



Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung

*Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts
Innovationsarena 3i
,Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven
Bildungsarbeit und sozialen Integration‘*

Abstract

Dieses Diskussionspapier zielt darauf ab, die Herausforderungen und Gestaltungsoptionen der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung zu kanalisieren und zu diskutieren. Gleichzeitig möchten wir Ihnen als Leser Anregungen an die Hand geben, wie eine solche Gestaltungsarbeit aufgenommen werden kann. Dazu haben wir verschiedene Beispiele aus durchgeführten Innovationsprojekten zusammengestellt. Diese können als erste Ankerpunkte aufgenommen werden und für die eigene Projektarbeit im Projekt Innovationsarena 3i genutzt werden bzw. Ihre Ideen(-generierung) anreichern. Über das gesamte Projekt geht es uns auch darum, Ihre Vorstellungen und Konzepte bzgl. einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung aufzunehmen und darüber eine konzeptionelle Schärfung zu erreichen. Die Expertise enthält vor diesem Hintergrund sowohl Informations- als auch Diskussionsbausteine, an die wir im weiteren Projektverlauf anknüpfen wollen.

Wir wünschen viel Spaß bei der Lektüre und freuen uns schon jetzt auf anregende Diskussionen mit Ihnen!

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
1 Hinführung	3
2 Herausforderungen der Ausbildungsvorbereitung.....	4
2.1 Ausbildungsvorbereitung: Zwischen den Systemen?!	5
2.2 Zielgruppe Lernender in der Ausbildungsvorbereitung	7
2.3 Vorstellung der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung.....	9
3 Erkenntnis- und Erfahrungshintergrund aus Innovationsprojekten im Kontext Übergangssystem und Ausbildungsvorbereitung.....	12
3.1 Das Projekt InLab.....	12
3.1.1 Der Qualitätskompass Individuelle Förderung.....	12
3.1.2 Das Blended Mentoring Concept	14
3.1.3 Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz.....	15
3.1.4 Zusammenfassung: Erkenntnisse aus dem Projekt InLab und Hinweise für eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung.....	17
3.2 Das Projekt InBig	19
3.2.1 Einblicke in die Schwerpunktbereiche und Querschnittsthemen des Projekts InBig ...	20
3.2.1.1 Basiskompetenzen (und Ausbildungsreife)	20
3.2.1.2 Heterogenität	22
3.2.1.3 Praxis(phasen) in der Ausbildungsvorbereitung	24
3.2.2 Standortkonzepte von Berufskollegs zur individuellen Bildungsgangarbeit.....	25
4 Spannungsfelder einer didaktischen Gestaltung von Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung	27
Literatur	31

1 Hinführung

Für einen großen Anteil von Jugendlichen ist nach der allgemeinbildenden Schule der direkte Einstieg in die Ausbildungs- bzw. Arbeitswelt schon längst nicht mehr die Regel. Im Gegenteil scheint es, dass vermehrt Übergangs- und Überbrückungsphasen die (beruflichen) Biografien von Jugendlichen kennzeichnen und prägen. Insbesondere Jugendliche, die durch individuelle, soziale Faktoren und / oder die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt werden (vgl. BOHLINGER 2004; BEUTNER ET AL. 2012; FREHE 2015A), sind von dieser Entwicklung betroffen. Immer häufiger münden sie in das sogenannte Übergangssystem ein, das mit seinen verschiedenen schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten mittlerweile einen bedeutenden Stellenwert im Rahmen beruflicher Bildung einnimmt. Dieser dritte¹ Sektor des Berufsbildungssystems scheint sich gegenwärtig und auch zukünftig als „Kerngeschäft für die berufliche Bildungsarbeit“ (KREMER 2012, S. 22; vgl. BRAHM / EULER 2013, S. 24) herauszukristallisieren.

Das Projekt Innovationsarena 3i nimmt insbesondere die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung als einen Bereich des Übergangssystems in den Blick. Dabei wird die Position verfolgt, die Zeit im Bildungsgang für den Lernenden als ‚echten Entwicklungsraum‘ zu verstehen, der entsprechend didaktisch zu gestalten ist. In diesem Sinne erfordert eine passgenaue und anforderungsorientierte Qualifizierung zunächst, dass das Individuum ins Zentrum gerückt wird und eine nachhaltige Eingliederung nur mit der Entwicklung von Lernumgebungen erreicht werden kann, die die Entwicklungsstände und -potenziale des einzelnen Lernenden ebenso wie dessen Bedürfnisse, Interessen und Zielsetzungen in den Mittelpunkt rücken und ihm darüber eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung eröffnen. (vgl. KREMER 2012; KREMER / ZOYKE 2013; FREHE 2015A). Der Bereich der Ausbildungsvorbereitung wird entsprechend als eigenständiges Segment beruflicher Bildung verstanden, das einer pädagogisch-didaktischen wie curricular-inhaltlichen Profilierung bedarf. Eine Orientierung am Subjekt und eine damit verbundene Individualisierung von Lernwegen und -zielen scheinen aus unserer Perspektive dabei von besonderer Bedeutung.

Im Rahmen dieser Expertise können wir zusammenfassend auf die vielfältigen Erkenntnisse und Konzeptionen zurückgreifen, die im Rahmen durchgeführter Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur individuellen Förderung benachteiligter Jugendlicher im berufsschulischen Übergangssystem und in der Ausbildungsvorbereitung bisher gewonnen und entwickelt werden konnten. Die nachfolgenden Unterkapitel sollen zunächst einen Überblick über aufgenommene Themenschwerpunkte und Innovationsprodukte liefern. Sie dienen damit gleichzeitig als Anregung für Themenkomplexe und Fragestellungen, die im Rahmen des Projektes Innovationsarena 3i als standortspezifisches Entwicklungsprojekt aufgenommen werden können. Die vorliegende Expertise legt die in den Projekten generierten Erkenntnisse und Produkte zugrunde.

¹ Neben dem Übergangssystem werden das duale System und das Schulberufssystem als weitere Sektoren der beruflichen Bildung benannt (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006).

2 Herausforderungen der Ausbildungsvorbereitung

Für einen Großteil der Jugendlichen, die die Sekundarstufe I mit oder ohne Hauptschulabschluss verlassen, stellen sich große Probleme bzgl. des Eintritts in die Ausbildungs- und Arbeitswelt. Der Übergang an diesem niedrighschwelligem Bereich mündet oftmals im sogenannten Übergangssystem, das auch die schulischen Bildungsgänge der hier betrachteten Ausbildungsvorbereitung in sich aufnimmt. Perspektivisch besteht die Befürchtung, dass die Schere zwischen individuellen Qualifikationen einerseits und den Anforderungen der Arbeitswelt andererseits weiter auseinanderklaffen wird (vgl. BEUTNER ET AL. 2015). Insbesondere Lernende mit Migrationshintergrund sind von diesen Problemlagen „am unteren Ende der Qualifikationsleiter“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014) betroffen.

Auch wenn die Anzahl dieser als benachteiligt gekennzeichneten Personengruppe demografisch bedingt in den kommenden Jahren zurückgehen wird, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass es sich hier um eine ‚stabile‘ Zielgruppe beruflicher Bildung handelt (vgl. BEUTNER ET AL. 2015; KREMER 2012; BAETHGE / BAETHGE-KINSKY 2012). Trotz einer vermeintlichen quantitativen Entschärfung, wird vermutet, dass insbesondere die qualitativ-strukturellen Probleme bestehen bleiben (vgl. HOHBEIN / GOUVERNEUR / WIELAND 2011). Neben der schon ‚klassischen‘ Kritik am Übergangssystem als ‚Maßnahmen-dschungel‘ und ‚Warteschleife‘ konstatiert KREMER (2012): Das Übergangssystem fungiert „als Auffang-becken 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.).

Mit Blick auf das gesamte Bildungssystem kann das Übergangssystem – und damit auch die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs – zwischen dem allgemeinbildenden System und dem berufsbildenden System eingeordnet werden. KREMER (2012) folgend, wird das Übergangssystem reflexhaft auf Grundlage der Probleme und Krisen im Allgemeinbildungs- und Ausbildungssystem gesteuert. Mit Blick auf das Allgemeinbildungssystem kann von einer aufgenommenen Reparatur- und Qualifikationsfunktion gesprochen werden: In den Bildungsgängen sollen bislang nicht erworbene Basiskompetenzen und Schulabschlüsse der Sekundarstufe I nachgeholt werden. Dies kann insbesondere einen defizitorientierten Blick auf die Lernenden und ihre bisherigen Entwicklungswege forcieren, was aus pädagogischer Perspektive durchaus kritisiert werden kann (vgl. KREMER 2012; KREMER / ZOYKE 2013; FREHE 2015A). Gleichzeitig gilt es im Übergangssystem eine berufliche Grundbildung zu eröffnen und ggf. bereits hier durch Qualifizierungs- oder Ausbildungsbausteine eine schnellstmögliche Eingliederung in Ausbildung (und Arbeit) zu ermöglichen. Innerhalb der Bildungsgänge des Übergangssystems werden Lehrende dann mit den verschiedenen und systemisch bedingten Anforderungen und curricularen Vorgaben konfrontiert. In Konsequenz wird häufig eine Trennung von allgemeinbildenden und beruflichen Inhalten vorgenommen, was der Zielperspektive beruflicher Bildung – nämlich der Entwicklung einer ganzheitlichen (beruflichen) Handlungskompetenz – entgegenspricht (vgl. KREMER 2011).

Diskussion – Zur berufsschulischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung

Das Übergangssystem ist zwischen den Systemen platziert und federt Herausforderungen im Übergang von Schule zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ab. Anders gewendet bedeutet dies auch, dass die Ausbildungsvorbereitung damit die ‚Schwerfälligkeit‘ der anderen Systeme unterstützt, da systemisch ein Bereich nicht erst in jüngerer Zeit etabliert wird, der die Übergangsprobleme mehr oder weniger professionell aufnimmt. Dies wird nochmals dadurch verstärkt, dass die aktuellen Curricula aus der dualen Ausbildung abgeleitet werden. Die Übergangsproblematik wird damit aus diesen Systemen in ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge verlagert und damit sind beispielsweise Diskurse zu einer gestreckten Einstiegsphase in duale Ausbildung nicht so drängend.

Welche Funktion nehmen die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge für das Individuum, im Berufskolleg, im Ausbildungs- und Arbeitssystem ein?

- Vermittlung von Basiskompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgangsformen etc. in Orientierung an die Sekundarstufe I) und beruflich grundbildenden Kompetenzen (in Orientierung an dualen Ausbildungsberufen)
- Orientierung an den Entwicklungswegen, Zielsetzungen, Interessen und Bedarfen des Individuums bei gleichzeitiger Orientierung an den Anforderungen der Arbeitswelt
- berufliche Orientierung bei gleichzeitiger Ermöglichung einer einschlägigen beruflichen Qualifizierung (z.B. Anrechenbarkeit auf Berufsausbildung)
- Verlagerung von curricularen Gestaltungsaufgaben auf die Ebene von Bildungsgängen und -maßnahmen: Entwicklung von Lernsituationen und ihre Systematisierung in einer didaktischen Prozess- bzw. Jahresplanung
- zunehmende Heterogenität der Zielgruppen (insbes. durch Inklusion, Flüchtlingszustrom, brüchige Berufsbiographien etc.)

Entsprechend können die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung aus einer eher didaktischen Perspektive betrachtet werden. Die Perspektive, aus der die Ausbildungsvorbereitung vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen und sozialen Sicherungsfunktion betrachtet wird, schwingt jedoch auf dieser Ebene mit.

Die angedeuteten Spannungsfelder der Ausbildungsvorbereitung ergeben sich aus den Problemlagen der anliegenden Systeme, werden aber im Übergangssystem manifestiert. Auf schulischer Ebene stellen sich primär jedoch eher Herausforderungen zur individuellen Begleitung von Jugendlichen.

