrieblichen Ausbil-

⁶ Mit der Neuordnung der APO-BK in NRW wird mit ‚Ausbildungsvorbereitung‘ eine neue Kategorie in den Bereich ‚Berufsschule‘ aufgenommen. Hier werden Bildungsgänge. (die zuvor noch unter der Kategorie ‚Berufsvorbereitung‘ verorten wurden), zusammengeführt. Ab dem 1. August 2015 werden Bildungspläne für die Fachbereiche Wirtschaft und Verwaltung, Technik / Naturwissenschaften und Ernährungs- und Versorgungsmanagement zur Erprobung in Kraft gesetzt. Zielsetzung ist der Erwerb beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und die Vergabe eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses in den entsprechenden Fachbereichen. Das Berufsgrundschuljahr wird dieser Kategorie nicht zugeordnet. Vgl. dazu auch weiterführend <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/berufsgrundschuljahr/> [Stand: 2015-04-02]. Das Übergangssystem kann als Kategorie verstanden werden, die die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung in sich aufnimmt.

⁷ Im Bildungsbericht 2012 wird synonym von ‚Übergangsbereich‘ gesprochen, im Bildungsbericht 2014 wird auch der Begriff ‚Übergangssektor‘ verwendet (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2012 und 2014).

dungsplätzen konstatiert. Auf einer zweiten Ebene wird bemängelt, dass die Lernenden nicht in ausreichendem Maße solche Kompetenzen entwickelt haben, die sie zur Aufnahme einer Ausbildung benötigen würden (vgl. S. 323; vgl. auch Rützel 2007, S. 2). An dieser Stelle wird von fehlender ‚Ausbildungsreife‘ gesprochen, ein Konstrukt, das häufig als Referenz- oder Differenzierungskriterium des Lehrens bzw. Lernender herangezogen wird und in Abschnitt 2.1.2.2 differenzierter beleuchtet werden soll. Mehr oder weniger deutlich wird in diesem Kontext angeführt, dass das duale System immer mehr an Bedeutung verliert (vgl. Euler 2009, S. 84f.): „Die frühere Stärke des Dualen Systems, Jugendliche aus bildungsfernen Schichten zu integrieren, hat sich in das Gegenteil verkehrt.“ (Rützel 2007, S. 2; vgl. ähnlich Euler 2009, S. 87; Euler / Severing 2011b, S. 23).

Zusammenfassend kann Kremer (2012) folgend konstatiert werden: „Berufsbildung am Übergang wird sich damit auch zukünftig als ein Kerngeschäft für die berufliche Bildungsarbeit zeigen und muss die besonderen individuellen Anforderungen der Jugendlichen in diesem Sektor berücksichtigen.“ (S. 22; vgl. Brahm / Euler 2013, S. 24).

2.1.2 Anforderungen und Zielsetzungen

2.1.2.1 Lehren und Lernen in Spannungsfeldern

Für Kremer (2011) zeigt sich das Übergangssystem insbesondere als „Reflex auf Probleme und Krisen im Allgemeinbildungs- und Ausbildungssystem.“ (S. 3; vgl. Schmidt 2011, S. 17; ähnlich argumentiert auch Stomporowski 2007, S. 7). Die Bildungsgänge seien zwar grundsätzlich als Übergänge positioniert, würden jedoch überwiegend aus den jeweils aktuellen Problemlagen in den angrenzenden Systemen gesteuert (vgl. ebd.). Dies zeigt sich dann in zwei Richtungen:

Zum einen wird versucht, auf Grundlage der im Übergangssystem sichtbar gewordenen Problemlagen und Defizite, eine Veränderung der *angrenzenden Systeme* zu erwirken. Dies erfolgt beispielsweise, indem durch Initiativen zur Reform des Übergangssystems einerseits die berufliche Orientierung in der Sekundarstufe I intensiviert wird – gewissermaßen präventiv gedacht. Mit Blick auf das System der Berufsausbildung soll es gelingen, dass bereits in Bildungsgängen des Übergangssystems sogenannte Ausbildungsbausteine aufgenommen werden, die dann durch das duale System anzuerkennen wären (vgl. Kremer 2011, S. 3). Diese Idee verfolgte beispielsweise die Initiative der Bertelsmannstiftung ‚Übergänge mit System‘ (vgl.

Bertelsmannstiftung 2011), zumindest die frühe Einführung von Berufs- und Studienorientierung hat sich in einem Arbeitspapier des Landes NRW „Neues Übergangssystem Schule – Beruf NRW“ manifestiert und wurde in Referenzkommunen und Gebietskörperschaften umgesetzt (vgl. MSW 2010).

Gleichzeitig werden jedoch auch vielfältige, teilweise auch gegenpolige Anforderungen und Zielsetzungen an das Lehren und Lernen *innerhalb des Übergangssystems* herangetragen (vgl. Kremer 2011, S. 5). Dies deutet sich bereits in der diesbezüglichen Definition durch das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006; siehe Abschnitt 2.1.1) an: Zum einen geht es um die Kompetenzentwicklung der Lernenden in Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung, zum anderen soll das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglicht werden (vgl. S. 79). In Bezug auf allgemeinbildende Inhalte werden insbesondere Defizite der Jugendlichen bzgl. grundlegender Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Umgangsformen (vgl. Euler / Severing 2011a, S. 17; Kremer 2012, S. 27) konstatiert. Diese werden gleichzeitig jedoch als Voraussetzung für ein Lernen bzgl. berufsbildender Inhalte betrachtet. Es besteht hier eine Dilemma-Situation, die zu (ungewollten) Verschiebungen und Schwerpunktsetzungen im Bildungsgang führen kann. Kremer (2012) sieht in diesem inneren Spannungsfeld insbesondere die Herausforderung für Lehrende, dass hier kognitionstheoretisch und handlungstheoretisch ausgerichtete Kompetenzverständnisse aufeinanderstoßen (vgl. S. 27). Den Blick auf die Lernenden gerichtet, sieht Kremer (2012) hier insbesondere die Gefahr, dass negative Lernerfahrungen – die die Jugendlichen größtenteils schon in der allgemeinbildenden Schule erlebt haben – im Übergangssystem nochmals wiederholt werden (vgl. S. 27), was zu einem zusätzlichen Motivationsverlust und im schlimmsten Fall zur gänzlichen Verweigerung gegenüber schulischem Lernen führen kann. Neben der bereits benannten Ausrichtung der Bildungsgänge an beruflicher Grundbildung und Qualifizierung sowie an allgemeinbildenden Abschlüssen und der Förderung von Basiskompetenzen besteht auch die Zielsetzung, eine (erneute) berufliche Orientierung der Jugendlichen zu ermöglichen (Kremer 2011, S. 5; Baethge / Baethge-Kinsky⁸ 2012, S. 39).

⁸ Grundsätzlich differenzieren die Autoren Baethge / Baethge-Kinsky (2012) in ihrer Studie zwar zwischen zwei Unterformen des Übergangssystems (Übergangmaßnahmen mit Anrechenbarkeit auf eine Berufsausbildung und Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung ohne Anrechnung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (vgl. S. 10ff.)), an dieser Stelle wird jedoch von den ‚bisherigen Typen der Ausbildungsvorbereitung‘ (vgl. S. 39) gesprochen, was eine generelle Bezugnahme auf das Übergangssystem erkennen lässt. Selbst wenn diese Unterscheidung an dieser Stelle nicht vorgenommen worden wäre, werden die Unterschiede hier als marginal betrachtet. Eine klare Zuordnung bzw. Eingrenzung von Bildungsgängen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf wird vorliegend kritisch betrachtet.

Kremer (2011) zeichnet hier das Bild eines doppelten Spannungsfeldes (vgl. Abb. 3). Die Bildungsgänge des Übergangssystems stehen „einerseits zwischen den Bildungsgängen des Allgemeinbildungssystems und des Berufs(aus)bildungssystems und auf der anderen Seite zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Lerngebieten in den Bildungsgängen des berufsschulischen Übergangssystems selbst.“ (S. 5). Mit Kremer (2012) kann pointiert zusammengefasst werden: „Die Maßnahmen sind deutlich darauf ausgerichtet, bestehende Defizite im Übergang zur beruflichen Ausbildung auszugleichen und die Chancen der Jugendlichen zu verbessern.“ (S. 21).

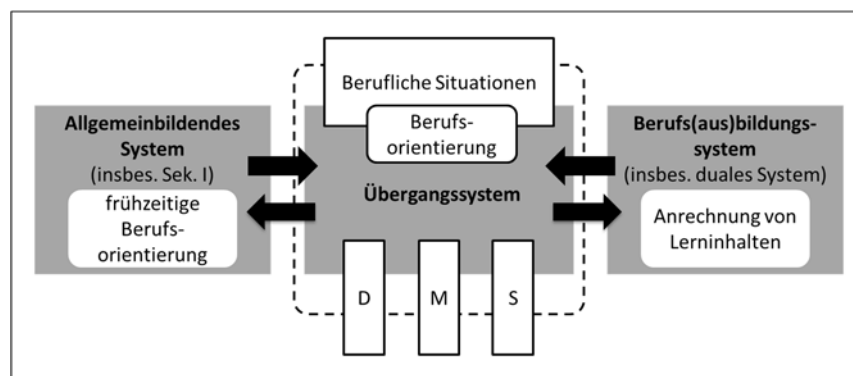


Abb. 3: Doppelles Spannungsfeld (in Anl. an Kremer 2011, S. 6)
(D, M, S deuten exemplarisch sprachliche, mathematische und soziale Basiskompetenzen an)

2.1.2.2 Ausbildungsreife als Zieldimension und Referenzkonzept

Als Zieldimension oder Referenzkonzept des Lehr-Lernprozesses im Übergangssystem wird oftmals die sogenannte Ausbildungsreife herangezogen (vgl. Kremer 2011, S. 1), um möglichst schnell eine Vermittlung in insbesondere betriebliche Ausbildung zu erreichen. Vor allem seitens der potenziellen Ausbildungsbetriebe wird die unzureichende Ausbildungsreife der Jugendlichen als Grund dafür benannt, warum viele Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben (vgl. Eberhard 2013, S. 93). Doch ebenso selbstverständlich, wie dieser Begriff in verschiedenste Diskurse eingebracht wird, wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass das Konzept insbesondere durch je subjektive oder branchen- und berufsbezogene Deutungszuschreibungen geprägt ist (vgl. Kremer 2012, S. 26) und kaum systematisch erforscht wurde (vgl. Eberhard 2013, S. 93). Vor diesem Hintergrund hat die Expertengruppe des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs (2006) – zusammengesetzt aus Experten aus Unternehmen, beruflichen Schulen, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Psychologischen Dienst und der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit – den ‚Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife‘ entwickelt. Entsprechend eines hierarchischen Aufbaus stellt Ausbildungsreife die untere von drei Stufen dar: Ausbildungsreife → berufsspezifische Eignung → Vermittelbarkeit. Es handelt sich

damit um eine Sammlung allgemeiner Anforderungen, die unabhängig von einem bestimmten Beruf(-sfeld) oder Chancen am Arbeitsmarkt an die Jugendlichen gestellt werden. Der Katalog umfasst dabei insgesamt fünf Merkmalsbereiche, die jeweils durch Unterkategorien weiter differenziert werden (vgl. ebd., S. 20ff.):