2.1 Ausbildungsvorbereitung: Zwischen den Systemen?!

Das Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAOA)² in Nordrhein-Westfalen intendiert, Jugendlichen frühzeitig eine Berufs- bzw. Studienorientierung zu ermöglichen und sie beim Übergang in Ausbildung oder Studium zu unterstützen. Im Vordergrund steht eine rasche Anschlussperspektive an die duale Berufsausbildung, um unnötige Warteschleifen zu vermeiden. Dies geht auf den Ausbildungskonsens von 1996 zurück, in dem die Landesregierung, die Organisationen der Wirtschaft, die Gewerk-

² siehe <http://www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/>

schaften, die Arbeitsverwaltungen und die Kommunen das Ziel vereinbart haben, „allen ausbildungswilligen und -fähigen Jugendlichen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen“ (ebd.). Dabei werden vier Handlungsfelder verfolgt: Handlungsfeld I: Berufs- und Studienorientierung – Orientierung mit System; Handlungsfeld II: Übergangssystem – Klare Anschlussperspektiven; Handlungsfeld III: Attraktivität des dualen Systems – Der Weg zum Erfolg; Handlungsfeld IV: Kommunale Koordinierung.

Die Neuordnung der Abschluss- und Prüfungsordnungen der Berufskollegs (APO-BK), aus der der Bereich der Ausbildungsvorbereitung hervorgeht, geht auf das Handlungsfeld II zurück. Sie bezieht sich auf die Anlage A und damit auf den Bereich ‚Berufsschule‘. Zielsetzung ist hier, das vielfältige Angebot im Übergangssystem zu reduzieren und zu optimieren. Mit Rekurs auf die Kategorie Ausbildungsreife³ wurde das vielfältige Angebot an Bildungsgängen des berufsschulischen Übergangssystems zu systematisieren versucht. Die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung differenzieren sich in ein Teilzeitmodell (Typ A) und in ein Vollzeitmodell (Typ B). Das Teilzeitmodell steht den Jugendlichen offen, die nur begrenzt eine vollzeitschulische Alternative aufnehmen können, weil sie einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nachgehen oder drei Tage in der Woche im Rahmen von außerschulischen Maßnahmen bei Bildungsträgern betreut werden. Hier findet an zwei Tagen pro Woche Unterricht statt, der mit curricular umgesetzten Qualifizierungsbausteinen einhergeht (vgl. BAETHGE / BAETHGE-KINKSY 2012). Für den vollzeitschulischen Typ B der Ausbildungsvorbereitung spielen die Lernorte Berufskolleg und Betrieb eine Rolle. Auch hier findet an zwei Tagen Unterricht zu curricular umgesetzten Qualifizierungsbausteinen statt, an den restlichen drei Tagen findet ein durch das Berufskolleg begleitetes betriebliches Praktikum vor Ort statt. Die Lernorte haben sich entsprechend der curricularen Vorgaben abzustimmen (vgl. ebd.).⁴

Diskussion – Zur berufsschulischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung

Mit der Einführung der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung sind verschiedene Gestaltungserfordernisse und Konkretisierungen für das einzelne Berufskolleg verbunden. Vor diesem Hintergrund erscheinen folgende Fragestellungen relevant:

- Welche Gestaltungsspielräume ergeben sich aus der Neuordnung?
- Wie können verschiedene Lernorte eingebunden werden?
- Was bedeutet ‚Praxis‘? (betriebliche Praxis, Werkstattunterricht, Projektarbeit, handlungsorientierter Unterricht)
- Welche Potenziale und Herausforderungen sind mit der Einbindung von Qualifizierungsbausteinen verbunden? Worauf sind diese auszurichten?
- (Wie) Kann Individualisierung als curriculares Prinzip auf berufsschulischer Ebene verankert werden?

³ Vgl. zum Konzept der Ausbildungsreife in einer kritischen Auseinandersetzung EBERHARD (2013) und KREMER (2012).

⁴ siehe auch http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/front_content.php?idart=66

2.2 Zielgruppe Lernender in der Ausbildungsvorbereitung

Die Lernenden des Übergangssystems werden anhand verschiedener Kategorien zu kennzeichnen versucht. Oftmals geht bereits mit dieser Kennzeichnung eine Stigmatisierungsgefahr einher, da der Blick nicht auf das einzelne Individuum und die Umstände, die zu gewissen Problemlagen geführt haben, gerichtet wird (vgl. ENGRUBER 2011), sondern auf eine heterogene Gesamtgruppe, die verschiedenste Merkmale mitführt. Die Lernenden werden häufig als ‚benachteiligt‘ bezeichnet. Diese Benachteiligung kann anhand von drei Oberkategorien systematisiert werden (vgl. BOHLINGER 2004; vgl. in ähnlicher Form bei KREMER 2011; FREHE 2015A), wobei die Problemlagen sich bei einzelnen Individuen als häufig mehrdimensional zeigen.

Individuelle Faktoren (psychische und physische Beeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten)

- Lern- und Entwicklungsprobleme
- fehlende berufliche Orientierung bzw. Perspektiven
- fehlende Abschlüsse / Qualifizierung
- fehlende Basiskompetenzen
- mangelnde Verhaltensdispositionen bzw. mangelnde Sozialkompetenz
- negative Schulerfahrungen
- Desinteresse / fehlende Motivation / Schulmüdigkeit

Soziale Faktoren (soziale Schicht, Nationalität, regionale Herkunft, Religion, Geschlecht)

- schwierige Erziehungsverläufe / familiäre Umgebung
- Schulprobleme, negative Erfahrungen mit der Institution Schule
- Deutsch nicht als Muttersprache, Migrationshintergrund
- sozioökonomische und sozio-kulturelle Hintergründe

Als dritte Oberkategorie wird die **Marktbenachteiligung** der Lernenden angeführt. Mit Blick auf die Auswahl / Selektion der Lernenden für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung ist jedoch intendiert, dass (lediglich) marktbenachteiligte Jugendliche gewissermaßen ausselektiert werden und den Bildungsgängen bspw. des Berufsgrundschuljahres zugeteilt werden. Entsprechend wird die Zielgruppe der Ausbildungsvorbereitung wie folgt beschrieben (MSW 2015):

- Jungen Menschen, die weder ausbildungsreif noch berufsorientiert sind.
- Junge Menschen mit fehlender Ausbildungsreife, die aber berufsorientiert sind.
- Ausbildungsreife, aber nicht berufsgeeignete junge Menschen.
- Schulmüde jungen Menschen.

Insgesamt wird vermutet, dass sich in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung die individuellen Problemlagen der Lernenden häufen bzw. sich verschärfen. ECKERT / HEISLER (2010) sprechen hier von einem zu erwartenden Zuwachs von Gewalttätigkeit, einem fehlenden Interesse an Ausbildung, vermehrt Suchtprobleme und Schuldenproblematiken etc. Des Weiteren kann nur vermutet werden, dass sich in diesen Bildungsgängen auch Lernende wiederfinden, die aufgrund der Inklusionsdebatte oder des erhöhten Flüchtlingsaufkommens in das Berufsbildungssystem eingehen.

Der Blick auf die Motive der Lernenden, die in die Ausbildungsvorbereitung eingehen, wird oftmals vernachlässigt, zumindest lassen sich hierzu kaum Untersuchungen finden. Ausgehend von der Zielgruppe Lernender des Übergangssystems wird von folgenden möglichen Motiven ausgegangen (vgl. FREHE 2015A):

- Überbrückung und Chancenverbesserung
- Höherqualifizierung
- Stabilisierung der Lebenslage und Zeit gewinnen
- Ableisten der Schulpflicht

Aus unserer Sicht ist zumindest die Frage zu stellen, ob tatsächlich von einem reinen ‚Einmünden‘ der Lernenden in diese Bildungsgänge gesprochen werden kann, oder ob nicht im Sinne KREMERS (2012) zumindest vereinzelt auch davon auszugehen ist, dass die Lernenden diese Phase als echte Entwicklungszeit nutzen wollen.

Diskussion – Zur berufsschulischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung

Mit der konkreten Bezugnahme auf das Konzept der Ausbildungsreife als ‚Selektionskriterium‘ stellen sich auch verschiedene Problemlagen. So ist beispielsweise keinesfalls konsensuell abgestimmt, was darunter zu verstehen ist und welche Kompetenzbereiche hier einfließen. Es kann weiter davon ausgegangen werden, dass dieses Konzept sich im Sinne der Wandlung der Arbeitswelt auch weiter verändern wird und somit kaum als stabile Bezugsgröße herangezogen werden kann. Aktuelle Kataloge verweisen daneben zumeist auf vorberufliche Kompetenzbereiche und Basiskompetenzen. Dies ist wiederum zumindest nicht auf den ersten Blick mit der durch KAoA verfolgten Idee vereinbar, eine berufliche Vorqualifizierung (z.B. durch Qualifizierungsbausteine) vorzunehmen.

Folgende Fragestellungen scheinen aus unserer Sicht diskussionswürdig:

- Wer entscheidet und anhand welcher Kriterien, ob ein Jugendlicher ausbildungsreif ist?
- Wie kann der Grad einer beruflichen Orientierung festgestellt werden?
- Welche Fähigkeiten bringen Jugendliche aus ihrer Lebenswelt bereits mit (informelle Kontexte) und welchen Beitrag leisten diese zur Alltagsbewältigung?

Was bedeutet das Konstrukt der Ausbildungsreife für die Bildungsgangarbeit – wie kann die Förderung einer Ausbildungsreife in den Bildungsgängen angelegt werden?

- Wie kann und soll eine Ausbildungsreife dokumentiert und zertifiziert werden?

Aus unserer Sicht können hier Verfahren einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung hilfreich sein, die sich von tradierten Kriterien wie Schulnoten und -leistungen in den allgemeinbildenden Fächern abgrenzen und insbesondere den Kompetenzerwerb in informellen Kontexten berücksichtigen.

2.3 Vorstellung der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung

Aktuell werden zu verschiedenen Berufsfeldern neue Bildungspläne für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung bereitgestellt. Sie traten zum 1. August 2015 zur Erprobung in Kraft. Exemplarisch soll an dieser Stelle eine curriculare Betrachtung des vollzeitschulischen Bildungsplans (Typ B) zur Erprobung für den Fachbereich Technik / Naturwissenschaften im Berufsfeld Metalltechnik erfolgen (Runderlass des MSW vom 24.07.2015, Heft 42034).

Als Zielsetzung der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung wird „der Erwerb von Kompetenzen, die zur Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich führen“ [formuliert; P.F.]. Die Tätigkeiten und Lernhandlungen sollen teilweise selbständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können und sind Ausgangspunkt für eine anschließende Ausbildung bei erlangter Ausbildungsreife.“ (Runderlass MSW 2015, S. 8). Der Kompetenzerwerb soll mindestens mit der Absolvierung eines Qualifikationsbausteins verbunden sein, der mit einem entsprechenden Ausbildungsberuf kompatibel ist. Dies dient insbesondere dem Ziel des Erwerbs anschlussfähiger Kompetenzen. Ebenfalls wird die Vergabe eines allgemeinbildenden und dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses intendiert. Darüber hinaus soll den Lernenden auch eine berufliche Orientierung ermöglicht werden.

Die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung umfassen jeweils ein Schuljahr und sind in Fachbereiche (Agrarwirtschaft, Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Gestaltung, Gesundheit/Erziehung und Soziales, Informatik, Technik/Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung) gegliedert. Nur in Ausnahmefällen – z.B. mit Blick auf eine berufsfeldübergreifende Berufsorientierung, können auch mehrere Fachbereiche zusammengeschlossen werden. Es handelt sich um eine dualisierte Form der Ausbildungsvorbereitung. Entsprechend werden an drei Wochentagen betriebliche Praktika durchgeführt, an zwei Tagen werden die Lernenden am Berufskolleg unterrichtet.

Die Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung sind kompetenzorientiert formuliert. Dies bedeutet, dass ausgehend von Anforderungssituationen und den dazugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozessen der Praxis Kompetenzziele formuliert werden, die im Rahmen des Unterrichts entwickelt werden und zur Bewältigung eben dieser Praxissituationen beitragen sollen. Als übergreifende Zieldimension wird die Entwicklung einer „umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz“ (ebd.) formuliert. Die Lernenden sollen im Bildungsgang insbesondere eine Vorstellung von beruflicher Ausbildung und Erwerbstätigkeit erlangen.

Mit der Kompetenzorientierung werden folgende Ziele verfolgt:

- Anschlussfähigkeit für die Berufswelt
- Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsgängen / Durchlässige Gestaltung von Übergängen (in Ausrichtung an den DQR)
- Einheitliche Struktur und Ausrichtung der Bildungsgänge für einen systematischen Kompetenzaufbau

Der Unterricht soll sich dabei sowohl an den Anforderungsstrukturen der Arbeitswelt orientieren, als auch an den individuellen Ausgangslagen der Lernenden ansetzen. Im Schwerpunkt sollen jedoch die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Insgesamt ist einem konstruktivistischen

Lernverständnis und einer handlungsorientierten Ausrichtung des Unterrichts zu folgen und eine Anbindung an die Lebenswirklichkeit der Lernenden herzustellen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Lernenden häufig über nicht zu überwindende Defizite in grundlegenden Bereichen sprachlicher und mathematischer Kompetenz verfügen. Bevor die Entwicklung von Handlungskompetenz aufgenommen werden kann, sind zunächst diese Basiskompetenzen fachübergreifend zu fördern.

Der Unterricht ist nach Lernfeldern und Fächern organisiert: Zunächst werden aus berufspraktischen Handlungsfeldern Lernfelder didaktisch aufbereitet. Diese Lernfelder werden dann wiederum zu Bündelfächern (hier: Fertigungsprozesse, Montageprozesse) zusammengeführt. Insgesamt können drei Lernbereiche differenziert werden (in Klammern sind die Fächer für den Bereich Metalltechnik aufgenommen):

- *Berufsbezogener Lernbereich:* Erwerb berufstypischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie mathematische Basiskompetenzen und sprachliche Basiskompetenzen (Fächer: Fertigungsprozesse, Montageprozesse, Mathematik, Englisch, Wirtschaft- und Betriebslehre, Naturwissenschaft) → bis zu 1120 bis 1200 von 1360 bis 1440 möglichen Unterrichtsstunden
- *Berufsübergreifender Lernbereich:* Spezifischer Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung (Fächer: Deutsch/Kommunikation, Religionslehre, Sport/Gesundheitsförderung, Politik/Gesellschaftslehre) → 840 bis 1040 Unterrichtsstunden
- *Differenzierungsbereich:* Individualisierte Angebote für Schülerinnen entsprechend ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Neigungen. Für den Bereich Metalltechnik wird ergänzend darauf verwiesen, dass in diesem Bereich auch die regionalen Ausbildungsanforderungen zu berücksichtigen sind → 0 bis 40 Stunden

Auf Ebene des Bildungsgangs sind die Lehrenden dazu angehalten, eine didaktische Jahresplanung zu erstellen. Als weitere Aufgabenbereiche werden benannt:

- Entwicklung und Anordnung von Lernsituationen
- inhaltliche, methodische und zeitliche Festlegung von Praktika und Abstimmung mit externen Partnern
- Planung und Organisation des Unterrichts, inkl. Beratung und Betreuung der Jugendlichen
- Abstimmung mit externen Partnern hinsichtlich der Realisierung von Qualifizierungsbausteinen
- Planung und Durchführung von Bildungsevaluationen und Einbezug der Ergebnisse bei neuen Planungen

Diskussion – Zur berufsschulischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung

Im Rahmen der Ausgestaltung der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung auf Ebene von Bildungsplänen werden viele konkrete Hinweise gegeben. Dies ist insbesondere mit Blick auf eine Bildungsgangarbeit festzustellen. Gleichzeitig besteht aus unserer Sicht bzgl. der Konzeption jedoch auch ein Diskussionsbedarf, der anhand der folgenden Aspekte / Fragestellungen für unser Projekt angestoßen werden soll:

Starke Ausrichtung auf das duale System / Anforderungsorientierung: Ausbildungsvorbereitung als „stringente dualisierte Berufsvorbereitung“

- Wartezeiten vermeiden
- Nachqualifizierungsfunktion (allgemeinbildender Abschluss)
- Vorqualifizierung / Verwertungsperspektive → Qualifizierungsbausteine

Welche Konsequenzen hat dies für eine individualisierte Gestaltung der Bildungsgänge?

Inwiefern ist von einer Manifestierung einer defizitorientierten Perspektive auf den Lernenden auszugehen?

- „zunächst“ müssen Basiskompetenzen aufgebaut werden, erst dann können weitere Inhalte aufgenommen werden
- Dominanz der Förderung kognitiver Fähigkeiten
- Standardisierte Messinstrumente sind nur begrenzt in der Lage, Stärken zu bestimmen
- Abkopplung der Diagnose von der Kompetenzentwicklung der Jugendlichen

Inwiefern ist es problematisch, dass der Begriff Kompetenz von verschiedenen Akteuren unterschiedlich verstanden wird?

- Kompetenz im Sinne beruflicher Bildung vs. Kompetenzverständnis DQR
- Kompetenz als beobachtbares Konstrukt?
- Problematik der Bestimmung und Messung von Kompetenzen – Verkürzung auf messbare Gegenstände (z. B. Wissensbestandteile)

Grundsätzlich ist in den Bildungsgängen ein Berufsfeldbezug vorgesehen. Welche Problemlagen ergeben sich bzgl. der Zielgruppe, die in Bezug auf Berufsorientierung erheblichen Entwicklungsbedarf zeigt?

Kann die Grundidee einer Lernfelddidaktik aufrechterhalten werden?

Ist die Adaption einer Lernfelddidaktik sinnvoll oder gewinnt ein Lebensweltbezug für die Jugendlichen an Bedeutung?

Sollen Jugendliche auf unsichere und teilweise prekäre Beschäftigungsverhältnisse vorbereitet werden? Wie kann mit unterschiedlichen Erwartungen von Lehrenden umgegangen werden?

Wo ist Platz für individuelle Förderung? Der Differenzierungsbereich kann formal ausgelassen werden.

Übergreifend ist sicherlich eine schulspezifische Analyse der Bildungspläne vorzunehmen. Die im Rahmen der Vorgaben vorgenommene Fokussierung auf Qualifizierungsbausteine und Praxisphasen ist entsprechend zu reflektieren. Damit wird ein wichtiger Bestandteil der Curriculararbeit auf die Ebene des Bildungsgangs verlagert.

3 Erkenntnis- und Erfahrungshintergrund aus Innovationsprojekten im Kontext Übergangssystem und Ausbildungsvorbereitung

Das cevet (Centre for Vocational Education and Training) der Universität Paderborn hat in den letzten Jahren umfangreiche Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in diesem Sektor beruflicher Bildung geleistet. Im Rahmen der Projekte InLab und InBig wurden in Kooperation mit Berufskollegs des Landes NRW insbesondere Innovationen zur Individuellen Förderung und einer darauf bezogenen Bildungsgangarbeit entwickelt, wissenschaftlich begleitet und in Praxis erprobt. In den folgenden Punkten sollen die Ausrichtung des Innovationsprojektes sowie ihre Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

3.1 Das Projekt InLab

Mit dem Projekt InLab wurde beabsichtigt, gemeinsam mit Praxisakteuren aus verschiedenen Berufskollegs und der wissenschaftlichen Begleitung durch das cevet sogenannte didaktische Prototypen für die berufsschulischen Bildungsgänge des Übergangssystems zu entwickeln. Für das Gesamtprojekt wurden dabei folgende Themenschwerpunkte aufgenommen.

- **Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung**
- **Berufliche Integration junger Erwachsener mit Migrationshintergrund**
- **Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung**

Eine Differenzierung dieser Schwerpunkte erfolgte dann in drei Arbeitsbereichen, die Akteure aus verschiedenen Berufskollegs und Akteure des cevet umfassten. Im Rahmen der Projektlaufzeit von drei Jahren wurden drei didaktische Prototypen entwickelt und erprobt, die im Folgenden jeweils kurz vorgestellt werden sollen:

3.1.1 Der Qualitätskompass Individuelle Förderung⁵

Der Qualitätskompass Individuelle Förderung wurde im Arbeitsbereich I des Projektes InLab entwickelt. Ausgehend von der Annahme, dass individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung nicht als Einzelmaßnahmen und damit gewissermaßen parallel erfolgen können, wurde dieser didaktische Prototyp entwickelt. Konzeptionell lässt er sich dabei auf die **Förder- und Entwicklungsplanung** (vgl. LIP-PEGAUS 2000) zurückführen. Insgesamt wird dabei der gesamte Lehr-Lernprozess betrachtet: Von der Eingangsdiagnose über die Erstellung eines Förderplans mit Zielvereinbarungen, Planung und Durchführung individualisierter Lernaufgaben sowie eine prozessbegleitende und -abschließende Evaluation. Der Qualitätskompass Individuelle Förderung fokussiert entsprechend drei wesentliche Elemente der individuellen Förderung: **Kompetenzerfassung, Förder- und Entwicklungsgespräche** sowie **förderliche Lernumgebungen**, die zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

In Arbeitsbereich I ging es jedoch nicht darum, ein (weiteres) konkretes Instrument zu entwickeln, sondern darum, in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Förder- und Entwicklungsplanung pädagogische Leitlinien und handlungsleitende Prinzipien zur Individuellen Förderung zu generieren. Die beteiligten Berufskollegs haben dann ihrerseits standortspezifische Umsetzungen vorgenommen,

⁵ Die Ausführungen zu diesem Instrument entstammen ZOYKE (2012).

die als Best-Practice-Beispiel gekennzeichnet werden. Damit soll Lehrenden an Berufskollegs ein Instrument bereitgestellt werden, das ihnen Orientierung und Hilfestellung eröffnet bei der durchgängigen Implementation von individueller Förderung im Bildungsgang.

Der Qualitätskompass verfolgt insgesamt folgende Funktionen:

- *Integrationsfunktion*: Möglichst viele Lerngegenstände und Kompetenzbereiche sollen im Sinne eines Überblicks zusammengeführt werden.
- *Überföhrungsfunktion*: Bündelung der Ergebnisse von Kompetenzerfassungen, die zu verschiedenen Zeiten, von verschiedenen Personen und zu verschiedenen Bereichen gewonnen wurden.
- Unterstützung der Lehrenden bei der *Dokumentation* und *Kommunikation* über Kompetenzerfassungsergebnisse.
- Herbeiföhrung und Unterstützung einer *Kontinuität* von individueller Förderung in der Berufsschulpraxis.

Der Qualitätskompass Individuelle Förderung stellt wie angedeutet somit auch die **Qualitätssicherung in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung** in den Vordergrund. Vor diesem Hintergrund wurden zunächst generelle Leitlinien zur individuellen Förderung formuliert. Den Lernenden in den Mittelpunkt pädagogisch-didaktischer Handlungen zu stellen, wird dabei als grundsätzliche Haltung proklamiert.

- „Verbindlich, kontinuierlich und partizipativ an Schülerzielen und Entwicklungswegen arbeiten und dokumentieren
- **Persönlichkeitsorientierung** als übergeordnetes Ziel (fachliche, soziale und personale Kompetenzen)
- **Stärkenorientierung** zur Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins (d.h. Stärken bewusst machen / werden lassen), um eine Lernbereitschaft und -fähigkeit zu fördern, die es möglich macht, gemeinsam die Lernbedarfe in Abhängigkeit von den Zielen anzugehen.
- **Flexibilisierung von Entwicklungswegen**, Trennung zwischen **beruflicher Orientierung** und **beruflicher Grundbildung** aufheben“ (ZOYKE 2012, S. 162; Hervorhebung durch die Autoren)

Des Weiteren wurden zu den Themenkomplexen ‚Kompetenzerfassung‘ und ‚professionelle Beobachtung‘ jeweils theoriebasierte und mit den Praxisakteuren diskursiv abgestimmte handlungsleitende Prinzipien formuliert. Sowohl die Leitlinien als auch die handlungsleitenden Prinzipien dienen den Lehrenden damit „als qualitätsorientierte Planungs- und kritische Prüfgröße zur (weiteren) Entwicklung der standortspezifischen Lösungen einer individuellen Förderung“ (ebd., S. 164). Die Umsetzung individueller Förderung vor dem Hintergrund dieses Qualitätskompasses wird als **Teamaufgaben** beschrieben, in die neben den Lehrenden und Lernenden auch die Sozialpädagogen, Eltern, betriebliche Vertreter usw. einzubinden sind.