- *Schulische Basiskenntnisse*: (Recht-)Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Sprechen und Zuhören, mathematische Grundkenntnisse, wirtschaftliche Grundkenntnisse
- *Psychologische Leistungsmerkmale*: Sprachbeherrschung, rechnerisches Denken, logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Befähigung zur Daueraufmerksamkeit
- *Physische Merkmale*: Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen
- *Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit*: Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation / Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit
- *Berufswahlreife*: Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz

An dieser Stelle soll nun keine Diskussion über die Qualität und Aussagekraft der Kriterien selbst (bspw. Abgrenzbarkeit und Zuordnung zu Oberkriterien, hintergründiges Kompetenzverständnis etc.) erfolgen – auch wenn dies an dieser Stelle grundsätzlich notwendig erscheint. Zunächst wird deutlich, dass bzgl. dieser Definition eine große Schnittmenge zu den oben angeführten Basiskompetenzen festgestellt werden kann und darüber hinaus berufliche Orientierung bzw. Berufswahlreife als Voraussetzung für den Eingang in eine Ausbildung betrachtet wird. Formal wird dieser Kriterienkatalog als Fortschritt gewertet (vgl. Eberhard 2013, S. 95), gleichzeitig ist jedoch deutlich darauf hinzuweisen, dass Validierungsversuche bzgl. dieses Kriterienkatalogs in verschiedensten Untersuchungen gescheitert sind. Vielmehr hat sich der o. g. Einwand erhärtet, dass verschiedene Interessensvertreter je verschiedene Definitionen und Relevanzzuschreibungen mitführen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass mit Ausbildungsreife – legt man die Differenzierungen des Kriterienkatalogs zugrunde – insbesondere die oben als Basiskompetenzen benannten Zielsetzungen (vgl. Abschnitt 2.1.2.1) aufgenommen werden und eine Ergänzung um die Notwendigkeit beruflicher Orientierung erfolgt. Gleichzeitig ist deutlich erkennbar, dass es sich bei Ausbildungsreife keineswegs

um ein beständiges und konsensuell vereinbartes Konstrukt handelt: Es lassen sich eher Hinweise darauf finden, dass subjektgebundene, branchen- und berufsspezifische Deutungen existieren und Veränderungen im Zeitverlauf sowie in Bezug auf die generelle Entwicklung des Ausbildungsstellenmarkts erfolgen werden (vgl. Kremer 2012, S. 26). Bezüglich der Tragfähigkeit als Referenzkonzept für das Lehren und Lernen in Bildungsgängen des Übergangssystems konstatiert Kremer (2012): Über die benannten Kritikpunkte hinaus, „trägt das Konzept der Ausbildungsreife dazu bei, den Blick auf Defizite zu richten und diese zunächst abzubauen, bevor berufliche Zugänge eröffnet werden können. Momentan ist nicht absehbar, dass das Konzept der Ausbildungsreife so geschärft werden kann, dass es zur Steuerung im Übergangssystem herangezogen werden kann.“ (S. 26).

2.1.3 Kennzeichnung ausgewählter Bildungsgänge des berufsschulischen Übergangssystems in NRW

An dieser Stelle sollen nun zwei Bildungsgänge näher beschrieben werden, die bei aller bestehenden Unsicherheit relativ eindeutig dem Übergangssystem zugeordnet werden können: Das Berufsgrundbildungsjahr (bzw. in NRW das Berufsgrundschuljahr; im Folgenden als BGJ gekennzeichnet) und die zweijährige Berufsfachschule (im Folgenden mit BFS abgekürzt) (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, S. 97; Schmidt 2011, S. 117; Stomporowski 2007, S. 36ff.). Es wurde bereits angedeutet, dass die Namensgebung und Ausgestaltung der Bildungsgänge des Übergangssystems je nach Bundesland variieren. Vorliegend soll auch diesbezüglich eine Eingrenzung vorgenommen werden, nämlich auf die betreffenden Bildungsgänge in Berufskollegs des Landes NRW. Gleichzeitig handelt es sich um die Bildungsgänge, die auch im Rahmen der vorliegenden Studie die Zielgruppe für die Implementation des didaktischen Prototyps (Rollenbasierte Kompetenzbilanz – rbKB) bereitstellen.⁹ Bzgl. des bei diesen Bildungsgängen vorliegenden Berufsfeldbezugs wird ebenfalls exemplarisch auf die hier vertretenen Berufsfelder bzw. Branchen rekuriert.

⁹ Im Rahmen des dieser Studie zugrundeliegenden Innovationsprojekts ‚InLab‘ arbeitete die Forscherin als Akteurin der wissenschaftlichen Begleitung mit drei Berufskollegs (BK) zusammen (im Rahmen dieser Studie als BK1, BK2 und BK3 gekennzeichnet). BK1 brachte den Bildungsgang Berufsgrundschuljahr mit der Berufsausrichtung Metalltechnik / Elektrotechnik ein, das BK2 nahm mit dem Bildungsgang zweijährige Berufsfachschule im Berufsfeld Sozial- und Gesundheitswesen teil, das BK3 schließlich nahm mit ebenfalls einer zweijährigen Berufsfachschule im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft teil.

2.1.3.1 Das Berufsgrundschuljahr (BGJ)

Das Berufsgrundschuljahr (BGJ)¹⁰ ist der Gruppierung ‚Berufsschule‘, die auch die Bildungsgänge des dualen Systems und die der Ausbildungsvorbereitung¹¹ in sich aufnimmt, zuzuordnen und ist auf ein Jahr mit in der Regel 34 Wochenstunden Unterricht ausgelegt. Hier können Jugendliche aufgenommen werden, die entweder den Hauptschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss vorweisen können oder aber das Berufsorientierungsjahr¹² – ein Bildungsgang aus der Ausbildungsvorbereitung – erfolgreich abgeschlossen haben. Auch ist solchen Jugendlichen der Eintritt ins BGJ gewährt, die nach Abschluss des neunten Schuljahres eine Berufsausbildung begonnen haben, diese aber bereits im ersten Jahr abgebrochen haben. Das BGJ kann des Weiteren als zehntes Vollzeitpflichtschuljahr (§37 Abs. 2 Schulgesetz) besucht werden. Zielsetzung des BGJ ist die schulische Weiterqualifizierung (Hauptschulabschluss nach Klasse 10; bei einer Durchschnittsnote von mindestens 3,0 in den Fächern Deutsch / Kommunikation, Englisch und Mathematik wird die Fachoberschulreife (mittlerer Schulabschluss) erreicht) sowie eine berufliche Grundbildung. Letztere kann im Umfang von sechs bis zwölf Monaten auf das erste Ausbildungsjahr angerechnet werden, sofern beide Parteien (Ausbildende und Auszubildende) zustimmen. Innerhalb des Berufskollegs stellen die Bildungsgänge, die zu einem mittleren Schulabschluss führen, eine Anschlussmöglichkeit dar. Werden die im BGJ gesetzten Ausbildungsziele nicht erreicht, kann der Bildungsgang einmal wiederholt werden.

Die Unterrichtsfächer sowie die Differenzierungsmöglichkeiten in diesem Bildungsgang sind in der Rahmenstundentafel gemäß Anlage A 5 sowie den Einzelstundentafeln festgelegt (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK)). Entsprechend erstrecken sich die berufsfeld- und bereichsspezifischen Fächer (hierzu zählen Praxis- und Theorieunterricht, Mathematik und Englisch) auf bis zu 1120 Unterrichtsstunden. Eine Orientierung der Lehr-Lerninhalte erfolgt hier an den

¹⁰ Alle Informationen sind dem Onlineangebot des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW entnommen und können unter diesem Link (<http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/lehrplaene-und-richtlinien/berufsschule/berufsgrundschuljahr/> [Stand: 2015-02-20]) eingesehen werden. Eine Aufnahme weiterführender Quellenangaben im Text erfolgt nur, falls ergänzende Texte aufgenommen werden.

¹¹ Vgl. hierzu bereits Fußnote 6. Gleichzeitig weisen derzeit auch die Seiten des MSW NRW Uneinheitlichkeit auf. So wird an anderer Stellen der Begriff ‚Berufsvorbereitung‘ anstatt Ausbildungsvorbereitung verwendet (vgl. z. B. unter <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/berufsvorbereitung/> [Stand: 2015-04-21]).

¹² „Das Berufsorientierungsjahr vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten aus mehreren Berufsfeldern, sodass eine bessere Grundlage für die Berufswahl entsteht. Das Berufsorientierungsjahr zielt auf den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses.“ (siehe Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW unter <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/berufsvorbereitung/> [Stand: 2015-02-20]).

jeweiligen Berufsfeldern bzw. Bereichen (z. B. Elektrotechnik, Metalltechnik). Auf den bereichsübergreifenden Lernbereichen (Deutsch / Kommunikation, Religionslehre bzw. praktische Philosophie, Sport / Gesundheitsförderung, Politik / Gesellschaftslehre) entfallen bis zu 280 Unterrichtsstunden. Möglichkeiten für die Nutzung des Differenzierungsbereichs (von bis zu 80 Stunden) ergeben sich nur dann, wenn das Unterrichtspensum für den berufsbezogenen bzw. bereichsspezifischen Unterricht und / oder des berufsübergreifenden Lernbereichs nicht bis zur Obergrenze ausgeschöpft wird. In diesen Bereich fallen – je nach Bedarfslage der Lernenden – sowohl Stützangebote, zertifizierte Erweiterungs- und Vertiefungsangebote zur beruflichen Qualifizierung sowie Praktika (vgl. MSW 2004a, S. 30, Fußnote 4). Zu berücksichtigen scheint, dass die geforderten Praktika aus dem hier zu Verfügung stehenden Stundendeputat bewerkstelligt werden *können*. Je nach Auslegung scheint ebenfalls eine Verankerung der Praktika im Praxisteil des berufsbezogenen Lernbereichs möglich. Zumindest werden hier keine konkretisierenden Aussagen dazu getroffen, welche Praxisformate (z. B. Werkstattunterricht, Projektarbeiten etc.) (nicht) zulässig sind.