3.1.2 Das Blended Mentoring Concept⁶

Mit dem Blended Mentoring Concept (BMC) wird das **Schülerbetriebspraktikum** im Sinne individueller Förderung beleuchtet. Im Rahmen der Entwicklungsarbeit des Arbeitsbereiches II soll das betriebliche Schülerpraktikum als Lernumgebung verstanden und differenziert werden, das eine individuelle Kompetenzentwicklung ermöglicht und gleichzeitig einen Beitrag zur beruflichen Orientierung leistet. Um zu einer kontinuierlichen und systematischen Begleitung beitragen zu können, werden die Phasen der Praktikumsvorbereitung, der Durchführung und Nachbereitung zu einer didaktischen Einheit zusammengeführt.

Der Innovationsgehalt dieses Prototyps kann insbesondere in dem entwickelten Betreuungsformat des Schülerbetriebspraktikums gesehen werden. Dies geht auf die Problemlage zurück, dass in vielen Fällen ein Defizit bzgl. der **Begleitung und Beratung** während des Praktikums besteht. Dies ist einerseits auf mangelnde zeitliche Ressourcen der betreuenden Lehrenden zurückzuführen, so dass diese kaum über vereinzelte persönliche Besuche oder Telefonate hinausgeht. Gleichzeitig fehlt es den Lehrenden an Informationen darüber, was die Lernenden im Rahmen ihres Praktikums erleben, welchen Herausforderungen sie begegnen und welche Fragestellungen sie begleiten. Oftmals kann erst retrospektiv in der Phase der Nachbereitung des Praktikums auf einzelne Aspekte eingegangen werden. Eine Anregung für den Kompetenzerwerb in der betrieblichen Situation kann damit nicht mehr realisiert werden und das Potenzial des Lernortes Praktikumsbetrieb kaum ausgeschöpft werden. Gerade mit Blick auf die Lernenden der Bildungsgänge des Übergangssystems zeigt sich, dass diese besondere Bedürfnisse bzgl. der Betreuung und Begleitung im Praktikum aufweisen. Ein reines Versenden wird diesen nicht gerecht und kann das Praktikum sogar gefährden. Das Gefühl, begleitet zu werden und im Notfall einen Ansprechpartner zu haben, scheint relevant. Es kommt hinzu, dass die Lernenden des Übergangssystems oftmals bereits viele (ggf. auch negative) Erfahrungen mit Betriebspraktika gemacht haben, sehr unsicher sind oder einfach an sozialen Anforderungen und Tugenden scheitern (Pünktlichkeit, Hand geben).

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage wurden zwei Entwicklungsaspekte aufgenommen: Die prozessbegleitende Dokumentation und Reflexion des Praktikums durch einen **Weblog** und das Beratungs- und Begleitungskonzept des **Mentorings**. Es kann vorliegend von einem ‚blended‘ Mentoring gesprochen werden, da die Begleitung und Beratung sowohl face-to-face erfolgt, z. B. in vorbereitenden und nachbereitenden Phasen der Praktikumsbegleitung oder während der Praktikumsbesuche durch den Lehrenden. Gleichzeitig erfolgt jedoch auch eine webbasierte Betreuung durch die Kommunikation über den Weblog. Durch das Instrument des Weblogs wird die Beratung und Begleitung durch Kommunikation also einerseits erhöht und intensiviert, auf der anderen Seite bietet diese Form der Kommunikation für den Lehrenden die Möglichkeit für eine zeitnahe Interaktion mit dem Lernenden. Dies kann Hilfestellungen und Ratschläge ebenso umfassen, wie Arbeits- und Erkundungsaufträge, die der Lehrende aufgrund der Schülerdokumentation entwickeln und damit individualisiert vergeben kann. Für den Lernenden selbst wird der besondere Mehrwert des Weblogs darin gesehen, dass die systematische Dokumentation des Erlebten zur Reflexion beitragen kann und somit bereits implizit für den Lernprozess förderlich sein kann. Des Weiteren bieten Weblogs den Lernenden Möglichkeiten,

⁶ Die Ausführungen zu diesem Instrument entstammen GOCKEL (2012). Zur vertiefenden Auseinandersetzung siehe das Handbuch zum Prototyp GOCKEL / KREMER (2014).

auch bildhafte Dokumentationen (Fotos, Videos etc.) vorzunehmen. Gerade mit Blick auf die vorliegende Zielgruppe kann dies als Potenzial gesehen werden. Insgesamt entwickelte der Arbeitsbereich II aus der Entwicklung und Erprobung standortspezifischer Umsetzungen thematische und methodische Gestaltungsparameter, die im Folgenden benannt werden sollen:

Thematische Gestaltungsparameter (mit dem Versuch der Anbindung an bestehende Fächer):

- Gestaltung und Regeln für die Online-Kommunikation (z. B. Netiquette, Regeln für die Online-Kommunikation) sowie Formen und Möglichkeiten der Selbstreflexion (Fach: Deutsch / Kommunikation)
- Sicherheitsregeln im Internet; technische Voraussetzungen für die Arbeit mit Weblogs (Fach: Informationswirtschaft)
- Schutz der Privatsphäre im Internet; Datensicherheit; Rechtsprechung zur Haftung für Beiträge in Weblogs (Fach: Politik, Gesellschaftslehre)

Methodische Gestaltungsparameter:

- Entwicklung einer Mentoring-Beziehung (Organisation und Phasen)
- Einbindung weiterer Akteure in die Weblog-Kommunikation (Mitschüler, betriebliche Praktikumsbetreuer, Sozialpädagogen, Eltern...)
- Bereitstellung von Leitfragen zur Strukturierung verschiedener Phasen des Betriebspraktikums
- regelmäßige Rückmeldung der Lehrkräfte
- Vereinbarung in Hinblick auf den Nutzen virtueller Sprachformen
- Austausch der traditionellen Praktikumsmappen gegen den Praktikumsblog
- Bewertung der Weblog- / Portfolioarbeit

Insgesamt fokussiert das BMC damit auf eine praktikumsbegleitende Form der Dokumentation und Reflexion einerseits. In Form eines Weblogs werden hier die konzeptionellen Grundlagen einer **Portfolioarbeit** aufgenommen. Andererseits geht es um die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer (webbasierten) Mentoring-Beziehung zwischen Lehrendem (Mentor) und Lernendem (Mentee). Beide Aspekte können als individuell förderlich betrachtet werden. Eine standortspezifische Ausgestaltung und Differenzierung dieses Konzepts scheint allerdings erforderlich.

3.1.3 Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz

In Auseinandersetzung mit Fragestellungen des Übergangs Jugendlicher vom Berufskolleg in die Arbeitswelt wurde in Arbeitsbereich III die Rollenbasierte Kompetenzbilanz (rbKB) entwickelt. Die mangelnde **Berufsorientierung** der Lernenden hat sich in Rahmen der Entwicklergruppe relativ schnell als große und gemeinsam gesehene Problemlage der Lernenden an den beteiligten Berufskollegs gezeigt. Entsprechend basiert der Prototyp curricular auf Situationen eines idealtypischen Berufsorientierungsprozesses mit den Phasen der Selbstentdeckung, der Berufsweltentdeckung, der Chancenauswertung und der Realisierung (vgl. KREMER 2010).

Vor dem Hintergrund der vielfältigen negativen (Schul-)Erfahrungen soll den Lernenden darüber hinaus ein neuer Zugang zu Lehren und Lernen ermöglicht werden. Zum einen kann dies über das Entwickeln von bspw. Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben, Umgang mit anderen Menschen etc. im Rahmen der Bewältigung von Berufsorientierungssituationen gelingen. Damit ist also eine Abkehr von der

tradierten Fachsystematik verbunden und es werden fachübergreifende und lebensweltnahe Lehr-Lernumgebungen erforderlich. Gleichzeitig besteht die Herausforderung hier auch darin, die bereits gemachten Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen. Insbesondere geht es in diesem Instrument dann darum, **die Stärken und Potenziale der Lernenden aufzudecken, sichtbar zu machen und für den weiteren Lernprozess nutzbar zu machen**. Eine stärkenorientierte Haltung, nach der der einzelne Lernende in seiner ganzheitlichen Persönlichkeit wahrzunehmen ist, wird als didaktisches Prinzip formuliert. Im Sinne von Stärkenorientierung geht es also um eine professionelle pädagogische Haltung, um eine Methodik zur Aufdeckung, Dokumentation und Nutzarmachung von Stärken und gleichfalls um eine Zielsetzung, den Lernenden in seiner Persönlichkeit insbesondere im Umgang mit Negativverfahren und Rückschlägen zu stärken.

Im Sinne Individueller Förderung werden auch in diesem Konzept Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung sinnvoll aufeinander bezogen und zusammengeführt. In diesem Sinne werden **entwicklungsförderliche Verfahren der Kompetenzerfassung** an den Lernprozess angebunden. Zum einen handelt es sich um prozessbegleitende Verfahren der Dokumentation und Sammlung von Lernergebnissen und Erfahrungen. Hier lassen sich Konzeptionen zur Portfolioarbeit anbinden. Zum anderen geht es um bewusste, didaktisch planvolle Unterbrechungen des Berufsorientierungsprozesses zur Selbsteinschätzung und -reflexion. Hier wird das Konzept der Kompetenzbilanz aufgenommen. **Kompetenzbilanzen** zeichnen sich insbesondere darüber aus, dass sie versuchen informell erworbene Kompetenzen aus der Analyse der je individuellen Biographie sichtbar zu machen, zu dokumentieren und für weitere Entwicklungsschritte verwertbar zu machen. Die Analyse der eigenen Person wurde von der Entwicklergruppe dabei für die Zielgruppe der Lernenden im Übergangssystem als besonders anspruchsvoll eingeschätzt. Vor diesem Hintergrund wurde der Zugang gewählt, dass die Lernenden mit Unterstützung der Lehrenden Rollen aus ihrer jeweiligen Lebenswelt (z. B. der große Bruder, die Fußballspielerin, die beste Freundin, der Zeitungsbote etc.) analysieren, um den Blick nicht zu sehr auf vergangene (und ggf. negativ verlaufene) Schulbiographien zu richten.

Um die **Lernenden in eine aktive und selbstgesteuerte Position im Lernprozess** zu versetzen, wurde im Rahmen des Prototyps ein rollenbasierter Zugang gewählt. Dieser bezieht sich zum einen auf die Selbstanalyse, zum anderen sollen die Lernenden jedoch auch die Lernsituationen der Berufsorientierung aus Rollen heraus erleben. Die Situationen beruflicher Orientierung wurden in Berufsorientierungs-Rollen umbenannt (Selbstentdecker, Berufsweltentdecker, Chancenauswerter, Realisierer) und mit einem Kompetenzprofil versehen. Diese Kompetenzanforderungen (z. B. Informationen über einen Betrieb einholen) können auf verschiedenen Wegen und entsprechend der eigenen Stärken (z. B. eher im persönlichen Gespräch, eher per Internetrecherche etc.) aufgenommen und verfolgt werden. Berufsorientierung wird somit zu einem aktiven und individuellen Gestaltungsfeld für die Lernenden, innerhalb dessen subjektiv relevante Informationen eingeholt und abgewägt werden müssen. Gleichzeitig gilt es, individuelle berufsbiographische Zielperspektiven zu entwickeln und darauf bezogen Entscheidungen zu treffen und zu verfolgen. In Arbeitsbereichs III wurde ein Rahmenkonzept entwickelt, an dem sich die standortspezifischen Konzeptionen orientierten. Im Rahmen der Erprobung an den drei beteiligten Berufskollegs zeigten sich entsprechend drei sehr differenzierte und verschiedenartige Realisierungen des didaktischen Prototyps.

3.1.4 Zusammenfassung: Erkenntnisse aus dem Projekt InLab und Hinweise für eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung

In Rahmen des Projektes InLab wurde die Entwicklungsstrategie aufgenommen, mit den drei Arbeitsbereichen berufskollegübergreifende Innovationsarenen zur Entwicklung didaktischer Prototypen zu gestalten. Dies bot den Lehrenden die Möglichkeit, sich einerseits über bestehende Konzepte auszutauschen. Andererseits ermöglichte dieser standortübergreifende Rahmen den Lehrenden, sich von den konkreten Bedingungen am Standort etwas zu lösen und zunächst vom jeweiligen Handlungsdruck in der Praxis befreit neue, innovative Ideen ‚laut zu denken‘ und zu diskutieren. Alle in den drei Arbeitsbereichen erstellten Prototypen stellen jedoch Rahmenkonzepte dar. Dies bedeutet, dass eine Realisierung, d.h. Differenzierung und Adaption, vor dem Hintergrund der jeweiligen Standortbedingungen im Rahmen der Implementation zu erfolgen hatte. Die Entwicklungsaktivitäten des Projektes InLab sollen nun über die konkreten Produkte bzw. Prototypen hinaus und mit Blick auf die Konturierung einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung zusammengeführt werden. Eine Systematisierung wird im Folgenden über sieben Aspekte vorgenommen:

(1) Rolle des Lernenden:

Übergreifend über die drei Arbeitsbereiche des Projektes InLab wurde formuliert, dass der einzelne *Lernende in eine aktive und selbstgesteuerte Position* zu versetzen ist. In diesem Sinne wird er zum Gestalter und Verantwortlichen seines eigenen Lernprozesses. Gleichzeitig bedürfen die Lernenden durchgehend einer Begleitung und Beratung durch die Lehrenden. Zeitnahes Feedback zu getroffenen Entscheidungen scheint besonders relevant. Aus Lehrendenperspektive ist also situativ zwischen den Polen der Selbst- und Fremdsteuerung zu agieren. In jedem Fall sollten *Entscheidungen und Konsequenzen für den Lernenden transparent* gemacht werden und ihm die *Partizipation* an Entscheidungen über Lernziele und -wege ermöglicht werden. Die Selbsteinschätzung und -reflexion des Lernenden spielt für den gesamten Lernprozess eine bedeutende Rolle.

(2) Rolle und Haltung der Lehrenden:

Über die Arbeitsbereiche zeigte sich die Bedeutung, dass Lehrende *den einzelnen Lernenden ganzheitlich wahrnehmen*. Dies bedeutet den Lernenden in seiner Lebenswelt verstehen zu wollen und insbes. auch informell erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen. Des Weiteren wird eine *stärkenorientierte Perspektive auf den Lernenden* und damit der Glaube an dessen Potenziale und Stärken sowie Entwicklungsmöglichkeiten als wichtig erachtet. Vor dem Hintergrund, dass der einzelne Lernende im Mittelpunkt aller pädagogisch-didaktischen Handlungen steht bzw. diese auf den Lernenden zu beziehen sind, nehmen die Lehrenden insbesondere die Rolle ein, die Lernenden in ihrem Lernprozess zu begleiten und zu beraten (Mentoring). In Bezug auf die Rolle innerhalb des Bildungsgangs erscheint es als wichtig, *im Bildungsgangteam zu agieren*. Dies bezieht auch die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und bspw. Sozialpädagogen etc. mit ein.

(3) Übergreifende Zielsetzung:

Grundlegend kann davon gesprochen werden, dass den Lernenden der Ausbildungsvorbereitung eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung eröffnet werden soll, die sowohl fachliche als auch auf soziale und personale Kompetenzbereiche umfasst ((berufliche) Handlungskompetenz). Im Rahmend des Pro-

jektes hat sich gezeigt, dass insbesondere die Zielsetzung der *Persönlichkeitsentwicklung* für die Zielgruppe der Lernenden in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung von besonderer Bedeutung scheint.

(4) Gegenstandsbereich / curriculare Rahmung / Lerninhalte:

Über die vielfältigen Entwicklungsprojekte in den drei Arbeitsbereichen haben sich auch verschiedene Schwerpunktsetzungen bzgl. des Gegenstandsbereiches des Lehrens und Lernens ergeben, die ihrerseits eine curriculare Orientierung mitführen. Neben der Aufnahme je berufsfeldbezogener beruflicher Grundbildung, können insbesondere die folgenden Gegenstandsbereiche angeführt werden:

- Übergang Schule – Beruf / Berufsorientierung
- Basiskompetenzen (insbes. Mathematik, Deutsch/Kommunikation, Umgangsformen etc.)
- interkulturelle Kompetenz
- Umgang mit dem Internet / neuen Medien

(5) Curriculare Gestaltungsmerkmale:

In der Auseinandersetzung mit Zielsetzungen und Lehr-Lerngegenständen habe sich auch gewisse curriculare Herangehensweisen herausgebildet, die in den folgenden Punkten angedeutet werden sollen:

- Flexibilisierung von Lern- und Entwicklungswegen
- Flexibilisierung von Lern- und Entwicklungszielen
- Nutzung curricularer Spielräume
- Situierung von Lerngegenständen
- Schaffung eine Anwendungs- und insbesondere Lebensweltbezugs für die Lernenden

(6) (Makro-)Methodische Gestaltungsmerkmale:

Ebenfalls hat sich gezeigt, dass im Sinne individueller Förderung gewisse (makro-)methodische Zugänge von Bedeutung sind:

- Förder- und Entwicklungsplanung
- entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung (z.B. Kompetenzbilanzen)
- Portfolio-Arbeit
- individualisierte Gesprächsführung

(7) Qualitätssicherung

Insbesondere über Arbeitsbereich I wurde mit den Qualitätskompass Individuelle Förderung die Perspektive der Qualitätssicherung im Kontext individueller Förderung aufgenommen. Entsprechend scheint es notwendig, auf Bildungsgangebene Leitlinien bzw. Prinzipien für die individuelle Förderung festzulegen und regelmäßig bzgl. ihrer Angemessenheit zu überprüfen. Das didaktische Handeln ist an diesen Grundsätzen auszurichten und entsprechend zu bewerten.

Zusammenfassend handelt es sich mit dieser Auflistung lediglich um einen ersten Systematisierungsversuch auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Wie sich zeigt, weisen die einzelnen Aspekte Bezugspunkte zueinander auf und können auf unterschiedlichen Ebene betrachtet werden. Auch wenn weiterführende Überlegungen an dieser Stelle notwendig erscheinen, liefert diese Zusammenschau zunächst einen Überblick über aufgenommene Entwicklungsaktivitäten und liefert

erste Eckpunkte für (weiterführende) Gestaltungsarbeiten in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung.

3.2 Das Projekt InBig

Das Projekt InBig⁷ kann als Anschlussprojekt an das Projekt InLab verstanden werden. Es nimmt daher ebenfalls den Themenkomplex individuelle Förderung auf und bezieht sich auf die Gestaltung von Bildungsgängen in Berufskollegs. Es wurde hier bewusst die Ebene der Bildungsgangentwicklung aufgenommen, um eine nachhaltige Entwicklung an den Standorten sicherzustellen. Die Projekterfahrungen aufnehmend, wurde die standortspezifische Entwicklungsarbeit an den Berufskollegs ins Zentrum gestellt. Ein standortübergreifender Austausch erfolgte darüber hinaus über die Zusammenführung dieser Pilotberufskollegs mit sogenannten Diskursberufskollegs sowie durch projektübergreifende Konferenzen und Foren. Die Entwicklungsarbeiten der Berufskollegs wurden einerseits mit Workshops zu relevanten Themenstellungen flankiert. Andererseits erfolgte eine Begleitung, Dokumentation und konstruktive Rückmeldung bzgl. der Standortkonzepte durch die wissenschaftliche Begleitung (cevet) in Form von sogenannten Standortentwicklungsgesprächen.

Über eine am lernenden Individuum ausgerichtete Bildungsgangarbeit wurde eine Verbesserung des gesamten Bildungsbereiches Ausbildungsvorbereitung angestrebt (vgl. BEUTNER ET AL. 2015). Bildungsgangarbeit kann dabei als didaktisch-organisatorische Gestaltung von Bildungsgängen verstanden werden (vgl. SLOANE 2007). Eine individualisierte Bildungsgangarbeit hebt darauf ab, eine systematische Einbettung des subjektbezogenen Fördergedankens zu erreichen und vor diesem Hintergrund gemeinsame – d.h. auf Ebene oberhalb einzelner Unterrichtseinheiten – Konzepte zu entwickeln bzw. bestehende Konzepte zusammenzuführen (vgl. BEUTNER / ZOYKE 2013).

Als besondere Herausforderung der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung wurden folgende Aspekte formuliert:

- Förderung von **Basiskompetenzen**
- Umgang mit **Heterogenität**
- Integration und Begleitung von **Praxisphasen / Praxisformaten**

Sie wurden als Schwerpunktbereiche für das Projekt InBig aufgenommen und sollten in allen Bildungsgangkonzepten berücksichtigt werden. Daneben wurden die Querschnittsthemen **„Ohne Gewalt und Rassismus** – Akzeptanz und Toleranz in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung‘ und **„Kollegiale Weiterbildung von Nachwuchsführungskräften‘** aufgenommen.

Zielsetzung des Projektes InBig ist es, ausgehend von den bestehenden Curricula und den Ausbildungsvorbereitungsfeldern,

- **systematische Bildungsangebote für den Bildungsgang zu schaffen**. Dies umfasst sowohl die Eröffnung individueller Kompetenzentwicklungswege und die Gestaltung individueller Lernumgebungen als auch die Evaluation der Umsetzungskonzepte. Die entsprechenden Kompetenzentwicklungsinstrumente sind in die curricularen Strukturen und in die didaktische Jahresplanung zu überführen.

⁷ Vgl. die Projektinformation von BEUTNER ET AL. (2015)

- **Strukturen in der Bildungsgangarbeit dahingehend (weiter) zu entwickeln**, dass die spezifischen Herausforderungen (s.o.) der Ausbildungsvorbereitung kollektiv im Bildungsgang aufgenommen werden können. Es ist ebenfalls aufzuzeigen, wie die entwickelten Bildungsgangkonzepte in bestehende / zu entwickelnde Strukturen aufgenommen werden.

Die Ergebnisse des Projektes zeigen sich entsprechend in verschiedenen Bereichen:

- Standortkonzepte der Pilotberufskollegs
- Konzeptionelle Weiterentwicklung zu den benannten Herausforderungen (Schwerpunktbereiche) und zu den Querschnittsthemen
- Konturierung eines Modells zur individualisierten Bildungsgangarbeit

3.2.1 Einblicke in die Schwerpunktbereiche und Querschnittsthemen des Projekts InBig

An dieser Stelle soll ein Einblick in die inhaltlichen Arbeiten der Schwerpunkt- und Querschnittsbereiche des Projektes erfolgen. Dieses Unterkapitel dient damit auch einer terminologischen Schärfung, um die Bildungsgangkonzepte der Berufskollegs, die in Abschnitt 3.2.2 vorgestellt werden, besser nachvollziehen zu können. Gleichzeitig geht es in den folgenden Unterkapiteln nicht um eine abschließende Darstellung von Konzepten und Rezepturen zum Umgang mit diesen. Vielmehr sollen an dieser Stelle Herausforderungen offengelegt und notwendige Gestaltungsaktivitäten benannt werden, die dann auch zum Ausgangspunkt standortspezifischer Entwicklungen werden können.