Für das Berufsfeld Metalltechnik bzw. Elektrotechnik erfolgt die berufliche Grundbildung in Ausrichtung auf die Zielsetzung des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz¹³ „als Fähigkeit Handlungssituationen im jeweiligen Berufsfeld bewältigen zu können“ (MSW 2004a, S. 8). Entsprechend des Lernfeldkonzepts werden aus beruflichen Handlungsfeldern Lernfelder abgeleitet. Für diesen Bildungsgang handelt es sich um die Lernfelder ‚Produkte planen‘, ‚Produkte erstellen‘, ‚Arbeitsabläufe planen‘ und ‚Instandhaltung betreiben‘, die in sinnvoll aufeinander bezugnehmenden Lernsituationen weiter auszudifferenzieren sind (vgl. ebd., S. 8). Auf die ersten beiden Lernfelder ergehen insgesamt 70 % (Elektrotechnik) bzw. 60 % (Metalltechnik) der zur Verfügung stehenden Zeit für den berufsfeldbezogenen bzw. bereichsspezifischen Unterricht. Für jedes Lernfeld werden separat Fachkompetenzen formuliert (vgl. ebd., S. 11) sowie Lerninhalte (vgl. ebd., S. 15, 17) festgelegt. Die Human- / Sozialkompetenzen, Methoden- und Lernkompetenzen werden lernfeldunabhängig formuliert und sollen in jedem Lernfeld integrativ gefördert werden (vgl. ebd., S. 12). Übergreifend wird der zu verfolgende Bildungs- und Erziehungsauftrag der Bildungsgänge herausgestellt: Hierzu heißt es, „dass die Förderung beruflicher Handlungskompetenz auch die Förderung der Kompetenz umfasst, die zur Bewältigung außerberuflicher Lebenssituationen erforderlich ist. Der Unterricht

¹³ Vgl. dazu vertiefend Abschnitt 10.1 im Kontext einer kompetenztheoretischen Positionierung im Rahmen dieser Studie.

muss also berufliche, individuelle und gesellschaftsbezogene Orientierungs-, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit zum Ziel haben.“ (ebd., S. 9). Neben diesen Lernfeldern, die durch berufsfeldspezifische Inhalte und Kompetenzformulierungen differenziert werden, können ebenfalls zusätzliche arbeitsmarktbezogene Qualifikationen sowie eine berufsspezifische Ausrichtung ermöglicht werden. Die Planung und Umsetzung ist jeweils durch die Bildungsgangkonferenz eines Berufskollegs im Rahmen der Erstellung der didaktischen Jahresplanung vorzunehmen (vgl. ebd.). Eine Vertiefung für das BGJ-Elektrotechnik kann bspw. in den Bereichen EDV, Digitaltechnik oder Gebäudeleittechnik erfolgen (vgl. ebd., S. 9), für das BGJ-Metalltechnik besteht die Möglichkeit einer Ausweitung bzw. Vertiefung in den Bereichen Automatisierungstechnik und thermisches Fügen (vgl. ebd.).

2.1.3.2 Die zweijährige Berufsfachschule (BFS)

Die Berufsfachschule (BFS)¹⁴ ist eine eigenständige Schulform an Berufskollegs in NRW. Sie untergliedert sich in die einjährige Berufsfachschule¹⁵ und die zweijährige Berufsfachschule, die beide insbes. eine berufliche Grundbildung vermitteln. An dieser Stelle soll der Blick allein auf die zweijährige Berufsfachschule gerichtet werden, die neben der beruflichen Grundbildung in Vorbereitung auf eine Berufsausbildung den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 ermöglicht, bei entsprechenden Leistungen auch die Fachoberschulreife mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe. Voraussetzung für diesen Bildungsgang ist mindestens der Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Ebenfalls können solche Lernenden in diesen Bildungsgang aufgenommen werden, die das BGJ in diesem Berufsfeld bzw. Bereich erfolgreich abgeschlossen haben, sofern eine Teilnahme am Englischunterricht erfolgt ist.

Der Unterricht findet in Vollzeit mit jeweils 32 bis 35 Unterrichtsstunden pro Woche statt. Der Bildungsgang ist jeweils auf ein(en) Berufsfeld bzw. Bereich ausgerichtet (z. B. Ernährung und Hauswirtschaft, Gesundheits- und Sozialwesen). Eine Versetzung in das zweite Jahr der BFS erfolgt, wenn die Leistungsanforderungen der Jahrgangsstufe erreicht wurden (nicht ausreichende Leistungen in den Fächern des Differenzierungsbereiches bleiben davon unberücksichtigt). Dies wird mit einem Versetzungszeugnis nach dem ersten Schuljahr dokumentiert und bestätigt. Der Abschluss der BFS mit beruflicher Grundbildung ist dann erreicht, wenn in allen im

¹⁴ Alle Informationen sind dem Onlineangebot des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW entnommen und können unter diesem Link (<http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsfachschule/> [Stand: 2015-02-21]) eingesehen werden. Eine Aufnahme weiterführender Quellenangaben im Text erfolgt nur, falls ergänzende Texte aufgenommen werden.

¹⁵ Die einjährige BFS richtet sich an Jugendliche, die bereits über einen mittleren Schulabschluss verfügen.

Bildungsgang unterrichteten Fächern mindestens ausreichende Leistungen und nur in einem Fach eine mangelhafte Leistung erzielt wurde. Gleichzeitig gelten diese Voraussetzungen für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife). Liegen mehr als eine mangelhafte Leistung und mindestens eine befriedigende oder bessere Leistung in den unterrichteten Fächern vor, wird der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erworben. Die Leistungen des Differenzierungsbereiches bleiben auch hier jeweils unberücksichtigt. Die Fachoberschulreife mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe wird jedoch nur dann vergeben, wenn a) in den Fächern Deutsch / Kommunikation, Mathematik und Englisch mindestens gute Leistungen erworben wurden, oder b) in den Fächern Deutsch / Kommunikation, Mathematik und Englisch sowie in drei weiteren Fächern mindestens befriedigende Leistungen vorliegen. Die Lernenden erhalten nach Abschluss des Bildungsgangs ein entsprechendes Abschlusszeugnis.

Auch in diesen Bildungsgängen ist eine Anrechnung der erworbenen beruflichen Grundbildung mit bis zu zwölf Monaten auf eine anschließende betriebliche Ausbildung grundsätzlich möglich, wenn beide Parteien (Ausbilder und Auszubildender) sich darauf einigen können. Innerhalb des Berufskollegs kann nach Abschluss dieses Bildungsgangs in das zweite Jahr der dreijährigen Höheren Berufsfachschule desselben Berufsfeldes oder Bereichs übergegangen werden, wo ein Berufsabschluss nach Landesrecht und die Fachhochschulreife erworben werden können.

Der Unterrichtsumfang und dessen Verteilung auf den berufsbezogenen, den berufsübergreifenden und den Differenzierungsbereich erfolgt entsprechend der Rahmenstundentafel der APO-BK in Anlage B1. Der berufsbezogene Lernbereich umfasst den berufsfeld- und bereichsspezifischen Unterricht in Theorie und Praxis (520 – 600 Unterrichtsstunden / Jahr) sowie die Fächer Englisch und Mathematik mit je 80 bis 120 Unterrichtsstunden pro Jahr. In diesen Bereich fällt auch – und zwar unabhängig von der jeweiligen beruflichen Ausrichtung des Bildungsgangs – das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre mit je 80 Unterrichtsstunden je Jahrgangsstufe. Insgesamt kommt der berufsbezogene Lernbereich damit auf 760 bis 920 Unterrichtsstunden pro Jahr. Der berufsübergreifende Lernbereich umfasst auch hier die Fächer Deutsch / Kommunikation (80 – 120 Unterrichtsstunden / Jahr), Religionslehre bzw. praktische Philosophie (40 – 80 Unterrichtsstunden / Jahr), Sport / Gesundheitsförderung (40 – 80 Unterrichtsstunden / Jahr) und Politik / Gesellschaftslehre (40 – 80 Unterrichtsstunden / Jahr) und umfasst damit in Summe 1280 bis 1400 Unterrichtsstunden pro Schuljahr. Für den Differenzierungsbereich wird mit 120 Stunden eine Untergrenze gezogen, eine Ausweitung kann bei entsprechender Umverteilung der

Unterrichtsstunden im berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereich auf bis zu 440 Stunden vorgenommen werden. Der Stundenumfang der BFS liegt damit insgesamt für ein Jahr betrachtet zwischen 1280 und 1400 Unterrichtsstunden. Auch hier sind Praktika ein Pflichtbestandteil des Bildungsgangs.

Die Bildungsgänge der BFS in den Berufsfeldern Ernährung und Hauswirtschaft bzw. Sozial- und Gesundheitswesen sind grundsätzlich auf den Erwerb einer bereichsspezifischen beruflichen Grundbildung ausgerichtet (vgl. MSW 2004b, S. 7; MSW 2004c, S. 7). Wenn regionale Bedingungen es allerdings nahelegen, kann für die BFS Ernährung und Hauswirtschaft auch ein direkter Berufsbezug hergestellt werden (vgl. MSW 2004b, S. 7). Zieldimension ist dabei die Verfolgung der Entwicklung einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz (vgl. MSW 2004b, S. 8; MSW 2004c, S. 8). Neben Hinweisen zum zu verfolgenden Bildungs- und Erziehungsauftrag, wie diese auch in den Lehrplänen und Richtlinien des BGJ-Technik aufgenommen werden, wird in der BFS explizit auf Gender Mainstream verwiesen: „Zu einer umfassenden Handlungskompetenz gehört auch die Sensibilisierung für die Wirkung tradiert männlicher und weiblicher Rollenprägungen und die Entwicklung von alternativen Verhaltensweisen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Gender Mainstream).“ (MSW 2004b, S. 8; MSW 2004c, S. 8).

Als für das Berufsfeld ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ kennzeichnend wird das breitgefächerte Tätigkeitsfeld beschrieben, nachdem sowohl Produktion als auch Dienstleistung relevante Tätigkeitsbereiche darstellen. Gleichzeitig werden Arbeitsleistungen sowohl betrieblich als auch privat nachgefragt und zwar von Heimen und Krankenhäusern, von der Gastronomie und Hotels, von Dienstleistungsagenturen und Catering-Unternehmen, vom Lebensmitteleinzelhandel (Bäckerei, Fleischerei) sowie von Privathaushalten. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere zu Beginn des Bildungsgangs eine berufliche Orientierung im Berufsfeld aufzunehmen.

Berufe, die für die Zukunft der Lernenden der BFS ‚Sozial- und Gesundheitswesen‘ besonders relevant sind, sind Arzthelfer, zahnmedizinische Assistenz, Berufe in Kranken- und Altenpflege, medizinisch-technische Assistenz, Hebamme bzw. Geburtshelfer sowie Psychotherapeutin (vgl. MSW 2004c, S. 8). Zu Beginn des Bildungsgangs steht auch hier eine bereichsspezifische Berufsorientierung im Fokus (vgl. ebd.). Tätigkeiten im Berufsfeld erfordern es zudem, „dass eine hohe Sensibilität für die Wahrnehmung der Bedürfnissen von kranken, pflege- und unterstüt-

zungsbedürftigen Menschen“ (MSW 2004c, S. 8) entwickelt wird. Vor diesem Hintergrund wird im Bildungsgang auch darauf hingearbeitet, dass die Jugendlichen ihren eigenen Körper entsprechend wahrnehmen und gesundheitsfördernde Maßnahmen umsetzen können (vgl. ebd.).

Das Lehren und Lernen in den Bildungsgängen der BFS orientiert sich an beruflichen Handlungsfeldern, aus denen Lernfelder abgeleitet werden. Übergreifend sollen in diesen folgende Kompetenzen bzw. Inhalte behandelt werden: Kommunikation, Hygiene, Arbeitsschutz (inklusive Ergonomie, Stressbewältigung) und Umweltschutz sowie Daten- und Textverarbeitung. Für den Bereich ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ kommt hier der Bereich Ernährung und Technologie hinzu, für den Bereich ‚Sozial- und Gesundheitswesen‘ kommen die Bereiche Laborarbeit, Ernährung und Bewegungsförderung hinzu (vgl. MSW 2004b, S. 9; MSW 2004, S. 9).