3.2.1.1 Basiskompetenzen (und Ausbildungsreife)⁸

In Diskussionen um die Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung entwickelt werden sollen, fällt häufig der Begriff **Basiskompetenzen**. Zwar lässt sich aus der terminologischen Zusammensetzung bereits ableiten, dass es sich hier um basale Kompetenzen im Sinne einer Mindestanforderung zu handeln scheint, allerdings wird dabei kaum geklärt, wofür diese Kompetenzen die Basis bilden sollen und auf welchem Niveau eine Mindestanforderung formuliert werden kann. Gleichzeitig bleibt offen, welche Kompetenzbereiche zu den Basiskompetenzen gezählt werden können oder sollten (vgl. ROSE / BEUTNER 2015). In der Ausdeutung des DEUTSCHEN PISA-KONSORTIUMS (2001) handelt es sich um solche Kompetenzbündel, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 16). Aus dieser sehr allgemeingehaltenen Formulierung kann zumindest abgeleitet werden, dass an dieser Stelle noch kein konkreter Berufsbezug festzustellen ist. Gleichzeitig scheint es sich auch um Kompetenzbereiche zu handeln, die sich entsprechend der individuellen Zielvorstellungen und (beruflichen) Perspektiven von Individuum zu Individuum unterscheiden können – die betrachtete Zielgruppe bzw. das Subjekt spielen also eine bedeutende Rolle und verkomplizieren das Formulieren standardisierter Kataloge.

Es kann festgestellt werden, dass die Festlegung auf konkret zu entwickelnde Basiskompetenzen große Schwierigkeiten bereitet und keinesfalls einen übertragbaren Charakter aufweist. Im Kontext der Auseinandersetzung mit Berufsorientierung und einer gleichzeitigen Förderung von (beruflich) grundbil-

⁸ Vgl. vertiefend zum Konzept der Basiskompetenzen und Ausbildungsreife den Beitrag von ROSE / BEUTNER (2015), auf den der vorliegende Abschnitt maßgeblich fußt.

denden Kompetenzen im Übergangssystem, wurden aus pragmatischer Perspektive als Basiskompetenzen solche Kompetenzen formuliert, die eher dem allgemeinbildenden Bereich zuordenbar sind und teilweise den Hauptschulabschluss als Referenzniveau aufnehmen: Schreiben und Lesen, Rechnen, Umgangsformen und Umgang mit (neuen) Medien (vgl. KREMER 2010; KREMER 2012). Eine standortspezifische Ausdifferenzierung ist an einem InBig-Berufskolleg erfolgt, das folgende Basiskompetenzen benennt:

<p>Soziales Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuverlässigkeit • Pünktlichkeit • Leistungsbereitschaft • Teamfähigkeit 	<p>Deutsch</p> <ul style="list-style-type: none"> • freies Sprechen • Lesen • Schreiben (insbes. fachsprachliche Texte)
<p>Mathematik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundrechenarten • Prozentrechnung • Bruchrechnen • Dreisatz • Umstellen von Formeln 	<p>Medienkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • MS Office Anwendungen • Internetrecherche • Grundlagen zum Erstellen von Bewerbungsunterlagen • Umgang mit dem E-Center der Schule

Tabelle 1: Basiskompetenzen aus Sicht eines Berufskollegs im Projektkontext InBig (vgl. ROSE / BEUTNER 2015)

Mit dem Konzept der **Ausbildungsreife** wurde ein weiterer Versuch der Erstellung eines allgemeingültigen Kompetenz-Katalogs verfolgt, der als Referenzsystem die Aufnahme einer dualen Ausbildung aufnimmt. Die Expertengruppe des NATIONALEN PAKTS FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS (2006), die sich aus Experten aus Unternehmen, beruflichen Schulen, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Psychologischen Dienst und der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit zusammensetzt, hat den ‚Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife‘ entwickelt. Ausbildungsreife stellt dabei die unterste Stufe von insgesamt drei aufeinander aufbauenden Niveaustufen dar: Entsprechend wird ein idealtypischer Verlauf von Ausbildungsreife über eine berufsspezifische Eignung bis hin zur Vermittelbarkeit in Ausbildung modelliert. Der Katalog zur Ausbildungsreife setzt sich insgesamt aus fünf Merkmalsbereichen zusammen, die anhand von Unterkategorien weiter differenziert werden (vgl. NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS 2006):

- *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

Insgesamt zeigen sich in der Betrachtung beider Konzepte große Schnittmengen. Gleichzeitig wird die Konsensfähigkeit beider Konzepte angezweifelt (ROSE / BEUTNER 2015; FREHE 2015A). Es kann vermutet werden, dass bzgl. der Kataloge jeweils subjektgebundene, branchen- und berufsspezifische Deutungen existieren. Ebenfalls ist von einer Veränderung im Zeitverlauf sowie in Bezug auf die generelle Entwicklung des Ausbildungsstellenmarkts auszugehen (vgl. KREMER 2012).

Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass diese Basiskompetenzen auch eine wichtige Rolle für den Erwerb beruflicher Kompetenzen spielen. Die reine Ausrichtung auf den Erwerb insbesondere allgemeinbildender Kompetenzen birgt die Gefahr, den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung eine reine Reparaturfunktion zukommen zu lassen, was einen defizitgerichteten Blick auf die Lernenden forcieren kann (vgl. KREMER 2012; KREMER / ZOYKE 2013). Die Lehrenden der Ausbildungsvorbereitung stehen also vor der Herausforderung, Lernen an beruflichen und / oder lebensweltnahen Situationen auszurichten, in denen sich allgemeinbildende Inhalte und berufsbildende Inhalte nicht analytisch getrennt gegenüberstehen, sondern im Zusammenhang einer Situationsbewältigung erforderlich werden und eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung im Sinne (beruflicher) Kompetenzentwicklung ermöglichen (vgl. KREMER 2011).

3.2.1.2 Heterogenität⁹

Der Themenkomplex Heterogenität wird als „schulpädagogischer Dauerbrenner“ (TRAUTMANN / WISCHER 2011) gekennzeichnet. Im Kontext der Ausbildungsvorbereitung werden Lehrende auf verschiedenen Ebenen bzw. Richtungen damit konfrontiert, mit Heterogenität ‚pädagogisch sinnvoll‘ umzugehen. Auf der einen Seite kann unterschieden werden zwischen der Heterogenität, die eine Zielgruppe (hier: Lernende in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung), aufweist. Auf der anderen Seite ist auch eine Heterogenität bzgl. der Anforderungen und Prinzipien festzustellen, die an das Lehren in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung gestellt werden (vgl. FREHE 2015B). BANK / EBBERS / FISCHER (2011) sprechen hier von subjekt-orientierter und objekt-orientierter Heterogenität, die jedoch nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können.

Begrifflich kann Heterogenität allgemein gehalten zunächst wie folgt gefasst werden (FREHE 2015B in Anlehnung an WENNING 2007).

- (1) Es handelt sich um eine von außen vorgenommene Zuschreibung, die sich zumeist auf eine bestimmte Bezugsgröße bezieht (Gruppe von Menschen, Organisation etc.).
- (2) Zusammengehörigkeit von Heterogenität und Homogenität: Kategorisierung anhand von Merkmalszuschreibung führen zu einer (konstruierten) Homogenität.
- (3) Heterogenität bzw. Heterogenitätsmerkmale sind konstruierte Kriterien eines außenstehenden Beobachters, die durch dessen Normalitätsvorstellungen beeinflusst werden.
- (4) Heterogenität beschreibt einen zeitlich und räumlich begrenzten Zustand.

Mit der Kennzeichnung einer Lernendengruppe als heterogen und der gleichzeitigen Formulierung von Gruppenmerkmalen, wird der durchaus nachvollziehbare und auch erforderliche Versuch unternommen, die Komplexität der Bildungsgang- und Unterrichtspraxis zu reduzieren (vgl. VON DER GROEBEN 2011). Bzgl. der Zielgruppe Lernender der Ausbildungsvorbereitung konnte bspw. in verschiedenen

⁹ Vgl. vertiefend zum Konzept der Heterogenität den Beitrag von FREHE (2015B), auf dem der vorliegende Abschnitt maßgeblich basiert.

Projektkontexten festgestellt werden, dass die Lernenden über die gemeinsame Problemlage / Herausforderung der Berufsorientierung verfügen. Mit Blick auf den einzelnen Lernenden stellt sich dann jedoch relativ schnell heraus, wie unterschiedlich sich auch hier die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden gegenüber diesem Gegenstandsbereich darstellen (vgl. FREHE 2015B). Merkmalszuschreibungen bergen – gerade bei der hier betrachteten Klientel – jedoch auch die Gefahr von Defizitzuschreibungen oder Stigmatisierung (z.B. schulmüde / demotiviert, gewaltbereit, unterqualifiziert, etc.). Im Sinne einer individuellen Gestaltung von Bildungsgängen ist daher immer auch darauf zu achten, welche Merkmale aufgenommen und pädagogisch-didaktisch sinnvoll erscheinen. In diesem Zuge ist zu überlegen, ob das oft zur Homogenisierung herangezogene Kriterium ‚schulische Leistungsfähigkeit‘ in seiner hohen Bedeutung nicht abgelöst werden müsste, bspw. von solchen Kriterien wie ‚Interessen‘ oder ‚schulische / berufliche Zielperspektiven‘. Insbesondere mit Blick auf kooperative Lernformen können sich hierüber mglw. befruchtende Konstellationen ergeben.

Wie eingangs angedeutet werden Lehrende jedoch auch aufgrund curricularer Maßgaben mit sehr heterogenen Anforderungen konfrontiert, die sie auf Ebene von Unterrichts- und Bildungsgangarbeit umsetzen sollen. FREHE (2015A) hat exemplarisch die vielfältigen Anforderungen, die mit dem Bildungsgang Berufsorientierungsjahr (BOJ) verbunden sind, zu systematisieren versucht.¹⁰ Insgesamt kann hier zwischen drei Perspektiven unterschieden werden, die aufgenommen werden:

- *Förderperspektive:* Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fertigkeiten aus verschiedenen beruflichen Bereichen in praxisnahen Kontexten
- *Qualifizierungsperspektive:* Aufnahme basaler insbes. allgemeinbildender Lerninhalte (Sekundarstufe I)
- *Entwicklungsperspektive:* Eröffnung von Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung

In Ergänzung soll den Lernenden eine (erweiterte) berufliche Orientierung ermöglicht werden. Insgesamt werden damit die Zielperspektive des Übergangs in Arbeit bzw. Ausbildung verfolgt, sowie eine damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe. Als pädagogischer Anspruch wird dabei zugrunde gelegt, dass die Lernenden individuell zu fördern sind und insbesondere die positiven Merkmale der Lernenden und ihre Stärken herangezogen werden und nicht an vorhandenen Defiziten anzusetzen. Insgesamt können die heterogenen Anforderungen an das Lehren in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung wie folgt skizziert werden:

¹⁰ Die Analyse bezieht sich auf die Informationen der Internetseiten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a und 2014b).

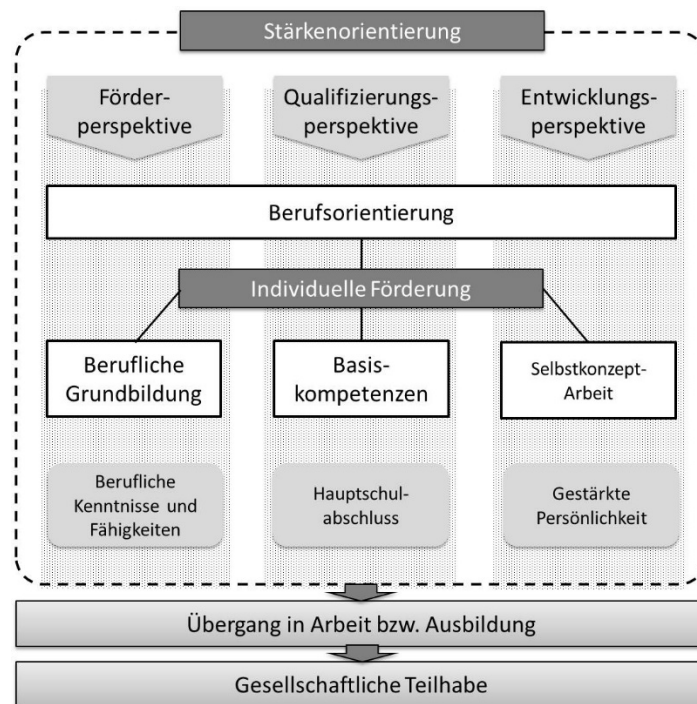


Abbildung 1: Heterogene Funktionen und Zielsetzungen des Berufsorientierungsjahres
(entnommen aus FREHE 2015B, in Anlehnung an MSW 2014B)

Für Lehrende besteht die Herausforderung, ihr pädagogisches Handeln sowohl an den heterogenen Lernendengruppen auszurichten als auch an den heterogenen und vielfältigen Anforderungen, die an den Bildungsgang gestellt werden. Diese Aufgaben scheinen kaum für einzelne Lehrkräfte zu bewältigen, sondern erfordern eine gemeinsame Auseinandersetzung und Positionierung im Bildungsgangteam, was dann in Konsequenz auch zur Profilierung der Bildungsarbeit in der standortspezifischen Ausbildungsvorbereitung beitragen kann.