Insgesamt ergeben sich für die hier betrachteten Formen der BFS folgende Lernfelder (LF):

	BFS ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘	BFS ‚Sozial- und Gesundheitswesen‘
LF 1	In einem Betrieb des Berufsfeldes mitarbeiten	Kranken, pflege- und unterstützungsbedürftigen Menschen begegnen
LF 2	Lebensmittel verarbeiten und anbieten	Die eigene Gesundheit und die Gesundheit anderer Menschen am Arbeitsplatz fördern
LF 3	Güter und Dienstleistungen beschaffen	Kranke, pflege- und unterstützungsbedürftige Menschen pflegen
LF 4	Funktionsbereiche und Textilien reinigen und pflegen	Einfache labortechnische Untersuchungen durchführen und auswerten
LF 5	Zielgruppengerechte Produkte erstellen und vermarkten	Kranke, pflege- und unterstützungsbedürftige Menschen versorgen
LF 6	Dienst- und Serviceleistungen kundenorientiert ausführen und vermarkten	Kranke, pflege- und unterstützungsbedürftige Menschen aktivieren und mobilisieren
LF 7	Personenbezogene Versorgung durchführen	Medizinische Daten dokumentieren und aufbereiten
LF 8	-/-	Im Labor mitarbeiten

Tab. 1: Lernfelder der Berufsfachschulen ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ sowie ‚Sozial- und Gesundheitswesen‘ (vgl. MSW 2004b, S. 9; MSW 2004c, S. 9)

In den Lernfeldern werden die Inhalte der berufsbezogenen und berufsübergreifenden Bereiche sowie des Differenzierungsbereichs fachübergreifend aufgenommen. Alle Lernfelder werden durch Kompetenzformulierungen und Inhalte konkretisiert (vgl. MSW 2004b, S. 18ff.; MSW 2004c, S. 16ff.). Eine Differenzierung erfolgt durch die Entwicklung sinnvoll aufeinander aufbauender Lernsituationen, die ebenfalls die regionalen Besonderheiten aufnehmen sollen. Dabei wird betont, dass die

jeweiligen Voraussetzungen der Lernenden sowie ihr Lernfortschritt zu berücksichtigen sind (vgl. MSW 2004b, S. 9; MSW 2004c, S. 9). Den berufsfeld- und bereichsspezifischen Fächern (Ernährung und Hauswirtschaft: (1) Dienstleistung und (2) Produktion; Sozial- und Gesundheitswesen: (1) Betreuung und Pflege und (2) Laborarbeit und Verwaltung) werden die einzelnen Lernfelder zugeordnet (vgl. MSW 2004b, S. 10; MSW 2004c, S. 10).

2.1.3.3 Zusammenfassende Gegenüberstellung

Die folgende Tabelle stellt die beiden Bildungsgänge anhand grundlegender, (berufs-)bereichsunspezifischer Kriterien gegenüber (vgl. Tab. 2). Die Unterschiede auf dieser Ebene erscheinen marginal. Dies ist mitunter auch dadurch zu begründen, dass das BGJ auch mit dem zweiten Jahr der zweijährigen Berufsfachschule zusammengeführt werden kann.

	Berufsgrundschuljahr (BGJ)	Zweijährige Berufsfachschule (BFS)
Schulform	Berufsschule	Berufsfachschule
Laufzeit	1 Jahr	2 Jahre
Zugangsvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschulabschluss oder gleichwertiger Abschluss • erfolgreicher Abschluss eines BG aus der AV • Abschluss der Hauptschule nach dem 9. Schuljahr und Abbruch einer Ausbildung im ersten Jahr 	<ul style="list-style-type: none"> • mindestens Hauptschulabschluss nach Klasse 9 • erfolgreicher Abschluss des BGJ und dort Teilnahme am Englischunterricht
Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • schulische Weiterqualifizierung (Hauptschulabschluss nach Klasse 10, Fachoberschulreife) • berufliche Grundbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • schulische Weiterqualifizierung (Hauptschulabschluss nach Klasse 10, ggf. Fachoberschulreife mit Qualifikationsvermerk zum Besuch der gymnasialen Oberstufe) • berufliche Grundbildung
Anrechenbarkeit auf betriebliche Ausbildung	6-12 Monate auf das erste Ausbildungsjahr formal möglich	6-12 Monate auf das erste Ausbildungsjahr formal möglich
Unterrichtszeit [U-Std/Jahr]	Berufsbezogener Lernbereich: 840-920 Berufsübergreifender Bereich: 160-280 Differenzierungsbereich: 0-80 Gesamt: 1360	Berufsbezogener Lernbereich: 760-920 (inkl. des Fachs Wirtschafts- und Betriebslehre mit 80 U-Std/Jahr) Berufsübergreifender Bereich: 200-360 Differenzierungsbereich: 120-440 Gesamt: 1280-1400
Unterrichtsstunden pro Woche	i.d.R. 34	32 bis 35
Curriculares Ordnungskonzept	Lernfeldkonzept	Lernfeldkonzept

Tab. 2: Zusammenfassende Gegenüberstellung der Bildungsgänge BGJ und BFS
 (BG = Bildungsgang; AV = Ausbildungsvorbereitung;
 U-Std/Jahr = Unterrichtsstunden pro Jahr)

Als Unterschied ist zunächst lediglich zu erkennen, dass in der zweijährigen BFS eine Mindeststundenzahl von 120 Unterrichtsstunden pro Jahr auf den Differenzierungsbereich ausfallen, wohingegen im einjährigen BGJ der Differenzierungsbereich auch ganz ausgespart werden kann. Des Weiteren ist hier im berufsbezogenen Lernbereich – unabhängig vom Berufsfeld bzw. -bereich – das Fach Wirtschafts- und Betriebslehre integriert. Insgesamt wird in der Berufsfachschule auch mehr Unterricht auf den berufsfeld- bzw. berufsbereichsübergreifenden Bereich verwendet, was mglw. in Zusammenhang mit der Vergabe höherwertiger allgemeinbildender Abschlüsse zu sehen ist. Insgesamt erscheint das zeitliche Korsett an der zweijährigen Berufsfachschule flexibler, gleichzeitig wird hier auch ein u. U. höheres Stundenpensum je Woche aufgenommen. Mit einem vertiefenden Blick auf die Richtlinien und Lehrpläne der entsprechenden Berufsfelder bzw. -bereiche zeigen sich hingegen deutlichere Unterschiede, die sich mglw. genau aus den Berufsbereichen ergeben: Das BGJ Metall- bzw. Elektrotechnik scheint insbesondere einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Fachkompetenzen zu legen. Diese werden in der Beschreibung zu den Lernfeldern einzeln ausgewiesen; ergänzend werden konkrete Fachinhalte zugeordnet. Die Kompetenzbereiche Human- / Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Lernkompetenz werden übergreifend formuliert. Der starke Fachbezug bzw. die Bedeutung fachlicher Inhalte zeigt sich auch in der Formulierung von Möglichkeiten zur fachlichen Schwerpunktsetzung und der Realisierung von Ausweitungen bzw. Vertiefungen zur fachlichen Qualifizierung der Lernenden. Diese Möglichkeiten werden im Rahmen des Differenzierungsunterrichtes zwar auch für die BFS ‚Ernährung und Hauswirtschaft‘ bzw. ‚Sozial- und Gesundheitswesen‘ angedeutet, eine konkrete Beschreibung von Maßnahmen erfolgt allerdings nicht. Auffällig ist hier hingegen, dass in den Richtlinien und Lehrplänen explizit auf eine zu Beginn des Bildungsgangs jeweils vorzunehmende berufsfeld- bzw. -bereichsspezifische Berufsorientierung hingewiesen wird. Ebenfalls wird hier gewissermaßen auf Kernkompetenzen bzw. -inhalte verwiesen, die lernfeldübergreifend aufgenommen werden sollen (Kommunikation, Hygiene, Arbeitsschutz (inklusive Ergonomie, Stressbewältigung) und Umweltschutz sowie Daten- und Textverarbeitung). Zuletzt wird im Unterschied zu den Richtlinien und Lehrplänen des BGJ in den Ordnungsgrundlagen der BFS explizit auf die Thematisierung von Gender Mainstream verwiesen. An dieser Stelle soll jedoch keine Wertung o. Ä. vorgenommen werden. Vielmehr geht es hier darum, exemplarische Bildungsgänge des Übergangssystems darzustellen. Gleichzeitig sind diese Informationen als Hintergrundinformation relevant, um die Implementation des entwickelten Prototyps (Rollenba-

sierte Kompetenzbilanz) nachvollziehen zu können. Die Implementation je Berufskolleg wird in Kapitel 8 (und darüber hinaus differenziert in Anhang II, Kapitel 1) rekonstruiert und weiterführend analysiert.

2.2 Zielgruppe Lernender im Übergangssystem

An dieser Stelle wird der Versuch unternommen, sich den Lernenden, die in Bildungsgänge des Übergangssystems eingehen, anzunähern. Dabei geht es zum einen darum, insbesondere Merkmale, Erfordernisse und mitgeführte Problemlagen der Lernenden zu benennen. Zum anderen geht es in diesem Kapitel auch darum, den Blick auf die Gründe und Motive zu richten, warum die Lernenden in den Bildungsgang eingehen.

2.2.1 Von Systematisierungsversuchen und Merkmalszuschreibungen

Es ist schon fast ein Allgemeinplatz, dass Lernende des Übergangssystems als ‚heterogen‘¹⁶ beschrieben werden. Dabei werden jedoch verschiedene Kategorien bzw. Merkmale zur Unterscheidung und Abgrenzung herangezogen. Wenn versucht wird, die Lernendengruppe des Übergangssystems zu beschreiben, wird häufig gleichzeitig eine Stigmatisierungsgefahr bzgl. der dieser Gruppe zugehörigen Individuen gesehen. Enggruber (2011) beschreibt dies als grundlegendes Dilemma: „Einerseits sollen – aus Gerechtigkeits- und bildungspolitischen Gründen – die verschiedenen Interessen- und Bedürfnislagen der Jugendlichen anerkannt und systematisch berücksichtigt werden, um ihnen auch mittels entsprechender sozialpolitischer und -rechtlicher Vorgaben pädagogisch individualisierte Förderangebote zu eröffnen. Andererseits sind erhebliche Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsrisiken mit diesen ‚Differenzpolitiken‘ verbunden.“ (S. 1; vgl. auch Spies / Tredop 2006, S. 10). An dieser Stelle soll daher deutlich ausgewiesen werden, dass die Besonderheiten und Bedürfnisse dieser Zielgruppe vorliegend aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive aufgenommen und benannt werden, um eine Grundlage dafür zu schaffen, dass didaktische Maßnahmen entsprechend zielgruppenadäquat entwickelt bzw. ausgerichtet werden können.

¹⁶ Vorliegend wird ein ‚moderner‘ Heterogenitätsbegriff in Anlehnung an Wenning (2007) aufgenommen. In diesem Sinne handelt es sich bei Heterogenität um eine von außen vorgenommene Bezeichnung bzw. Merkmalszuschreibung, die sich insbes. auf Gruppen bezieht. Es besteht eine Dichotomie, sodass der Heterogenitätsbegriff mit der Existenz von Homogenität einhergeht. Heterogenitätsmerkmale sind nicht deckungsgleich mit den tatsächlichen Merkmalen einer Person, sondern sie sind als Konstrukt zu verstehen: In diesem Sinne legt ein außenstehender Beobachter Merkmale resp. Kategorien an die Betreffenden, welche als Vergleichskriterium herangezogen werden. Dabei spielt die Normalitätsvorstellung dieses Beobachters, aber auch der jeweils zugrunde liegende Kontext eine besondere Rolle. Des Weiteren ist Heterogenität als sich zeitlich und räumlich verändernder Zustand zu betrachten (vgl. S. 16ff.).

2.2.1.1 (Nicht) ausbildungsreife bzw. marktbenachteiligte Jugendliche

Eine grobe Differenzierung findet in aktuellen Diskursen häufig bzgl. des Merkmals der Ausbildungsreife (siehe Abschnitt 2.1.2.2) und einer damit in Zusammenhang stehenden Marktbenachteiligung statt (vgl. Kremer 2010a, S. 145; Beicht 2010, S. 90; Euler 2011b, S. 323; Enggruber 2011, S. 8). So wird bspw. in dem Reformansatz der Bertelsmannstiftung ‚Übergänge mit System‘ zwischen ausbildungsreifen, nicht vermittelten Jugendlichen und solchen Jugendlichen unterschieden, die noch nicht ausbildungsreif sind und individueller Förderung zur Perspektivgewinnung bedürfen (vgl. Euler / Severing 2011a, S. 17). Vor diesem Hintergrund wird auch die Notwendigkeit einer Zweiteilung von Bildungsangeboten im Übergangssystem argumentiert (Typ 1: Betriebsnahe Ausbildung; Typ 2: Hinführung zur Ausbildungsreife) (vgl. Euler 2011b, S. 324). Eine ähnliche Systematisierung von Jugendlichen nimmt das nordrhein-westfälische Reformkonzept ‚Neues Übergangssystem Schule – Beruf‘ vor: Hier werden „junge Menschen, deren bisherige Orientierungs- und Förderprozesse die Aufnahme einer Ausbildung noch nicht sinnvoll erscheinen lassen“ (MAIS 2012, S. 41) unterschieden von Jugendlichen, „bei denen Orientierungsprozess und Bewerbungen noch nicht direkt zu der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung geführt haben“ (ebd.). Daneben wird differenziert auf eine Gruppe Jugendlicher abgehoben, die auf ein behindertengerechtes Angebot angewiesen sind (vgl. ebd.). Auch hier werden den einzelnen Gruppen Bildungsangebote zugeordnet (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund unterscheiden Baethge / Baethge-Kinsky (2012) zwischen marktbenachteiligten Jugendlichen, „die persönliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Ausbildung mitbringen“ (S. 10) und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, die in Anlehnung an die Grundlegung des BMBF (2005, S. 16ff.) als sozial benachteiligt und lernbeeinträchtigt beschrieben werden (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 4f.). Diese Gruppe wird den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung zugeordnet. Dabei handelt es sich um eine Unterkategorie des Übergangssystems, die solche Bildungsgänge enthält, die formal keine Anrechnung auf die betriebliche Ausbildung zulassen.^{17;18}

¹⁷ Hierzu werden insbesondere die Bildungsgänge ‚Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB)‘ und das Berufsorientierungsjahr (BOJ) gezählt. Siehe dazu vertiefend die Online-Informationen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (siehe <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/berufsvorbereitung/bestimmungen/> [Stand: 2015-02-23]).

¹⁸ Kremer / Zoyke (2013) merken diesbezüglich jedoch kritisch an: „Allerdings muss hier festgehalten werden, dass mit „Ausbildungsvorbereitung“ wiederum ein unscharfer Begriff eingeführt wird, der zwar die Möglichkeit bietet, Bildungsgänge einzuordnen – allerdings bleibt dabei zumindest momentan offen, ob nicht auch darüber hinausgehend sogenannte grundbildende Ausbildungsgänge für die Jugendlichen auch ausbildungsvorbereitende Funktionen erfüllen.“ (S. 361).

2.2.1.2 Benachteiligte Jugendliche

Die Gruppe der Lernenden, die in das Übergangssystem eingeht bzw. einmündet, werden oft als ‚Benachteiligte‘ beschrieben (vgl. u. a. Niemeyer 2005, S. 77; Münk 2008a, S. 8; Bojanowski 2008; Kremer / Rüschen 2010, S. 163; Euler / Severing 2011a, S. 17; Beutner / Kremer / Zoyke 2012, S. 9). Der Benachteiligtenbegriff ist dabei jedoch kaum geklärt und verfügt über verschiedenste weitere begriffliche Ausprägungen. Synonym werden bspw. Benennungen verwendet wie Jugendliche mit besonderem resp. sonderpädagogischem Förderbedarf, Jugendliche mit erschwerten Startchancen, Jugendliche mit Multiproblemlagen etc. (vgl. Bojanowski / Eckardt / Ratschinski 2006, S. 397; Spies / Tredop 2006, S. 9f.). Dies wird unter anderem auch darauf zurückgeführt, dass in diesem Kontext nicht die eine spezifische Bezugsdisziplin existiert, sondern Bojanowski / Eckardt / Ratschinski (2006) folgend, mindestens vier Disziplinen einzubeziehen sind: (1) Die Sozialpädagogik, (2) die Sonderpädagogik (3) die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie (4) die Schulpädagogik (vgl. S. 398f.; Spies / Tredop 2006, S. 15). Neben dieser begrifflichen Unschärfe wird auch eine mit dem Begriff einhergehende Diskriminierung der entsprechenden Lernenden kritisiert (vgl. Bojanowski / Eckardt / Ratschinski 2006, S. 397 in Anlehnung an Biermann / Rützel 1999). Spies / Tredop stellen sich in diesem Kontext jedoch die Frage, „ob sich überhaupt ein „neutraler“ und allumfassender Begriff für diese Zielgruppe finden lässt, der den Förderungsaspekt betont, ohne gleichsam Stigmatisierung voranzutreiben.“ (S. 15; vgl. auch Enggruber 2011, S. 1).

Entsprechend vielfältig fallen Kataloge aus, nach denen eine wie auch immer gear-tete Benachteiligung festgestellt werden kann. Als benachteiligte Jugendliche und jugendliche Erwachsene können allgemein diejenigen beschrieben werden, deren „Bildungsbiografien zu irgendeinem Zeitpunkt Probleme beim Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung aufweisen“ (Enggruber / Euler / Gidion / Wilke 2003, S. 4; vgl. auch Bojanowski / Eckardt / Ratschinski 2006, S. 397; Niemeyer 2002, S. 207). Über die Altersspanne von 15- bis 20-Jährigen (+/- 5 Jahre) differenzieren die Autoren sechs Zielgruppen: „(1) Jugendliche im allge-meinbildenden Schulwesen ohne Aussicht auf einen Hauptschulabschluss, (2) Ju-gendliche, die an der ersten Schwelle scheitern, keinen Ausbildungsplatz finden und eine schulische oder außerschulische berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme be-suchen, (3) Jugendliche, die durch Jobs und ungelernete Tätigkeiten den Übergang in eine existenzsichernde Beschäftigung versuchen, (4) Jugendliche, die außerbetrieb-lich oder mit ausbildungsbegleitenden Hilfen ihre Berufsausbildung absolvieren, (5) Jugendliche, deren Berufsausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wird, sei es aus einer

betrieblichen oder außerbetrieblichen Berufsausbildung und (6) Jugendliche, denen an der zweiten Schwelle trotz abgeschlossener Berufsausbildung der Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung nicht gelingt.“ (ebd.).

An dieser Stelle kann die Diskussion um benachteiligte Jugendliche nicht vollständig aufgenommen werden. Dennoch soll der Versuch unternommen werden, die Zielgruppe differenzierter zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund werden die Kriterien von Bohlinger (2004) als übergreifende Systematik herangezogen: Sie führt drei Faktoren an, die benachteiligend wirken können, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Faktoren i. d. R. kumulieren oder sogar additiv wirken (vgl. S. 232):

- soziale Faktoren (soziale Schicht, Nationalität, regionale Herkunft, Religion, Geschlecht)
- individuelle Faktoren (psychische und physische Beeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten)
- Marktbenachteiligungen (bedingt durch konjunkturelle Lage, strukturelle Einflussfaktoren, regionale Inhomogenität, Bildungssystem)

Eine Differenzierung wird im Folgenden anhand einer Tabelle vorgenommen, nach dem in der gesichteten Literatur aufgeführte Kennzeichnungen und Problemlagen der Lernenden im berufsschulischen Übergangssystem den drei Benachteiligungsfaktoren zugeordnet werden, sodass darüber insgesamt eine Annäherung erfolgen kann:

Individuelle Faktoren (psychische und physische Beeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten)	
Lern- und Entwicklungsprobleme	Vgl. Eckert 2006, S. 19; Beutner / Kremer / Zoyke 2012, S. 9; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 4; Euler / Severing 2011a, S. 17
Fehlende berufliche Orientierung bzw. Perspektiven	Vgl. Beutner / Kremer / Zoyke 2012, S. 9; Kremer 2010a, S. 145
Fehlende Abschlüsse / Qualifizierungen	Vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 5
Fehlende Basiskompetenzen ¹⁹	Vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 5; Euler / Severing 2011a, S. 17
Mangelnde Verhaltensdispositionen bzw. mangelnde Sozialkompetenz	Vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 5, 55f.
Negative Schulerfahrungen	Vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 67
Desinteresse / fehlende Motivation / Schulmüdigkeit	Vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 55, 58f.; Euler / Severing 2011a, S. 17

¹⁹ Je nachdem, wie Basiskompetenzen definiert werden, werden die Verhaltensdispositionen als dazugehörig angesehen oder nicht. Baethge / Baethge-Kinsky (2012) orientieren sich an der Rahmung der OECD (2010) – siehe online: <http://www.oecd.org/berlin/45924455.pdf> [Stand 2015-02-23].