3.2.1.3 Praxis(phasen) in der Ausbildungsvorbereitung¹¹

Praxisphasen haben seit jeher eine besondere Bedeutung für die berufliche Bildung. Mit Aufnahme der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ soll beginnend mit der Sekundarstufe I eine systematische Aufnahme von Praxisphasen erfolgen. Mit Praxisformaten werden dabei viele und verschiedene Potenziale verbunden, wie etwa:

- Entwicklung praxisnahen Erfahrungswissens
- Eingliederung in die Arbeitswelt („Klebeeffekt“)
- Vertiefung / Aufnahme eines Berufsorientierungsprozesses
- Verzahnung von Lerninhalten aus Theorie (Schule) und Praxis (lebensweltnahe Lernorte)
- Anstoß informeller Lernprozesse
- Motivation der Lernenden

Entsprechend erklingt deutlich die Forderung nach mehr und / oder längeren Praxisphasen, die Diskussion allerdings, wie diese qualitativ ausgestaltet werden könnten, dass sie förderlich im Sinne einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung wirken können, wird dabei oftmals vernachlässigt. Ebenfalls ist zu bedenken, dass Praxisphasen nicht allein das ‚klassische‘ Betriebspraktikum umfassen. Gerade an

¹¹ Die Ausführungen in diesem Abschnitt basieren auf dem Beitrag von BEUTNER / EICKHOFF / KREMER (2015).

Berufskollegs mit ihrer Ausrichtung an Berufsfeldern und beruflichen Handlungsfeldern und ihrer Kooperation mit Bildungsträgern eröffnen sich differenzierte Ausgestaltungsformen. Im Rahmen einer Erhebung im Projektkontext InBig konnten folgende Praxisformate identifiziert werden:

- Langzeitpraktika
- betriebliche Blockpraktika
- Werkstattunterricht (beim Bildungsträger oder in der Schule)
- Betriebsführungen und -besichtigungen
- Projektwochen

Es stellt sich dabei heraus, dass diese Formate zwar übergreifend Bedeutung an allen befragten Berufskollegs hatten, die inhaltliche, didaktische und zeitliche Gestaltung jedoch stark voneinander abwich. Dies ist letztlich auf die sehr offenen bzw. geringen Informationen in den Rahmengrundlagen zurückführbar. Positiv gewendet lässt sich hier jedoch auch ein großer Gestaltungsspielraum ablesen.

Als Herausforderung bleibt jedoch bestehen, die jeweilige Praxisphase curricular begründet und für den einzelnen Lernenden förderlich zu gestalten. Es geht damit insbesondere um eine systematische Anbindung an Lehr-Lerninhalte und Ziele in schulischen und lebensweltnahen Kontexten. Gleichzeitig geht es ggf. auch um eine Vor- und Nachbereitung von Lernphasen an verschiedenen Lernorten. Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen der Abstimmung und Zusammenarbeit von Akteuren verschiedener Lernorte (z.B. Lehrkraft, Sozialpädagoge, Werkstattelehrer, betriebliche Vertreter, Lehrende in außerschulischen Bildungseinrichtungen etc.). Das Knüpfen zuverlässiger Partnerschaften und die Bildung und Aufrechterhaltung von Netzwerken scheinen hier unumgänglich. Handelt es sich um längere Phasen eines Lernortwechsels, z.B. in Form eines betrieblichen Blockpraktikums, sind Phasen der Vor- und Nachbereitung ebenfalls didaktisch wie organisatorisch zu planen, wie die Durchführung. Hier stellen sich dann insbesondere Fragestellungen einer förderlichen Begleitung. Das Bildungsgangteam steht damit vor der Herausforderung, Praxisformate ggf. aus einer Innen- und einer Außenperspektive zu konzipieren.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass auf Ebene des Bildungsgangteams abzustimmen ist, welche Praxisformate angeboten werden können und vor allem sollen. Dabei ist insbesondere die Intentionalität des jeweiligen Praxisformates (für den einzelnen Schüler / eine Schülergruppe) zu reflektieren und zu bestimmen. Darauf aufbauend können dann curricular-didaktische Bezüge und Konkretisierungen aufgenommen werden. Auf diesem Weg kann es gelingen, (verschiedene) Praxisformate sinnvoll an den Bildungsweg des einzelnen Lernenden anzubinden.

3.2.2 Standortkonzepte von Berufskollegs zur individuellen Bildungsgangarbeit

Insgesamt haben drei Pilot-Berufskollegs aus NRW ein standortspezifisches Bildungsgangkonzept entwickelt: Das Robert-Bosch-Berufskolleg der Stadt Dortmund (RBBK), das Berufskolleg West der Stadt Essen (BK Essen West) und das Berufskolleg Ernährung, Sozialwesen und Technik des Kreises Heinsberg in Geilenkirchen (BK Geilenkirchen).

Das **RBBK** – ein gewerblich-technisch ausgerichtetes Berufskolleg – stellte für den eigenen Standort fest, dass die innerhalb des Projektes InBig zu verfolgenden Schwerpunktbereiche Heterogenität, Basiskompetenzen und Praxisphasen kaum analytisch getrennt voneinander aufgenommen werden kön-

nen, sondern in der Konzeption vielmehr zusammengeführt und übergreifend betrachtet sowie berücksichtigt werden müssen. Vor diesem Hintergrund formuliert das Berufskolleg drei Kernarbeitsbereiche (vgl. ROSE ET AL. 2015):

- die Entwicklung eines Qualifizierungsbausteins ‚Medienkompetenz‘,
- die Umsetzung eines dreiwöchigen und durch einen Weblog begleiteten (Blended Mentoring Concept) Betriebspraktikums sowie
- die Durchführung einer Projektwoche zur stärkeren Einbindung des Werkstattunterrichts.

Es zeigt sich, dass die Vorbereitung und Gestaltung von Praxisphasen in Form von Betriebspraktika und Werkstattunterricht einen besonderen Stellenwert im Bildungsgangkonzept des RBBK einnimmt. Durch die Nutzung des Qualifizierungsbausteins Medienkompetenz wird darüber der Versuch unternommen, das Betriebspraktikum medientechnisch, d.h. durch die Vorbereitung der Lernenden in der Anwendung von neuen Medien und insbesondere des Weblogs, einzuführen. Damit ist durchaus eine gemeinsame, bildungsgangspezifische Ausrichtung der drei Kernarbeitsbereiche untereinander zu erkennen. Insgesamt lässt sich am RBBK eine starke Orientierung an den Anforderungen der Arbeitswelt erkennen. Dies zeigt sich insbesondere über die Aufnahme von Qualifizierungsbausteinen. Mit ihnen ist die Idee der Zertifizierung einzelner, auf Inhalte einer dualen Ausbildung bezogenen Lerneinheiten verbunden. Gleichzeitig zeigt sich in der Ausgestaltung ‚Medienkompetenz‘ jedoch auch, dass die Entwicklung basaler Kompetenzen (hier z.B. Umgang mit Kommunikations- und Informationstechnologien) einen großen Stellenwert einnimmt. Über den erhöhten Bezug zum Werkstattunterricht kann darüber hinaus vermutet werden, dass hier insbesondere handwerkliche Elemente einer beruflichen (hier: gewerblich-technischen) Grundbildung praxisnah vermittelt werden.

Das **BK Essen West** ist ebenfalls gewerblich-technisch ausgerichtet. Curricular orientiert sich das Berufskolleg stark am Konzept der Ausbildungsreife und verfolgt durch das Nachholen des Hauptschulabschlusses und die Förderung berufsgrundbildender Kompetenzen einen möglichst schnellen Übergang in eine Ausbildung. Gleichzeitig reagiert das Berufskolleg mit seinem Konzept auf die Feststellung, dass es immer mehr Jugendlichen der Ausbildungsvorbereitung schwerfällt, längere Phasen in der Schule anwesend zu sein bzw. sich zu konzentrieren. Vor diesem Hintergrund wurde die Konzeptidee ‚Fit für den 8-Studentag‘ ins Leben gerufen. Mit der Ausweitung von Zeiten des Werkstattunterrichts soll die Schulzeit möglichst authentisch zu denen eines Arbeitstages ausgerichtet werden. Der Herausforderung, dass die Lernendengruppen der Ausbildungsvorbereitung immer heterogener erscheinen, begegnet das Berufskolleg, indem ein ebenfalls sehr heterogenes Förder- und Entwicklungskonzept aufgebaut wurde, dass sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt. Dies konnte insbesondere durch die sehr vielschichtige Ausgestaltung des Differenzierungsbereiches erfolgen. Hier wurden u.a. folgende Maßnahmen durchgeführt bzw. den Lernenden bedarfsgerecht angeboten (vgl. FREHE ET AL. 2015; FREHE 2015B):

- Tagespraktikum im Betrieb für leistungsstarke Lernende, die wahrscheinlich den Übergang in eine (bestimmte) betriebliche Ausbildung schaffen können
- Förderunterricht zu den allgemeinbildenden Fächern (insbes. Deutsch und Mathematik) zum Erreichen des Hauptschulabschlusses
- Werkstattunterricht mit integriertem Qualifizierungsbaustein ‚Metall‘
- Praktische Qualifizierung durch Projektarbeit (Garagenprojekte, Malerarbeiten an der Schule, etc.)

- Job-Mappe NRW zur Unterstützung der beruflichen Orientierung der Lernenden

Das **Berufskolleg Geilenkirchen**, das die Berufsfelder Ernährung, Sozialwesen und Technik bedient, nimmt eine starke Fokussierung der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung auf. Als zweiter Standort gilt die JVA Heinsberg, wo ein Teil der Lehrenden ebenfalls in die Bildungsarbeit mit Jungtägern eingebunden ist. Neben einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung steht insbesondere die sogenannte ‚Praktikumsreife‘ im Vordergrund. Damit geht es also um ein Konzept, dass der Ausbildungsreife gewissermaßen vorgelagert ist und die Lernenden auf die Anforderungen eines Praktikums vorbereitet. Das Bildungsgangkonzept setzt sich insgesamt aus fünf Maßnahmen bzw. Prinzipien zur individuellen Förderung zusammen (vgl. BEUTNER ET AL. 2015):

- Selbst- und Fremdeinschätzung
- Betreutes Selbstlernen
- Individuelle Entwicklungsplanung und -ziele
- Fächerübergreifende Förderung
- Weblog zur Praktikumsbetreuung

Insbesondere das Prinzip des betreuten Selbstlernens prägt die pädagogisch-didaktische Arbeit an den Standorten in Geilenkirchen bzw. Heinsberg. Hier verdeutlicht sich nochmals das Spannungsverhältnis, in dem Lehrende aktiv werden: Zum einen geht es um die Förderung der Selbststeuerung der Lernenden, auf der anderen Seite bedürfen die Lernenden eine sehr enge Begleitung und Beratung. Das Lehrendenteam verfügt hier über sehr differenzierte Unterrichtsmaterialien zur Bewältigung dieses Spannungsfeldes.

4 Spannungsfelder einer didaktischen Gestaltung von Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung

Vereinfachend kann festgestellt werden, dass die spezifische Gestaltung einer individualisierten Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung auf die Ebene der Berufskollegs verlagert wird und in der schulischen Curriculararbeit zu leisten ist. Dementsprechend gilt es für diese Bildungsgänge in besonderer Weise, in den Bildungsgangkonzepten eine individualisierte Kompetenzentwicklung aufzunehmen und damit die individuelle Entwicklung als Steuergröße zu berücksichtigen.