Soziale Faktoren (soziale Schicht, Nationalität, regionale Herkunft, Religion, Geschlecht)	
Schwierige Erziehungsverläufe / familiäre Umgebung	Vgl. Euler / Severing 2011a, S. 17; Niemeyer 2005, S. 77
Schulprobleme, negative Erfahrungen mit der Institution Schule	Vgl. Niemeyer 2005, S. 77; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 35, 67
Deutsch nicht als Muttersprache, Migrationshintergrund	Vgl. Niemeyer 2005, S. 77; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 35
Sozioökonomische und sozio-kulturelle Hintergründe	Vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 67; Niemeyer 2005, S. 77
Marktbenachteiligung (bedingt durch konjunkturelle Lage, strukturelle Einflussfaktoren, regionale Inhomogenität, Bildungssystem)	
Misserfolge auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt	Vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 34; Euler 2011b, S. 322

Tab. 3: Kennzeichnung und Problemlagen der Zielgruppe

Dabei weisen Bojanowski / Ratschinski (2011) darauf hin, dass die Probleme und Defizite, die zu individuellen Merkmalzuschreibungen an die Jugendlichen führen, von übergeordneten gesellschaftlichen Faktoren bestimmt werden, und warnen vor einer ‚Personalisierung‘ dieser Probleme (vgl. S. 221; vgl. auch Bohlinger 2004, S. 3; Enggruber 2011, S. 8). Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden im Übergang ‚Allgemeinbildende Schule – Übergangssystem‘ noch keine großen Entwicklungsschritte durchlaufen konnten. Meist liegen nur wenige Wochen oder Monate zwischen dem Verlassen der Hauptschule oder einer anderen allgemeinbildenden Schulform und dem Eintritt in einen Bildungsgang des Übergangssystems. In den Lerngruppen des Übergangssystems zeigt sich dann jedoch eine hochgradige Heterogenität: Einerseits sind – zumindest bei mehrjährigen Bildungsgängen – Stufenwiederholungen nicht ungewöhnlich. Daneben wird die Ausrichtung des Bildungsganges vielen Lernenden erst in dessen Verlauf bewusst, was dann zu Neu- und Umorientierungen führt (vgl. Kremer 2012, S. 24) und sich durch Zu- und Abgänge in einer Instabilität der Lerngruppe zeigt (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 57). Gleichzeitig ist mit den viel kritisierten Maßnahmekarrieren (vgl. u. a. bei Kremer 2010a, S. 144) auch der Umstand bzw. die Möglichkeit verbunden, dass Jugendliche mehrere Jahre in verschiedenen Bildungsgängen des Übergangs verweilen. Sie treffen dann auf diejenigen, die gerade von der allgemeinbildenden Schule – und dies bezieht nicht nur Hauptschulen mit ein – in das Berufskolleg gewechselt sind. Möglich ist auch, dass Lernende eine Ausbildung nicht zu Ende bringen können und sie entsprechend in Lerngruppen des Übergangssystems einmünden. Allein durch die verschiedenen Zugänge des Übergangssystems ergibt sich also

eine besondere Heterogenität bzgl. Alter, Entwicklung und Erfahrung mit den Bildungsgängen des Übergangssystems. Kremer (2010a) formuliert dies wie folgt: „Der Übergang von allgemeiner schulischer Bildung zu beruflicher Ausbildung resp. auch Tätigkeit kennzeichnet die Gemeinsamkeit der Bildungsgänge im Übergangssystem. Allerdings handelt es sich hierbei um Jugendliche mit deutlich unterschiedlichen Hintergründen, Motivlagen, Lern- und Lebenserfahrungen, die in dieses System eintreten. Ein kurz gefasstes Verständnis vom Übergangssystem, welches eine Unterstützung im Übergang von Schule zu beruflicher (dualer) Ausbildung anbieten soll, wird der Problemlage kaum gerecht. [...] Daher ist der Blick auf die spezifischen Ausgangslagen und Zielperspektiven der jungen Menschen zu richten.“ (S. 147).

2.2.2 Gründe und Motive des Eingangs in Bildungsgänge des Übergangssystems

Mit einer Außenbetrachtung auf die Gründe für den Eingang Lernender in das Übergangssystem, scheinen – rekurrierend auf die betrachtete Literatur – zwei Argumentationsmuster ausreichend: Entweder wird dies an den unzulänglichen Voraussetzungen der Lernenden festgemacht oder die betriebliche Seite wird zur Verantwortung gezogen, indem ihr vorgeworfen wird, nicht genügend Ausbildungsplätze bereitzustellen (vgl. Euler 2011a, S. 323). Gleichsam wird damit eine Position zum Übergangssystem aufgenommen, die dieses als überflüssige und zu vermeidende Warteschleife kennzeichnet. Ein schnellstmöglicher Übergang bzw. Ausgang aus dem Übergangssystem in Ausbildung wird als bestmöglicher Weg der Lernenden postuliert. Es scheint vor dem Hintergrund einer solch vereinfachenden Betrachtung ergänzend erforderlich, auch die Sichtweise der Lernenden und damit ihre Gründe und Motive für den Eingang in das Übergangssystem zu beleuchten.

Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche aus verschiedensten Gründen in das Übergangssystem einmünden und entsprechend sehr heterogene Vorstellungen und Erwartungen mitführen. Ferner ist auch anzunehmen, dass die Entscheidung für einen Bildungsgang im Übergangssystem z. T. auch mit individueller Unsicherheit einhergeht (vgl. Kremer 2010a, S. 149). Im Folgenden sollen mögliche Gründe und Motive für den Eingang in einen Bildungsgang des Übergangssystems pointiert herausgestellt werden, die sich in der Literatur finden lassen.²⁰ Es handelt sich dabei

²⁰ Gleichzeitig wird hier das Erfordernis gesehen, auch die Perspektive der Lernenden systematisch zu erheben und damit einen Beitrag zu leisten, die Perspektive auf das Übergangssystem durch ihre Zielgruppe zu erweitern. Dies ist bisher vorwiegend aus Perspektive nicht-schulischer Maßnahmen des Übergangssystems erfolgt (vgl. bspw. bei Maier 2013).

um eine analytische Auflistung. In der Realität zeigen sich sicherlich Überschneidungen von eben diesen Gründen und Motivlagen, möglicherweise müssten auch weitere, hier noch nicht aufgenommene Aspekte berücksichtigt werden.

- (1) *Überbrückung und Chancenverbesserung*: Dies betrifft Jugendliche, die bspw. aufgrund der schlechten regionalen Arbeitsmarktlage keinen Ausbildungsplatz gefunden haben (Marktbenachteiligte). Sie verfügen über konkrete berufliche Vorstellungen und nutzen den Bildungsgang im Übergangssystem, um die Zeit bis zum nächsten Bewerbungsturnus zu überbrücken und dann erneut Bewerbungsverfahren aufzunehmen. Der Bildungsgang kann auch dazu genutzt werden, berufsbezogene Kenntnisse (berufliche Grundbildung) oder Qualifikationen (z. B. Qualifizierungsbaustein) in dem entsprechenden Berufsfeld zu gewinnen und damit die Chancen des (schnellstmöglichen) Übergangs in Ausbildung und / oder Arbeit zu verbessern (vgl. Kremer 2010a, S. 148).
- (2) *Höherqualifizierung*: Diese Lernenden haben den Weg in das Übergangssystem insbesondere vor der Zielsetzung einer schulischen Höherqualifizierung gewählt. Es kann sich hierbei bspw. um Jugendliche ohne Haupt- oder Realschulabschluss handeln (vgl. Kremer 2010a, S. 148). Kennzeichnend ist, dass für diese Jugendlichen der allgemeinbildende Abschluss im Vordergrund steht. Hier zeigt sich dann auch, dass das Berufsfeld, auf den sich der Bildungsgang ausrichtet (z. B. Technik / Metall, Gesundheit / Pflege, Ernährung / Hauswirtschaft) von geringerer Bedeutung ist. In diesem Fall zeugt die Wahl eines (berufsfeldspezifischen) Bildungsgangs nicht automatisch von beruflicher Orientiertheit (vgl. Kremer 2010a, S. 149; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 32, 42).
- (3) *Stabilisierung der Lebenslage und Zeitgewinnung*: Die hier zu verortenden Lernenden verbinden mit dem Besuch des Bildungsgangs – zumindest vordergründig – weder eine berufliche noch eine auf Qualifikationserwerb ausgerichtete Zielperspektive. Hier lassen sich die Lernenden verorten, die sich selbst noch nicht gewappnet für den Übergang in die Berufswelt fühlen und Zeit gewinnen wollen, sich über sich selbst sowie über die eigenen Lebens- und Berufsperspektiven klar zu werden. Schule wird hier als ‚geschützter Raum‘, ‚Schonraum‘ oder ‚Raum zur Persönlichkeitsentwicklung‘ verstanden und genutzt (vgl. Münk 2008a, S. 8; Kremer 2010a, S. 148).

- (4) *Ableisten der Schulpflicht*: Hierbei handelt es sich um Jugendliche, die den Bildungsgang lediglich vor dem Hintergrund besuchen, ihre Schulpflicht abzuleisten (vgl. Kremer 2010a, S. 148). Die Motivation dieser Lernenden ist besonders gering einzuschätzen. Hier sind insbesondere Probleme der Schulumüdigkeit und -verweigerung zu vermuten (vgl. ebd.).

Aus diesem – sicherlich nicht ausreichenden bzw. umfassenden – Typisierungsversuch zeigt sich zumindest, dass die Bildungsgänge nicht für alle Lernenden lediglich eine „second-best-Lösung“ (Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 31) darstellen. Vor diesem Hintergrund stellen Kremer / Zoyke (2013) in Frage, „ob diese starke Fokussierung auf die schnelle Eingliederung in eine Berufsausbildung möglichst im dualen System den Interessen und Bedürfnissen aller Jugendlichen im Übergangssystem gerecht wird.“ (S. 360). Eckert (2006) formuliert in diesem Kontext: „Es wird schnelle Integrierbarkeit angezielt und ausgeformt. Dabei ist doch spätestens seit Kant klargestellt, dass der ethisch fundierte Umgang mit dem anderen Menschen diesen niemals nur als Mittel, sondern immer auch als Zweck (an sich selbst) zu begreifen hat. Dem [...] Interesse an einer „passgenauen“ und schnellen Einmündung steht ein humanistisches Menschenbild entgegen, das jedem jungen Menschen „seine“ oder „ihre“ Entwicklungszeit und Entwicklungschance lässt. In pädagogisch gestalteten Situationen einen neuen Entwicklungsfreiraum zu schaffen, seine Wirkung abzuwarten und sie später zu überprüfen, erscheint in dieser Hinsicht allemal vertretbarer als eine Orientierung an „Eignungsfeststellung“ und darauf bezogener „passgenauer“ Qualifizierung.“ (S. 21). Aus Perspektive der Lernenden wird das Übergangssystem in diesem Sinne genau als Chance betrachtet und bewertet und hat sich mittlerweile zu einem Standardformat für eine Gruppe Jugendlicher nach der allgemeinbildenden Schule etabliert (vgl. Kremer / Zoyke 2013, S. 362f.).

2.3 Pädagogisch-didaktische Gestaltungserfordernisse und -kriterien

Im Zuge der vielfältigen Kritik am Übergangssystem und der Auseinandersetzung mit den spezifischen Problemlagen und Bedürfnissen der Zielgruppe werden gleichzeitig pädagogische und didaktische Gestaltungsanforderungen und -kriterien auf verschiedenen Ebenen des Lehrens und Lernens im Übergangssystem formuliert. Diese sind jedoch auch immer in Zusammenhang mit der grundlegenden Haltung bzw. Bewertung bzgl. des Übergangssystems selbst zu betrachten.

Es deutet sich bereits in den vorangegangenen Abschnitten an, dass im Rahmen dieser Studie den Bildungsangeboten im berufsschulischen Übergangssystem – zumindest mit Blick auf einen Teil der Lernenden, der hier nach der allgemeinbildenden

Schule eingeht – ein relevanter und eigenständiger Stellenwert zugesprochen wird, der den Lernenden insbesondere einen Raum zur persönlichen Weiterentwicklung anbietet. Diese Sichtweise auf das Übergangssystem steht damit solchen Überlegungen entgegen, die das Übergangssystem als Notlösung und unnötige Maßnahmen im Übergang in eine duale Ausbildung betrachten, aus denen entsprechend entweder ein schneller Ausgang gefunden werden muss, oder welche zumindest so genutzt werden müssen, dass hier anrechenbare Qualifikationen für eine berufliche Ausbildung erworben werden können. Damit wird vorliegend eine Position aufgenommen, die insbesondere der Perspektive Kremers (2012) auf das Übergangssystem folgt. Er konstatiert: „In der Vergangenheit ist es kaum gelungen, die Passungsprobleme im Übergang zur Ausbildung deutlich zu verbessern, noch individuelle Übergänge als Kern beruflicher Bildung aufzunehmen und als eigenständigen Bereich zu etablieren oder Berufsvorbereitung und -grundbildung in das Ausbildungssystem zu integrieren.“ (S. 24). Vor diesem Hintergrund betrachtet er es als zukünftige Herausforderung, die Bildungsgänge des Übergangssystems als eigenständig zu gestaltendes Bildungssegment zu verstehen und aufzunehmen (vgl. ebd., S. 33; Kremer / Zoyke 2013, S. 361). Die Ausrichtung des Übergangssystems an den angrenzenden Bildungssystemen (vgl. Abschnitt 2.1.2.1) stellt sich dabei als besondere Problemlage dar: Zum einen kann das tradierte Berufsbildungsverständnis mit Ausrichtung auf das duale System als ‚Königsweg‘ der beruflichen Bildung und der damit verbundenen engen Orientierung am Berufskonzept bzw. am „Berufsbereichsprinzip“ (Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 46) kaum auf das Lehren und Lernen im Übergangssystem übertragen werden (vgl. Kremer 2010a, S. 146; Rützel 2007, S. 2; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 46ff.). Zum anderen führt die eingenommene Reparaturfunktion mit Blick auf die Lernstandards des allgemeinbildenden Systems dazu, dass die individuellen Entwicklungsprozesse der Lernenden ausgeblendet werden (vgl. Kremer 2012, S. 27). Diesbezüglich konstatieren Kremer / Zoyke (2013): „Bereits die Anlage der Bildungsgänge auf das Erreichen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses hebt die Reparaturfunktion hervor und stärkt systematisch einen Blick auf die an diesen Standards bestimmten Defizite der Jugendlichen. Dies kann dazu beitragen, dass die besonderen Herausforderungen der Zielgruppe nicht berücksichtigt werden.“ (S. 360f.; vgl. auch Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 42). Hinzu kommt, dass diese formulierten Standards von den Lernenden oftmals kaum erreicht werden können und den Lehrenden im Rahmen des Bildungsgangs nur wenig Zeit zur Verfügung steht, die entsprechenden Versäumnisse zu erarbeiten (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 42, 56). Kremer (2012) fordert daher die Herauslösung der Bildungsgänge des Übergangssystems aus ihrer

subsidiären Funktion und ein Selbstverständnis dahingehend, dass dieser Sektor eine eigenständige curricular-inhaltliche Profilierung erfährt, sodass er „über die Warteschleifen- und Parkfunktion eine konstruktive und weniger reaktive Gestaltungskraft erfährt.“ (S. 31; vgl. Kremer / Zoyke 2013, S. 361). Aus dieser Perspektive scheint es erforderlich, das Lehren und Lernen im Übergangssystem vorwiegend an den hier lernenden Subjekten auszurichten (vgl. Kremer 2012, S. 27; Kremer / Zoyke 2013, S. 363). Ein besonderer Stellenwert wird in diesem Zusammenhang der Eröffnung eines Raumes zur Persönlichkeitsentwicklung zugesprochen. Eckert (2006) nennt dies die „Gründungsurkunde der Berufspädagogik“ (S. 20) und beschreibt es als zu verfolgendes bildungstheoretisches Ideal (vgl. ebd., S. 20f.; vgl. mit ähnlicher Argumentation auch Beutner / Kremer / Zoyke 2012, S. 9; Niemyer 2005, S. 82; Bojanowski 2008, S. 189).

Im Bildungsbericht des BMBF (2006) lässt sich darüber hinaus folgende Forderung finden: „Die Benachteiligtenförderung ist als integraler Bestandteil der Berufsbildung weiterzuentwickeln. Auch sozial benachteiligte und leistungsschwache Jugendliche sollen durch individuelle Förderung zu einem Berufsabschluss gelangen können. Dazu müssen diese Jugendlichen – entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen – so gefördert und qualifiziert werden, dass sie möglichst ohne unnötige Brüche und Warteschleifen den Weg in Ausbildung und Beruf schaffen.“ (S. 22). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der ausgeprägten Heterogenität der Zielgruppe wird individuelle Förderung durchweg als eine relevante Gestaltungsaufgabe formuliert (vgl. Kremer 2012, S. 24; Euler / Severing 2011a, S. 20; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 33, 47, 68). Allerdings geht es aus der in dieser Studie aufgenommenen Perspektive auf das Übergangssystem weniger darum, die Lernenden ausschließlich individuell auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten – Eckert (2006) sieht hierin genau die Gefahr der Ökonomisierung von Bildungsangeboten (vgl. S. 21) – sondern vielmehr darum, Lehren und Lernen an den individuellen Interessen und Zielsetzungen, Erfordernissen und Entwicklungsmöglichkeiten auszurichten (vgl. Kremer / Zoyke 2013, S. 363) und dabei die individuellen (Sozialisations-)Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. Bojanowski 2008, S. 192; Kremer 2010a, S. 147).

Vor diesem Hintergrund kommt *Kompetenzerfassung* ein besonderer Stellenwert im Rahmen individueller Förderung zu (vgl. Euler / Severing 2011a, S. 20; Kremer / Zoyke 2013, S. 363). Dabei geht es zum einen darum, einem bestehenden Informationsdefizit bzgl. der Leistungsvoraussetzungen der Lernenden entgegenzuwirken (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 2012, S. 52ff.) und genau die individuellen

Vorerfahrungen, Entwicklungsstände, Interessen etc. zu erfragen (vgl. Kremer 2010a, S. 147). Bojanowski (2008) stellt heraus, dass dabei insbesondere neue, den Lernenden in den Prozess der Kompetenzerfassung einbeziehende Formen der Kompetenzerfassung aufzunehmen sind: „Es bedarf einer neuen Form der Kompetenzfeststellung, einer Form, die es dem Jugendlichen ermöglicht, grundsätzlich nicht mehr von anderen klassifiziert zu werden. Vielmehr sollte sich Kompetenzfeststellung dahingehend entwickeln, dass der junge Mensch sich selber in das Verfahren einbringen kann [...].“ (S. 188). Dies begründet er weiter damit, dass nur so „das, was ihn [den Lernenden; P.F.] wirklich ausmacht, was seine tiefenstrukturell verankerten Kompetenzen sind, im Verfahren der Feststellung auftaucht und überhaupt erkannt werden kann.“ (S. 191) und verweist in diesem Zuge auf Instrumente der Kompetenzbilanzierung (vgl. ebd., S. 189).

In diesem Sinne wird insbesondere ein *ganzheitlicher und positiv gerichteter Blick der Lehrenden auf die Lernenden* gefordert (vgl. Niemeyer 2005, S. 82; Bojanowski 2008, S. 189). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass ein Großteil der Lernenden schlechte Erfahrungen in ihrer bisherigen Schulbiographie gesammelt hat und ggf. Misserfolge bei der Ausbildungsplatz- und / oder Stellensuche erlebt hat (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 67; Euler 2011b, S. 322, 326), fällt es vielen Lernenden schwer, sich erneut für schulisches Lernen zu motivieren (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 36f.; Euler / Severing 2011a, S. 17). Daher wird es als wenig hilfreich erachtet, die Lernenden erneut mit ihren Defiziten zu konfrontieren. Vielmehr wird ein Zugang vorgeschlagen, die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Lernenden aufzudecken und zu aktivieren und auf diesem Wege eine individuelle Kompetenzentwicklung zu unterstützen (vgl. Kremer / Knust 2012; Bojanowski 2008, S. 183). In diesem Kontext geht es unter anderem darum, dass die Lernenden durch bspw. emotionale und spielerische Verfahren (wieder) Freude und Spaß am Lernen gewinnen (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 56; Bojanowski 2008, S. 189, 191; Niemeyer 2005, S. 82). Damit die Lernenden sich diesbezüglich jedoch öffnen, ist zunächst eine Vertrauensbasis aufzubauen (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 56); konsistente Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden werden hier als besonders bedeutsam erachtet (vgl. Bojanowski 2008, S. 188). Um die Jugendlichen zum Lernen zu motivieren, wird es ebenfalls als relevant erachtet, dass ihnen Lerngegenstände offeriert werden, die für sie eine persönliche Relevanz aufweisen (vgl. Bojanowski 2008, S. 188).

In diesem Kontext schlägt Kremer (2012) vor, den Lernprozess der Lernenden an ihren Prozess der *Berufsorientierung* anzubinden. Berufsorientierung kann dabei als

allgemeine Entwicklungsaufgabe Jugendlicher verstanden werden (vgl. S. 21), die sich für nahezu alle Lernenden dieser Lebensphase – und unabhängig von Benachteiligungszuschreibungen – stellt. „Ausgehend von individueller beruflicher Orientierung wird eine Kompetenzentwicklung eröffnet, die dann den Zugang zu Ausbildung und Arbeit ermöglichen kann. Zudem wird dann deutlich, dass sich berufliche Orientierung nicht nur als Herausforderung für sogenannte leistungsschwache Jugendliche stellt, sondern auch für Jugendliche, die zwar als ausbildungsreif eingestuft werden, aber auch über einen beruflichen Orientierungsbedarf verfügen.“ (S. 26f.). Gleichzeitig wird an verschiedenen Stellen – trotz einer Intensivierung der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I – der Bedarf einer (erweiterten bzw. vertiefenden) Berufsorientierung für alle Lernenden dieser Zielgruppe gesehen (vgl. Kremer 2010a, S. 148ff.; Bojanowski 2008, S. 184f; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 76; Kremer / Zoyke 2013, S. 362). Mit Blick auf den Tatbestand brüchiger Erwerbsbiographien wird konstatiert, dass kaum Konzepte vorliegen, um diese Zielgruppe auf Phasen der Nicht-Erwerbsarbeit und die wiederkehrende Suche nach Arbeit vorzubereiten (vgl. Beutner / Kremer / Zoyke 2012, S. 9). Insgesamt werden mit diesen Gestaltungsanforderungen gleichzeitig große Herausforderungen an Lehrende gestellt. Vor diesem Hintergrund wird das Lehren in Bildungsgängen des Übergangssystems in Teamstrukturen postuliert (vgl. Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 80; Kremer / Zoyke 2013, S. 365ff.) und insbes. eine multiprofessionelle Lehrenden-Kooperation – vor allem unter Einbezug von Sozial- und Sonderpädagogen – gefordert (vgl. Bojanowski 2008, S. 184; Baethge / Baethge-Kinsky 2012, S. 67, 72; Kückmann / Kremer 2015).

2.4 Zusammenfassende Einschätzung und Implikationen für die Studie [Außenlegitimation I]

Rückblickend auf dieses Kapitel kann konstatiert werden, dass das Übergangssystem über heterogene Anforderungen und Zielsetzungen sowie über eine höchst heterogene Zielgruppe an Lernenden verfügt. Gleichzeitig zeichnet sich allerdings auch deutlich ab, dass ein pädagogisch-didaktischer Gestaltungsbedarf besteht: Wenn wie vorliegend davon ausgegangen wird, dass die Bildungsangebote im Übergangssystem einen notwendigen und eigenständigen Platz innerhalb des Berufsbildungssystems darstellen, so ist genauer zu kennzeichnen, woran sich diese ausrichten sollen. Wie gezeigt wurde, ist das Konzept der Ausbildungsreife kaum tragfähig, da es sich stark an den – ebenfalls sehr heterogenen – Anforderungen der Arbeitswelt orientiert und kaum die subjektiven Erfordernisse, Interessen und Potenziale der Lernenden einbezieht. Zudem ist es als im Zeitverlauf instabil zu kennzeichnen.

Auch die Ausrichtung an allgemeinbildenden Inhalten scheint kaum weiterführend. In diesem Sinne werden Bildungsangebote des Übergangssystems auf eine Reparaturfunktion verkürzt, was dazu führen kann, dass die Lernenden erneut mit ihren – zumeist bereits bekannten – schulischen Defiziten konfrontiert werden. Es besteht die Gefahr, dass sich die Abneigung bzw. Verweigerung schulischem Lernen gegenüber in den Bildungsgängen des Übergangssystems fortsetzt. Vor diesem Hintergrund wird es als erforderlich erachtet, den Lernenden einen persönlich relevanten Lerngegenstand anzubieten, der weiterführend als curricularer Rahmen für den Bildungsgang aufgenommen werden kann. Hier kommt *Berufsorientierung* eine besondere Bedeutung zu: Zum einen vor dem Hintergrund, dass die Lernenden – wie an vielen Stellen dieses Kapitels gezeigt werden konnte – einen weiterführenden Bedarf zur Aufnahme beruflicher Orientierung aufweisen und Berufsorientierung nicht mit dem Ausgang aus dem allgemeinbildenden System als abgeschlossen betrachtet werden kann. Vielmehr erscheint es erforderlich, die Lernenden auf eine Zukunft vorzubereiten, die – nicht nur für diese Zielgruppe – durch berufsbiographische Brüche, Um- und Neuorientierungen gekennzeichnet sein wird. Zum anderen stellt sich Berufsorientierung als Entwicklungsaufgabe für *alle* Lernenden in dieser Lebensphase dar und birgt entsprechend keine Gefahr bzgl. einer Stigmatisierung der Lernenden im berufsschulischen Übergangssystem. Gleichzeitig gilt es dabei jedoch, insbesondere eine subjektorientierte Perspektive auf die Lernenden aufzunehmen und eine Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, die an den individuellen Interessen, Motivlagen, Entwicklungsständen und Bedürfnissen der Lernenden ansetzt. In diesem Sinne geht es darum, den Lernenden ganzheitlich und als Persönlichkeit wahrzunehmen. Damit werden *Formate von Kompetenzerfassung* notwendig, die weniger vergleichend und klassifizierend angelegt sind, sondern vielmehr die *Grundlage für individuelles Lernen und Entwicklung* darstellen können. Dies geht einher mit einer veränderten Sichtweise auf die Lernenden: Nicht länger ihre Defizite und Unzulänglichkeiten sollten den Ausgangspunkt von Lehr-Lernprozessen einleiten. Zumindest hat sich gezeigt, dass die reine Aufnahme dieser Perspektive entlang von Lernstandards und sozialen Leistungsvergleichen für die Lernenden kaum zu Erfolgserlebnissen geführt hat. Daher wird eine *stärkenorientierte Perspektive* auf die Lernenden vorgeschlagen, die dazu beitragen kann, die Lernenden wieder zu schulischem Lernen zu motivieren und ihr Selbstkonzept aufzubauen. Möglicherweise kann über diesen Zugang eine tragfähige Basis aufgebaut werden, um auch den besonderen Problemlagen und Erfordernissen der Lernenden gestärkt entgegenzutreten. Im Rahmen dieser Studie wird gezeigt, wie den insbe-

sondere didaktischen Herausforderungen, die mit dem Lehren und Lernen am Übergang Schule – Beruf verbunden sind, exemplarisch begegnet werden kann. *Entsprechend wird ein didaktischer Prototyp zur individuellen Förderung entwickelt, der die Themenkomplexe Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung als Entwicklungsschwerpunkte aufnimmt.* Sicherlich kann mit diesen drei Themenbereichen nicht dem Gesamt an Herausforderungen und Problemlagen des Übergangssystems begegnet werden. Gleichzeitig konnte im Rahmen dieses Kapitels im Sinne einer ersten Außenlegitimation jedoch gezeigt werden, dass es sich durchaus um relevante Gestaltungsanforderungen und -kriterien handelt. Im weiteren Gang dieser Arbeit sollen diese Themenbereiche sowie der entwickelte Prototyp differenziert dargestellt werden. Die Prototypenentwicklung ist in das Innovationsprojekt InLab verankert, das im nächsten Kapitel in seinen Grundzügen vorgestellt wird.

3 Das Projekt InLab

Die vorliegende Studie basiert auf Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten im Rahmen des Projekts InLab – *Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung.*²¹ Dieses Innovationsprojekt wurde vom Europäischen Sozialfonds und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) in der dreijährigen Laufzeit von Februar 2009 bis Januar 2012 gefördert. Das Projekt war in das Bundesprogramm ‚XENOS – Integration und Vielfalt‘ eingebunden und wurde durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) getragen. Das Centre for Vocational Education and Training (cevet) der Universität Paderborn übernahm die wissenschaftliche Begleitung.

3.1 Grundlegende Ausrichtung und Zielsetzung des Projekts

Die Projektaktivitäten stellten sich den Herausforderungen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen des berufsschulischen Übergangssystems. Als besondere und übergreifende Problemlagen wurden hier im Wesentlichen drei Bereiche fokussiert aufgenommen:

1. *Der Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung:* In diesem Kontext stehen die Berufskollegs vor der Herausforderung, den Lernenden eine

²¹ Vgl. zum Gesamtdesign des Projekts InLab Kremer / Zoyke / Frehe (2009). Für weiterführende Informationen siehe auch das Online-Angebot des cevet unter <http://cevet.eu/forschung/abgeschlossene-projekte/inlab/> [Stand: 2015-02-24].

individuelle Kompetenzentwicklung zu eröffnen, die gleichzeitig eine Basis für den Eintritt in Ausbildung und Arbeit darstellen kann.

2. *Berufliche Integration junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*: Hier steht insbesondere die Entwicklung interkultureller Kompetenz sowie die Öffnung und Sensibilisierung für die Vielfalt an Lebens- und Arbeitswelten im Vordergrund.
3. *Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung*: Individuelle Förderung in den hier benannten Bildungsgängen wird als Notwendigkeit und gleichzeitig als Herausforderung betrachtet. Ansätzen individueller Förderung werden in diesem Kontext hohe Potenziale zugesprochen, die im Rahmen des Projektes ergründet und genutzt werden sollen.

Im Rahmen des Projekts ging es darum, in Kooperation mit Berufskollegs aus NRW Instrumente und Verfahren zu einer nachhaltigen individuellen Förderung zu entwickeln (didaktische Prototypen). Dies ging mit einer sukzessiven Erprobung und Implementation in Praxis einher. Damit wurde die Strategie verfolgt, den Transfer von Theorien zum Umgang mit den gekennzeichneten Herausforderungen durch die Entwicklung didaktischer Prototypen an die Akteure der Praxis heranzuführen und gleichsam den Erfahrungsschatz der Praxis zu nutzen.

3.2 Ansatzpunkte zur Projektarbeit über drei Arbeitsbereiche

Das Projekt nahm insgesamt drei Ansatzpunkte auf, die parallel durch sogenannte Arbeitsbereiche thematisiert und bearbeitet wurden. Dabei erfolgte eine erste Orientierung am Zeitverlauf eines Bildungsgangs: Arbeitsbereich I widmete sich dem ‚Übergang von Schule zu Berufskolleg‘, Arbeitsbereich II beschäftigte sich mit ‚Praxisphasen als Erfahrungs- und Entwicklungsraum‘ und Arbeitsbereich III schließlich nahm den ‚Übergang in Berufsausbildung und Arbeit‘ auf. In allen Bereichen stand die Umsetzung und Integration von individueller Förderung in die zu entwickelnden Prototypen im Vordergrund. In diesem Sinne wurden die Aspekte Kompetenzerfassung und -entwicklung als Profilaufgabe gekennzeichnet.

3.3 Arbeitsbereich III – vom Übergang in Ausbildung und Arbeit zur Rollenbasierten Kompetenzbilanz (rbKB)

In Arbeitsbereich III (AB III) wurde insbesondere der Übergang der Lernenden aus dem Bildungsgang des Übergangssystems in Ausbildung und Arbeit fokussiert. In Zusammenarbeit mit drei Berufskollegs (im Weiteren gekennzeichnet als BK1, BK2 und BK3) wurde ein didaktischer Prototyp – die Rollenbasierte Kompetenzbilanz

(rbKB) – entwickelt. Als Orientierungspunkte für die Konzeption wurden die Entwicklungsschwerpunkte ‚Berufsorientierung‘, ‚entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung‘ und ‚Stärkenorientierung‘ konsensuell vereinbart und aufgenommen. In regelmäßigen Entwicklungstreffen des AB III, die durch entsprechende Entwicklungsprotokolle²² dokumentiert wurden, fand eine sukzessive Entwicklung des Prototyps statt. Ausgehend von ersten, vereinzelt Erprobungen zu Beginn der Projektarbeit wurde die Implementation des Prototyps in einem Schuljahr (2010/11) durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Die Erfahrungen und Rückmeldungen der Praxisakteure fanden dabei ebenso Eingang in die Weiterentwicklung des Prototyps wie die Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung und Exploration insbesondere zu den Entwicklungsschwerpunkten, die überwiegend von der Forscherin als Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung in dieser Arbeitsgruppe vorgenommen wurde.

3.4 Ausblick und Anbindung an die vorliegende Studie

In diesem Kapitel ging es darum, einen kurzen Überblick zum konkreten Problemfeld zu verschaffen, dem sich das Projekt InLab widmete und das damit gleichzeitig den Kontext und Problemraum der vorliegenden Studie weiter konkretisiert. Gleichzeitig kann an dieser Stelle auf die weiteren Kapitel dieser Arbeit verwiesen werden, in der die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis im Arbeitsbereich III näher beschrieben und forschungsmethodologisch beleuchtet wird (vgl. Kapitel 4). Eine differenzierte Darstellung des Prototyps und dessen Entwicklungsprozess erfolgt in den Kapiteln 5 und 6 in Teil III. Die Implementation des didaktischen Prototyps sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in Kapitel 8 dargestellt. Eine theoriebasierte Erkenntnisgewinnung bzgl. der gekennzeichneten Entwicklungsschwerpunkte Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung erfolgt in Teil V in den Kapiteln 9, 10 und 11. Wie die empirische und theoretische Orientierung auf den Anwendungskontext rückbezogen wird, zeigt sich in Teil VI dieser Studie.

²² Zur detaillierten Kennzeichnung der Entwicklungsprotokolle und insbesondere zu ihrer Bedeutung im Rahmen der empirischen Forschungsarbeit siehe Abschnitt 7.2.1 und zusammenführend 7.2.4.4.