Bildungsgänge stehen in der Ausbildungsvorbereitung vor komplexen Spannungsfeldern, die hier nur angedeutet werden können:

Ausrichtung am Individuum vs. standardisierte berufliche resp. fachliche Strukturen

Die Entwicklungspotenziale und -interessen der Jugendlichen können von den fachlichen Vorgaben und beruflichen Entwicklungsräumen abweichen. Genau die Orientierung an diesen Bereichen kann dazu führen, dass Jugendliche ihre Entwicklung nicht verfolgen und aufnehmen können.

Anschlüsse: Umgang mit einer Unerreichbarkeit möglicher Anschlüsse

Auch wenn ein Anschluss an die Ausbildungsvorbereitung angestrebt wird, kann aus Sicht der Lehrenden oder auch der Jugendlichen ein gewünschter Anschluss kaum als erreichbar angesehen werden. Damit stellt sich dann die Frage, wie Jugendliche auf mögliche Anschlussprobleme vorbereitet werden, mögliche Perspektiven verarbeitet und aufgenommen werden können.

Agieren in vollständigen Handlungszusammenhängen vs. Notwendigkeit einer Begleitung und Betreuung der individuellen Entwicklung

Die Didaktik beruflicher Bildung geht mit Lernzusammenhängen einher, die den Kompetenzerwerb in vollständigen Handlungszusammenhängen erfordert. Dies verlangt von den Lernenden Kompetenzen zur Vorbereitung, Sequenzierung, Durchführung und Kontrolle der eigenen Lernhandlungen. Ebenso ein Durchhaltevermögen und die Bereitschaft, sich in offenen Situationen zu verhalten. Dies bereitet einigen Jugendlichen durchaus Schwierigkeiten und sie benötigen eine Begleitung, um den eigenen Wissenserwerb in derartigen Lernumgebungen zu gestalten.

Partizipation der Jugendlichen vs. Selbststeuerung der eigenen Entwicklungsprozesse

Die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge sollen Jugendliche eine berufliche Orientierung und neue Anchlüsse eröffnen. Dies erfordert auch, dass die Jugendlichen selbst diese Wege gestalten. Genau hier stellt sich dann wiederum die Herausforderung, dass eine derartige Partizipation systematisch verankert und nicht nur vorgegeben werden muss.

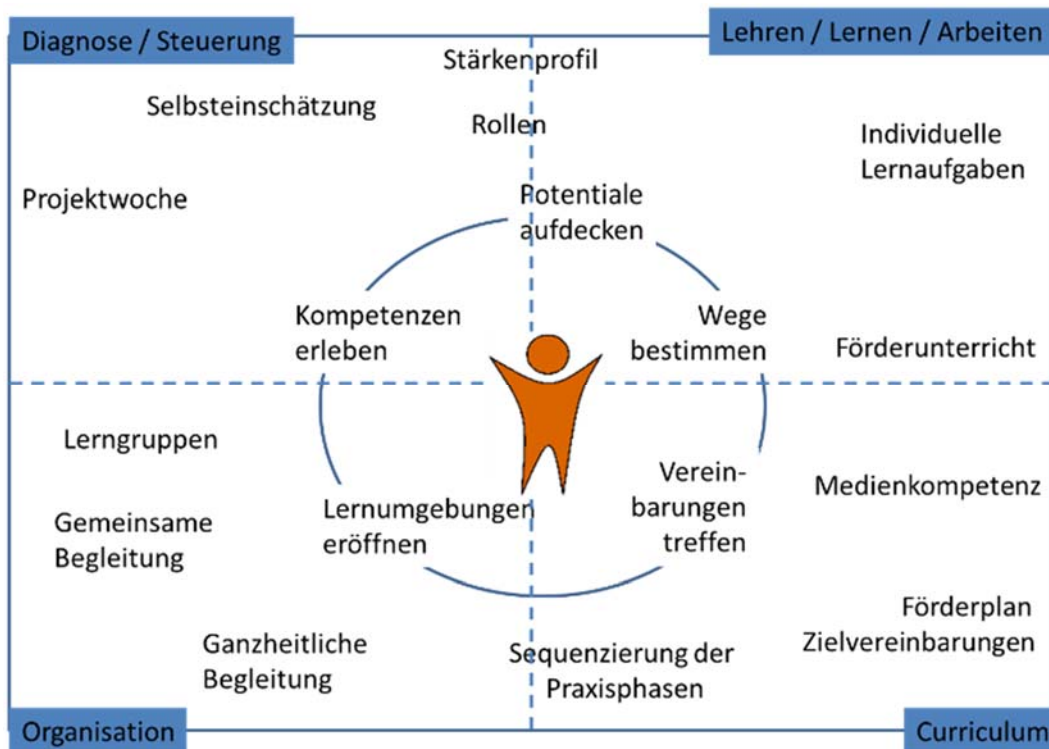


Abbildung 2: Spannungsfelder individualisierter Bildungsgangarbeit (KREMER 2015)

Diskussion – Zur berufsschulischen Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung

Auf dem Wege zur Didaktik einer Ausbildungsvorbereitung: Aus unserer Sicht stellt sich die Herausforderung, dass eine individualisierte Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung an den Berufskollegs hergestellt werden muss und eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung jeweils vor Ort entwickelt und aufgesetzt werden soll.

Die folgenden Fragen sollen dazu beitragen, mögliche schulische Projekte zu überprüfen:

- Welche Rolle / Funktion nimmt die Ausbildungsvorbereitung ein? Wie ist die Stellung zu den anderen Bildungsgängen?
- Welche Prinzipien tragen die Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung?
- Wie kann das Individuum als zentrale Größe auf makro- und mikrodidaktischer Ebene berücksichtigt werden?
- Sollen individuelle Lern- und Entwicklungsziele eröffnet werden?
- In welcher Form kann eine Betreuung und Begleitung verankert werden?
- Wie werden Fächer und Lernfelder zusammengeführt?
- Welche Relevanz hat der Bildungsgang für die Jugendlichen? Welche Bedeutung wird diesen beigemessen?
- Wie können Lehrkräfte die Herausforderungen bewältigen? Welche Bedeutung wird der Bildungsarbeit beigemessen?
- Wie können die Stärken von Jugendlichen aufgenommen und berücksichtigt werden? Welche Stärken sind relevant und haben eine Bedeutung?
- Kann und soll die Verantwortung für die Entwicklung der Jugendlichen von der einzelnen Lehrperson auf eine Gruppe von Lehrenden / Sozialpädagogen verlagert werden?
- Wie können praktische Erfahrungen eingebunden und aufgenommen werden? Welche Bedeutung hat der Anwendungszusammenhang?
- Wie können Jugendliche eingebunden werden und selber Verantwortung für Entscheidungen in den Bildungsgängen übernehmen?



Abbildung 3: Konzeption einer individualisierten Bildungsgangarbeit (KREMER / ZOYKE 2015)

Literatur

- Baethge, M. / Baethge-Kinsky, V. (2012): Zu Situation und Perspektive der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Düsseldorf. Online: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/individuelle_foerderung/abschlussbericht-ausbildungsvorbereitung.pdf [Stand: 2015-02-16].
- Bank, V. / Ebbers, I. / Fischer, A. (2011): Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. In: *Journal of Social Science Education*, Volume 10, Number 2., S. 3-13. Online: <http://www.jsse.org/2011/2011-2/pdf/01-Editorial.pdf> [Stand 2012-03-22].
- Beutner, M. / Eickhoff, A. / Kremer, H.-H. (2015): Praxisformate in der Ausbildungsvorbereitung. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt*. Detmold, S. 131-152.
- Beutner, M. / Kremer, H.-H. / Kundisch, H. / Rohde, S. / Zoyke, A. (2015): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. / Zoyke, A. (Hrsg.): *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Paderborn, S. 7-18.
- Beutner, M. / Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (2012): Vorstellung des Modellprojekts InLab. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. / Zoyke, A. (Hrsg.): *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Paderborn, S. 7-20.
- Beutner, M./ Zoyke, A. (2013): Individuelle Bildungsgangarbeit in der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung – Annäherung an Konzeptionen und Umsetzungsmöglichkeiten. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 05*, hrsg. v. Beutner, M./ Zoyke, A., S. 1-17.
- Bohlinger, S. (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 100 (2), S. 230-241.
- Brahm, T. / Euler, D. (2013): Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. In: *bwp@ Ausgabe Nr. 24 – Didaktik beruflicher Bildung*. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf [Stand: 2014-12-19].
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Eberhard, V. (2013): Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung? In: Brüggemann, T. / Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster / New York / München / Berlin, S. 93-102.
- Eckert, M. / Heisler, D. (2010): Sozialpädagogische Arbeit in der „aktivierenden“ Benachteiligtenförderung aus Sicht der Fachkräfte – oder Konsequenzen aus dem neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung. In: Burghard, H. / Enggruber, R. (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in der professionellen Reflexion Sozialer Arbeit*. Berlin, S. 180-212.
- Enggruber, R. (2011): Versuch der Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: *bwp@ Spezial – Hochschultage berufliche Bildung*. Online: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/enggruber/> [Stand: 2015-02-17].
- Frehe, P. (2015a): *Auf Dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext (im Druck)*.

- Frehe, P. / Kranert, T. / Kremer, H.-H. (2015): Kurzportrait zum Standortkonzept des Berufskollegs West der Stadt Essen. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Detmold, S. 101-108.
- Gockel, C. (2012): Das Blended Mentoring Concept – Entwicklungen und erste Befunde zu einem webbasierten Betreuungsansatz im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums aus dem Arbeitsbereich II. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. / Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, S. 171-189.
- Gockel, C. / Kremer, H.-H. (2014): InBig Handreichung: Blended Mentoring Concept. Ein innovativer schulischer Betreuungsansatz. Online: http://cevet.eu/fileadmin/user_upload/downloads/InBig-Handreichung_BMC_final.pdf [2015-09-21].
- Hohbein, A. / Gouverneur, C. / Wieland, C. (2011): Von der »Berufsbildung 2015« zu »Übergänge mit System« – Partizipation als Katalysator für Reformen. In: Bertelsmannstiftung (Hrsg.): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Bielefeld, S. 9-13.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Kremer, H.-H. (2010): Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems. In: Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn, S. 143-162.
- Kremer, H.-H. (2011): Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen! In: bwp@ Spezial – Hochschultage Berufliche Bildung 2011 (hrsg. v.: Rützel, J. / Zöllner, A.). Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/kremer_ws02-ht2011.pdf [Stand: 2014-11-24].
- Kremer, H.-H. (2012): Berufsbildung im Übergang – Überlegungen zur curricularen Gestaltung der Bildungsarbeit im Übergangssystem. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. / Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, S. 21-35.
- Kremer, H.-H. (2015): InBig: Kein Ende... vor dem Anfang einer weiteren Professionalisierung der Bildungsgangarbeit. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Detmold, S. 385-391.
- Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (2013): Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten beruflich- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz, S. 359-381.
- Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (2015): Überlegungen zur Modellierung der Bildungsgangarbeit im Rahmen von InBig. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Detmold, S. 19-39.

- Lippegaus, P. (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Berichte und Materialien. 2. unveränd. Aufl., Offenbach am Main.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006): Kriterienkatalog Ausbildungsreife. Nürnberg. Online: http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk1/~edisp/l6019022dstbai378703.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI378706 [Stand: 2015-02-20].
- Rose, S. / Beutner, M. (2015): Förderung von Berufsorientierung, Basiskompetenzen und Ausbildungsreife als Herausforderung von Bildungsgangarbeit in Bildungsgängen der beruflichen Grundbildung. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Detmold, S. 217-256.
- Rose, S. / Kranert, T. / Kremer, H.-H. (2015): Kurzportrait zum Standortkonzept des Robert-Bosch-Berufskollegs der Stadt Dortmund. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Detmold, S. 87-99.
- Sloane, P. F. E. (2007b): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktisches Geschäftsmodell? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 103 (4), S. 481-496.
- Trautmann, M. / Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Von der Groeben, A. (2011): Praxisbuch: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim / Basel, S. 21-31.
- Zoyke, A. (2012): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Förderung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn.