

Petra Frehe, H.-Hugo Kremer

▶ Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung?

Der Beitrag setzt sich mit der Didaktik in der Ausbildungsvorbereitung auseinander. Dabei fokussiert berufliche Didaktik im Kern oftmals den Bereich der dualen Berufsausbildung. Vorliegend setzen wir an der Etablierung eines berufs- und ausbildungsvorbereitenden Bereichs an und versuchen zu verdeutlichen, dass dieser in besonderer Form die Bedarfe der hier lernenden Subjekte aufnehmen muss. Hierzu analysieren wir die entsprechenden Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen und kontrastieren diese exemplarisch mit dem Vorgehen standortspezifischer Bildungsgangarbeit. Darauf bezogen nehmen wir Überlegungen auf, wie sich „Beruflichkeit“ in curricularen Grundlagen einerseits und Bildungsgangkonzepten der Praxis andererseits niederschlägt. Vor diesem Hintergrund werden Potenziale, aber auch Schwierigkeiten dieser Konzeptionen diskutiert und ein Ausblick auf eine „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ versucht.

1 Einführung: Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung?

Ins Zentrum des Forums stellt die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) die Frage nach dem Selbstverständnis, der Profilierung und Ausrichtung einer Didaktik beruflicher Bildung. Schon einführend in ihrem Call for Papers verweist sie auf die Vielfalt der Adressatengruppen und Zugänge zum beruflichen Lehren und Lernen. Die berufliche Bildung zu kennzeichnen stellt sie damit bereits als Schwierigkeit dar. Darauf bezogen ist es in der Tat „fraglich, ob sich eine Didaktik beruflicher Bildung bestimmen lässt“ (AG BFN 2016).

Der Bereich der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung nimmt aus unserer Sicht hier noch eine besondere Stellung ein. Er steht traditionell nicht im Zentrum der Diskurse beruflicher Bildung und wird mit Etikettierungen wie Übergangssystem, Reparaturbetrieb o. Ä. belegt. Bereits die Frage, ob die Berufs- und Ausbildungsvorbereitung als Bereich der beruflichen Bildung verstanden werden kann, führt mitunter zu kontroversen Diskussionen.

Wir gehen hier davon aus, dass ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge als Teil der beruflichen Bildung nicht nur übergangsweise eine Bedeutung haben, sondern dass ihnen für die berufliche Bildung zumindest auch mittelfristig ein Stellenwert zukommt. Der direkte Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die duale Berufsausbildung stellt sich

deutschlandweit für viele Jugendliche als große Herausforderung dar. Seit 2006 werden die aktuellen Entwicklungen eines sogenannten Übergangsbereiches dokumentiert, der sich als „dritte Säule“ des Berufsbildungssystems etabliert hat. Im Jahr 2015 werden 270.783 Eingänge in diesen Sektor verzeichnet (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S. 102). Damit sehen wir die Notwendigkeit, die besonderen didaktischen Herausforderungen dieses Bereiches aufzunehmen und zur Konzeption eines Referenzrahmens für Lehren und Lernen beizutragen.

In diesem Sinne kann für die Berufs- und Ausbildungsvorbereitung zunehmend die Frage aufgeworfen werden, welche Bedeutung „das Berufliche“ hier einnimmt. Berufliche Orientierung und berufliche Qualifizierung resp. Grundbildung deuten dabei bereits zwei unterschiedliche Ausrichtungen an. Ebenso wird Praxisphasen und Arbeitserfahrungen im (bildungspolitischen) Diskurs eine hohe Bedeutung beigemessen. Aus diesem Blickwinkel gewinnen situierte und dualisierte didaktische Ansätze in Curricula der Ausbildungsvorbereitung an Gewicht. Gleichmaßen wird auf die besondere Bedeutung einer individuellen Förderung in der Ausbildungsvorbereitung verwiesen. Dabei rücken dann sogenannte Basiskompetenzen (wie soziale Fähigkeiten, aber auch Grundtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens) in den Vordergrund. Daneben wird die Notwendigkeit gesehen, einen höheren oder ersten allgemeinen schulischen Abschluss zur Verbesserung der Chancen im Übergang von der Schule in die Ausbildungs- und Arbeitswelt zu ermöglichen.

Im Kontext verschiedener Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Centre for Vocational Education and Training (CEVET) der Universität Paderborn zur Bildungsgangarbeit im Bereich der Ausbildungsvorbereitung in NRW (insbes. die Projekte InLab, InBig, 3i und QBi siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/>) hat sich im Verlauf das übergreifende Erkenntnisinteresse entwickelt, die Besonderheiten einer „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ herauszuarbeiten. Ausgangspunkt sind Hinweise, dass didaktische Zugänge für die Zielgruppe mit Problemen am Übergang Schule – Beruf anders zu gestalten sind als für Lernende bspw. in einer dualen Berufsausbildung. Gleichzeitig kann Lernen im Kontext von Beruflichkeit (auch) für diese Gruppe besondere Potenziale aufweisen – allerdings wird in den Praxiskontexten erkennbar, dass Beruflichkeit über das Berufskonzept in der beruflichen Ausbildung eine erweiterte Betrachtung erfahren muss.

Zwar kann es in diesem Beitrag nicht geleistet werden, ein idealtypisches Modell zur Didaktik der Ausbildungsvorbereitung bereitzustellen, allerdings vertiefen wir in diesem Beitrag die Fragestellung danach, (1) welche curricular-didaktischen Prinzipien identifiziert und (2) welche Bezüge zur Beruflichkeit ausgemacht werden können. Dabei sind wir uns durchaus bewusst, dass über die Betrachtungen die Auslegung des Beruflichen in der Ausbildungsvorbereitung aufgedeckt wird. Stellvertretend für diesen Bereich fokussieren wir dabei auf den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs in NRW.

Dazu betrachten wir im Folgenden zwei Perspektiven bzw. curriculare Ebenen, die wiederum miteinander verwoben sind: Zum einen fokussieren wir auf die curriculare Perspektive

der Bildungspläne. Anhand einer kriteriengeleiteten Dokumentenanalyse arbeiten wir Normierungen, curriculare und didaktische Prinzipien sowie Verweise und Bezüge auf Beruflichkeit heraus, die wir in einem ersten Zwischenfazit zusammenführen (Kapitel 2). Zum anderen betrachten wir die konkrete Bildungs(gang)arbeit an Berufskollegs. Nach einführenden Hinweisen zu curricular-didaktischen Herausforderungen in der Praxis ziehen wir vertiefend eine Fallstudie zu sogenannten Tageslernsituationen (TLS) heran: ein „Praxiskonzept“, das gegenwärtig an vielen Standorten der Ausbildungsvorbereitung in die Bildungsgangarbeit implementiert wird. Auch hier schließt sich ein Zwischenfazit bezugnehmend auf die ausgewiesenen Fragestellungen an (Kapitel 3). Das vierte Kapitel führt beide Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung zusammen. Hier werden weitere Hinweise, aber auch Schwierigkeiten bzgl. der Konzeption einer ausbildungsvorbereitenden Didaktik erkennbar.

Ziel des Beitrags ist es damit, den Diskurs um eine „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ weiter anzustoßen und gleichzeitig weitere Hinweise für eine konzeptionelle Annäherung zu erhalten. Wir sind uns bewusst, dass wir so mit der Etablierung einer „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ als unerwünschte Nebenwirkung das Beharrungsvermögen beruflicher Ausbildung und insbesondere dualer Ausbildung weiter stützen können. Allerdings steht die berufliche Bildung auch in der Verantwortung, für Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen hochwertige Konzepte anzubieten.

2 Die Ausbildungsvorbereitung in NRW: Kennzeichnung und Analyse der curricularen Grundlagen¹

Unter dem Stichwort „Systemkoordinierung der Bildungspläne“ wurde in den letzten Jahren eine curriculare Reform für das Berufskolleg aufgenommen, die die Umsetzung von Kompetenzorientierung anstrebt, eine Niveauzuordnung von Qualifikationen im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ermöglicht sowie eine konsequente Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern und Arbeits- und Geschäftsprozessen in den jeweiligen Fachbereichen (Agrarwirtschaft, Ernährungs- und Gesundheitsmanagement, Gestaltung, Gesundheit/Erziehung und Soziales, Informatik, Technik/Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung) vorsieht. Für die Berufskollegs wurde damit eine einheitliche Struktur der Bildungspläne für alle Bildungsangebote und Fachbereiche entwickelt (vgl. BUSCHFELD u. a. 2013; VON KLEIST 2015, S. 11, 34 f.).

Die Ausbildungsvorbereitung ist hier als *ein* Bildungsgang an Berufskollegs verankert, d. h. es handelt sich hierbei um eine eigenständige Organisationseinheit, die zwischen der Schul- und Unterrichtsebene anzusiedeln ist (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 1) und weiter über Klassen resp. Lerngruppen differenziert werden kann. Insgesamt ist die Ausbildungsvorbe-

¹ Der vorliegende Beitrag fußt auf einer unveröffentlichten Langfassung (FREHE/KREMER 2017) zur Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Hier wurde eine ländervergleichende Studie zur Berufs- und Ausbildungsvorbereitung durchgeführt, die hier nur in Auszügen aufgenommen werden kann.

reitung auf die Dauer von einem Schuljahr angelegt. Zielsetzung „[...] ist der Erwerb von Kompetenzen, die zur Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich führen. Die Tätigkeiten und Lernhandlungen sollen teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können und sind Ausgangspunkt für eine anschließende Ausbildung bei erlangter Ausbildungsreife. Durch die Förderung von beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Berücksichtigung eines oder mehrerer Qualifizierungsbausteinen [sic!] von Ausbildungsberufen erwerben die Schülerinnen und Schüler anschlussfähige Kompetenzen für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung. Zugleich wird auch der Erwerb eines allgemein bildenden Abschlusses (dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses) ermöglicht.“ (MSW 2015, S. 8).

2.1 Analyse des Bildungsplans Ausbildungsvorbereitung für den Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung

Aktuell werden die neu entwickelten Bildungspläne an den Berufskollegs erprobt. Exemplarisch soll an dieser Stelle eine curriculare Betrachtung des vollzeitschulischen Bildungsplans (Typ B) für den Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung aufgenommen werden, mit besonderer Betrachtung der hier vorliegenden bereichsspezifischen Fächer „Geschäftsprozesse im Unternehmen“, „Personalbezogene Prozesse“ und „Gesamtwirtschaftliche Prozesse“ (vgl. MSW 2015).²

Im Folgenden steht jedoch nicht die rein deskriptive Zusammenfassung der Bildungspläne im Vordergrund. Vielmehr erfolgte eine Analyse der Bildungspläne vor dem Hintergrund der Fragestellung dieses Beitrags. Demnach geht es zum einen darum herauszuarbeiten, welche Aspekte von Beruflichkeit auf dieser normativen Ebene formuliert und adressiert werden. Zum anderen geht es darum, Hinweise auf die Profilierung einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung auf Ebene der Bildungspläne zu erlangen.

Methodisch sind die Ergebnisse auf eine inhaltsanalytische Dokumentenanalyse zurückzuführen. Im Analyseprozess haben sich drei Oberkategorien – Zielsetzung des Bildungsgangs, curriculare Referenzpunkte und Strukturelement der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit – herausgebildet, die im Folgenden strukturgebend aufgenommen werden sollen. Das

2 Die Auswahl des Typ A der Ausbildungsvorbereitung (AV) begründet sich vor dem Hintergrund, dass wir die Perspektive der Bildungsgangarbeit an Berufskollegs fokussieren. Typ B der AV wird hingegen überwiegend im Zusammenspiel mit Bildungsträgern umgesetzt. Weiter lässt sich die Auswahl des Fachbereichs „Wirtschaft und Verwaltung“ einerseits durch unsere wirtschaftspädagogische Verankerung als Autoren nachvollziehen. Daneben wurde für alle Bildungsgänge der Berufskollegs in NRW ein systemkoordiniertes Verfahren entwickelt (siehe einleitend in Kapitel 2). Die daraus hervorgehende einheitliche Struktur der Bildungspläne erstreckt sich auch über die verschiedenen Fachbereiche der AV. Vor diesem Hintergrund erscheint vorliegend die Auswahl eines Fachbereiches als ausreichend, da die Berücksichtigung weiterer Fachbereiche keine neuen Erkenntnisse im Sinne der Fragestellung erwarten lässt. Die Betrachtung der „bereichs- bzw. berufsbezogenen Fächer“ wurde aufgenommen, da die Bezüge zur (kaufmännischen) Beruflichkeit hier am stärksten formuliert werden (im Gegensatz zum bereichsübergreifenden Bereich oder dem Differenzierungsbereich).

analysierte Dokument (MSW 2015) ist im Literaturverzeichnis ausgewiesen. Zur Vereinfachung werden in den Unterpunkten dieses Kapitels lediglich die Seitenzahlen angegeben.

2.1.1 Zielsetzung des Bildungsgangs

Entsprechend der Leitkategorie des Berufskollegs in NRW (APO-BK)³ wird als übergreifendes Ziel der Erwerb einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz benannt. Differenzierter werden dann fachbereichsspezifische Kompetenzziele dargestellt. Zum einen wird aus einer eher allgemeinen Perspektive ausgewiesen, den Lernenden den Erwerb beruflicher Kenntnisse über die Vielfalt wirtschaftlicher Aktivitäten, Geschäftsfelder und Betriebsstrukturen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 11). An anderer Stelle wird eher tätigkeitsbezogen argumentiert und auf die Heranführung an grundlegende Verkaufstätigkeiten, verwaltende Tätigkeiten sowie wesentliche Arbeits- und Geschäftsprozesse abgehoben (vgl. ebd.). Daneben wird auf die fachgerechte „Bewältigung von Aufgaben aus einem überschaubaren sozioökonomischen Entscheidungs-, Struktur- und Bedingungsrahmen mit geringer Komplexität“ (ebd., S. 12) gezielt. Als weitere Zielsetzung wird die „Ausbildungsfähigkeit in Schule und Betrieb“ (ebd., S. 31) angeführt. Ebenso wird aufgenommen, den Lernenden den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen allgemeinbildenden Abschlusses zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 8). Zusammenfassend kann hier bereits festgestellt werden, dass in den curricularen Maßgaben der Ausbildungsvorbereitung viele, teilweise auch schwer miteinander vereinbare Zielvorstellungen mitgeführt werden.

2.1.2 Strukturelemente der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit

In diesem Punkt geht es darum zu zeigen, anhand welcher Aspekte die Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit laut Bildungsplan strukturiert ist. Insgesamt zeigt sich, dass sowohl Ansätze des Lernfeldkonzeptes als auch Bezüge zum klassischen fachorientierten Unterricht zu verzeichnen sind. Insgesamt werden elf Lernfelder (LF) in den Bildungsplänen angeführt, die auch curricular aufbereitete Qualifizierungsbausteine enthalten können (vgl. ebd., S. 12): LF 1 – Ein Unternehmen gründen und führen; LF 2 – Ein Unternehmen kontrollieren; LF 3 – Güter disponieren und beschaffen; LF 4 – Leistungsprogramme planen und entwickeln; LF 5 – Für Kundenaufträge innerbetriebliche Leistungen und Logistik erbringen; LF 6 – Käuferverhalten analysieren und einfache Marketingmaßnahmen entwickeln; LF 7 – Kundenaufträge bearbeiten und Auftragsabwicklung durchführen; LF 8 – Personalmaßnahmen entwickeln und personalwirtschaftliche Kompetenzen für den eigenen Berufsweg nutzen können; LF 9 – Investitionen und Finanzierungen planen und sinnvolle Entscheidungen treffen; LF 10 – An der Wertschöpfung einer Volkswirtschaft mitwirken; LF 11 – Wertströme erfassen, dokumentieren, aufbereiten und auswerten (vgl. ebd., S. 22). Diese beziehen sich jeweils auf die Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. Anforderungssituationen, die wiederum aus sieben zugrunde gelegten Handlungsfeldern

3 Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK). Online einsehbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.pdf> (Zugriff 27.11.2017)

hervorgehen (HF) (HF 1 – Unternehmensstrategien und Management; HF 2 – Beschaffung; HF 3 – Leistungserstellung; HF 4 – Absatz; HF 5 – Personal; HF 6 – Investition und Finanzierung; HF 7 – Wertströme) (vgl. ebd., S. 13).

Die nachfolgende Abbildung zeigt exemplarisch das Lernfeld 5:

Abbildung 1: Lernfeld 5 aus dem Bildungsplan Ausbildungsvorbereitung/Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung

Lernfeld 5: Kundenaufträge bearbeiten und Auftragsabwicklung durchführen			
Anforderungssituation 5.1			Zeitrichtwert
<i>Kundenauftragsabwicklung und Logistik</i> Die Absolventinnen und Absolventen führen Verkaufsgespräche durch und bearbeiten einfache Kundenaufträge.			
Zielformulierungen Schülerinnen und Schüler führen einfache <i>Verkaufsgespräche</i> durch und reflektieren den Gesprächsverlauf unter Anleitung. Dabei beachten die Schülerinnen und Schüler verbale und nonverbale <i>Kommunikationsregeln</i> . (ZF 1) Sie simulieren die <i>Entgegennahme der Bestellung, die Kommissionierung der Ware und die Übergabe an den Kunden</i> . (ZF 2) Sie unterscheiden bei der Bezahlung der Ware die <i>Barzahlung</i> von <i>elektronischen Zahlungsarten</i> . Sie diskutieren unter Anleitung Vor- und Nachteile von <i>Kundenkarten</i> . (ZF 3)			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1 bis ZF 3	ZF 1 bis ZF 3	ZF 1, ZF 3	ZF 1, ZF 3

Quelle: entnommen: MSW 2015, S. 27

Die Anforderungssituationen und Zielformulierungen sollen dabei den Ausgangspunkt der curricular-didaktischen Arbeit der Bildungsgangteams darstellen (vgl. ebd., S. 31). Vorgesehen ist, dass Lernsituationen aus den Anforderungssituationen und Zielformulierungen der Lernfelder bzw. Fächer abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 14). Die Strukturierung in der Stundentafel sowie die Vergabe von Noten erfolgt wiederum in den ausgewiesenen Fächern (vgl. ebd., S. 17, 21).

2.1.3 Didaktische Prinzipien, methodische Zugänge und Maßnahmen

Das Dokument weist durchgängig aus, dass die didaktische Arbeit im Bildungsgang handlungs- und kompetenzorientiert zu gestalten ist. Das Prinzip des Subjektbezugs wird dabei lediglich benannt (vgl. ebd., S. 32). Mit Blick auf die Zielgruppe wird an einer Stelle die Forderung eines „Höchstmaß[es] an individueller Förderung“ (ebd., S. 31) formuliert.

Insgesamt ist den Bildungsplänen ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis hinterlegt (vgl. ebd., S. 9). Die Verschränkung theoretischen und praktischen Lernens wird an verschiedenen Stellen hervorgehoben, wobei an einer Stelle darauf verwiesen wird, insbesondere die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden zu fördern (vgl. ebd.).

Der Bildungsgang wird im Bildungsplan als „stringente dualisierte Berufsvorbereitung“ (ebd., S. 12) gekennzeichnet. Der Anspruch der Dualisierung zeigt sich auch in den methodischen Hinweisen und aufzunehmenden Maßnahmen: So soll ein Bezug zur beruflichen Praxis hergestellt werden, indem Praktika, Betriebsbesichtigungen, Lernortkooperationen mit Unternehmen und anderen externen Praxispartnern durchgeführt bzw. gestaltet werden sollen (vgl. ebd., S. 14). Praktika nehmen im Rahmen des Bildungsplans einen besonderen Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 11).

2.2 Zusammenführung und Zwischenfazit I: Bildungspläne und Beruflichkeit

Die Analyse des Bildungsplans zur Ausbildungsvorbereitung im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung zeigt, dass eine starke Orientierung an (Qualifikations-)Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt resp. beruflichen Ausbildungsgängen aufgenommen wird. Die Bildungspläne scheinen dabei vorwiegend auf die Entwicklung einer breit angelegten bzw. universellen kaufmännisch-verwaltenden Grundkompetenz ausgerichtet zu sein, die in Anforderungssituationen mit geringem Komplexitäts- und Selbststeuerungsgrad Anwendung finden kann. Im Bildungsplan werden als Ursprung der Handlungsfelder Qualifikationsanforderungen von Ausbildungsbetrieben ausgewiesen bzw. Qualifizierungsbausteine zum Berufsbild des Kaufmanns/der Kauffrau im Einzelhandel angeführt. Inwiefern sich diese konkreten Qualifikationsanforderungen mit einer universellen und einfachen kaufmännisch-verwaltenden Grundkompetenz überschneiden, kann durchaus hinterfragt werden. Weiter ist kritisch anzumerken, ob die hier verfolgten Ansätze zur Komplexitätsreduktion nicht auch mit der Gefahr des Verlusts der Realitätsnähe einhergehen.

Insgesamt scheint jedoch in Bezug auf das Berufliche durchaus ein weites Begriffsverständnis mitgeführt zu werden. Dies zeigt sich dann sehr anschaulich an der Ausrichtung von Praktika, die einmal das Kennenlernen der Arbeitswelt allgemein intendieren und an anderer Stelle auf die Vertiefung schulischer Inhalte und beruflicher Kenntnisse ausgerichtet sein sollen. Ein Bezug zu einem konkreten Ausbildungsberuf oder Berufsbild wie bspw. Kaufmann/-frau im Einzelhandel wird bezogen auf die Ausrichtung von Praktika nicht hergestellt.

Ausgehend von den Handlungsfeldern und Anforderungssituationen für den gesamten Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung wurden für den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung bestimmte Arbeits- und Geschäftsprozesse ausgeklammert. Diese analytische und ebenfalls implizite Reduktion der Anforderungssituationen wirft durchaus Fragen auf:

- (1) Kann über dieses Vorgehen eine Kohärenz in Bezug auf das gekennzeichnete Profil (universelle kaufmännisch-verwaltende Grundkompetenz in einfachen Anforderungssituationen) hergestellt werden?
- (2) Handelt es sich bei den verbleibenden Anforderungssituationen um solche, die im Sinne des Anspruchs einer Dualisierung auch den Lernenden in ihren (betrieblichen) Praktika zugänglich sind?
- (3) Wird über die Kompetenzentwicklung in Bezug auf die verbleibenden Anforderungssituationen (automatisch) eine Ausbildungsreife aufgebaut?

Neben der dargestellten vordergründigen Bezugnahme auf einen Beruf/ein Berufsfeld werden im Bildungsplan sehr vereinzelt Bezüge zum lernenden Subjekt hergestellt. So wird bspw. angeführt, die individuellen Ausgangslagen der Lernenden einzubeziehen, lebensnahe Fragestellungen aufzunehmen oder Thematiken aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden einzubinden. Gerade Letzteres scheint dabei jedoch weniger aus einer curricularen als mehr aus einer methodischen Perspektive formuliert worden zu sein und i. d. S. als Einstieg in berufliche Thematiken vorgeschlagen zu werden. Die Schwierigkeit der Verankerung privater und gesellschaftlicher Handlungsfelder in den Bildungsplänen führen BUSCHFELD u. a. (2013) darauf zurück, dass hierfür keine übergreifenden Orientierungsmuster vorliegen (vgl. S. 11).

Auf Grundlage der vorgenommenen Analyse kann ein erstes Zwischenfazit aufgenommen werden: Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Aufnahme von Beruflichkeit auf der Ebene von Bildungsplänen der Ausbildungsvorbereitung über die Bezugnahme auf eine Lernfelddidaktik, die sich an beruflichen Handlungsfeldern ausrichtet, intendiert wird. Im untersuchten Dokument zeigt sich dabei jedoch deutlich, dass dies auch mit einer spezifischen Interpretation des Lernfeldkonzepts einhergeht. Letztlich werden hier outcome- und inputorientierte Perspektiven zusammengebracht. Insgesamt ist auffällig, dass das lernende Subjekt auf curriculärer Ebene kaum Berücksichtigung findet. Die Argumentation von BUSCHFELD u. a. (2013) ist dabei durchaus nachvollziehbar, die Problematik fehlender Orientierungsmuster für die Genese von Handlungsfeldern muss – das Fehlen einer grundständigen Qualifikationsforschung und die Trägheit der Bildungspläne im Vergleich zum Wandel der Qualifikationsanforderungen gesetzt – grundsätzlich jedoch auch für die beruflichen Handlungsfelder festgestellt werden. Auch wenn durchaus klar ist, dass konkrete individuelle Lernziele, -perspektiven und -bedürfnisse insbesondere aus der direkten Interaktion und Kommunikation mit den Lernenden hervorgehen, so könnte auf curriculärer Ebene zumindest ein zeitlicher Freiraum für die Berücksichtigung einer subjektbezogenen Kompetenzentwicklung einbezogen werden. Ganz im Gegenteil erscheint der Bildungsplan jedoch bereits dicht gebündelt. Das in der Stundentafel vorgesehene Stundenkontingent zur Differenzierung von bis zu 40 Unterrichtsstunden kann rein formal sogar vernachlässigt werden (vgl. MSW 2015, S. 17).

Abschließend lässt sich feststellen, dass der betrachtete Bildungsplan unter dem Primat des Beruflich-Fachlichen entwickelt wurde. Das nachfolgende Kapitel nimmt nun auf, wie die Bildungspläne auf Ebene der konkreten Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit aufgenommen und umgesetzt werden.

3 Bildungsgangkonzeptionen der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs: Exemplarische Vertiefung und Analyse von „Tageslernsituationen“

In diesem Kapitel geht es nun darum herauszuarbeiten, wie sich die normativen Vorgaben der Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung in ihrer Realisierung in der Praxis darstellen können. Einen empirischen Zugang zu dieser Praxis bieten uns dabei durchgeführte und aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu didaktischen Fragestellungen am Übergang Schule – Beruf.⁴

Die in diesem Kapitel aufgenommene Fallstudie (3.2.2) ist in ein designbasiertes⁵ Forschungs- und Entwicklungsprojekt (Projekt 3i) eingebunden und stützt sich auf die in diesem Kontext generierten Textprodukte. Herangezogen werden insbesondere Protokolle aus Projekttreffen, aber auch Interviewtranskripte und Dokumentationen zu durchgeführten Forschungshospitationen an einem Berufskolleg (vgl. vertiefend zur Kennzeichnung dieser Textprodukte FREHE 2015, S. 157 ff. in Anlehnung an SLOANE 1992, u. a.). Diese wurden in Anlehnung an KUCKARTZ (2012) und MAYRING (2010) inhaltsanalytisch ausgewertet und auf die Fragestellung dieses Beitrags bezogen.

Im ersten Teil dieses Kapitels geht es darum, die grundlegenden didaktischen Herausforderungen zu adressieren, bevor dann im zweiten Teil eine exemplarische Vertiefung – bezogen auf sogenannte Tageslernsituationen – vorgenommen wird. Das Kapitel schließt mit einem zweiten Zwischenfazit.

-
- 4 Die hier aufgenommenen Zugänge und Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis fußen auf Forschungs- und Entwicklungsverbänden mit Berufskollegs aus NRW, die bereits seit 2009 durchgängig aufgebaut wurden. Im Kern nehmen die Projekte didaktische Fragestellungen am Übergang Schule – Beruf auf und fokussieren hier insbesondere auf die Entwicklung und Gestaltung anwendungsorientierter Lösungen zur Ermöglichung individualisierter Lernprozesse. Hier sind insbesondere die Projekte InLab, Tandem und InBig zu nennen (zu weiterführenden Informationen zu den Projekten siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/abgeschlossene-projekte/>). Fokussiert auf die Ausbildungsvorbereitung und auf die didaktischen Herausforderungen, die sich aus den Anforderungen einer inklusiven Berufsbildung und einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung in NRW ergeben, werden mit dem Projekt 3i und QBi aktuell zwei Projekte durchgeführt (siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/>), die auf die Entwicklung individualisierter Bildungsgangkonzepte einerseits und andererseits auf die Professionalisierung Lehrender in diesem Bereich ausgerichtet sind.
- 5 Dabei handelt es sich um einen gestaltungsorientierten Forschungsansatz, der international auch als Design-based Research (DBR) rezipiert wird (vgl. vertiefend u. a. EULER 2014; SLOANE 2014). Dieser Ansatz zeigt sich vorliegend über eine An- und Einbindung an berufsschulische Entwicklungen im Rahmen einer Innovationsarena (vgl. KREMER 2014). Eine vertiefende methodologische Auseinandersetzung kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden, die hier angeführten Quellen bieten den interessierten Leser(inne)n jedoch eine gute Orientierung für eine Vertiefung.

3.1 Didaktische Arbeit im Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung

Aus der Gesamtschau der durchgeführten Forschungs- und Entwicklungskontexte am Übergang Schule – Beruf konnten wir bereits in vorangegangenen Arbeiten verdeutlichen, dass die Lehrenden hier didaktisch in einem Spannungsfeld zwischen Anforderungen der Arbeitswelt und den Bedürfnissen der Lernenden zu agieren haben (vgl. KREMER 2011; FREHE 2015, S. 15 ff.). Die Lehrenden sehen eine besondere Notwendigkeit, diesen Herausforderungen pädagogisch-didaktisch zu begegnen, was dann zu standortspezifischen Konzeptionen führt (vgl. FREHE/KREMER 2016). Zur Veranschaulichung haben wir im Folgenden einige Einschätzungen von Lehrenden aus einer durchgeführten Befragung zusammengeführt (vgl. ebd.):

So schätzen die Lehrenden beispielsweise den strengen, in den Bildungsplänen aufgenommenen Berufs(feld)bezug mit Blick auf die Zielgruppe als besonders herausfordernd ein (vgl. ebd., S. 6 ff.). Für einen Großteil der Lernenden sei nach Aussage der Lehrkräfte weiterhin eine grundständige und breit ausgerichtete Berufsorientierung notwendig. Weiter bereitet die Ausrichtung der Kompetenzentwicklung und Lernziele Probleme, die zum einen auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses bzw. einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss ausgerichtet ist und damit allgemeinbildende Kompetenzstandards der Sekundarstufe I in den Vordergrund rückt. Das Nachholen eines allgemeinbildenden Abschlusses wird von einem Teil der Lernenden auch als primäres Bildungsgangziel benannt – die Entwicklung beruflicher Kompetenzen tritt dann in den Hintergrund, was sich auch auf den Unterricht insgesamt auswirkt. Zum anderen beklagen die Lehrenden, dass die starke Orientierung an berufsbezogenen und berufsübergreifenden Fachinhalten kaum noch Spielraum lässt, um Lerngegenstände aufzunehmen, die für die Lernenden subjektiv relevant sind oder ihren individuellen Entwicklungsbedarfen entsprechen.

Wie auch Kapitel 2 dieses Beitrags zeigt, können die Zielsetzungen, die an den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung geknüpft werden, als sehr vielfältig und teilweise auch divergent beschrieben werden. Hiermit sehen sich auch die Lehrenden der Ausbildungsvorbereitung konfrontiert. Zwar halten sie die Entwicklung von Ausbildungsreife und beruflichen Grundkenntnissen sowie eine breite und berufsfeldbezogene Orientierung für wichtig, im Vordergrund steht für sie jedoch die Wiederherstellung der Motivation der Lernenden für schulisches Lernen und eine Unterstützung der Lernenden bezogen auf ihre Lebensbewältigung. Vor diesem Hintergrund werden auch subjektorientierte didaktische Prinzipien, wie Partizipation der Lernenden, Lebensweltbezug und Ressourcenorientierung als sehr wichtig betrachtet, ohne dabei jedoch auszublenden, dass mit Blick auf die Anforderungen der Arbeitswelt auch an bestehenden Defiziten der Lernenden anzusetzen ist (vgl. ebd., S. 8 ff.).

Nicht zuletzt schätzen die Lehrkräfte die Kompetenzanforderungen an sich selbst ebenfalls sehr profilierend ein: Eine positive Haltung bzgl. der Zielgruppe und die Motivation zur Arbeit mit den Lernenden wird in den Vordergrund gestellt. Berufs- und fachbezogene Kom-

petenzen hingegen werden in Relation als weniger bedeutsam eingeschätzt. Bei der didaktischen Arbeit in der Ausbildungsvorbereitung handelt es sich nach Auffassung der befragten Lehrenden um ein besonderes Handlungsfeld, das einer spezifischen Expertise bedarf und insbesondere auch sozial- und sonderpädagogische Kompetenzbereiche erfordert. Diese sollten entsprechend der Befragten schon in der Lehrerbildung berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 10 f.).

Im nächsten Abschnitt fokussieren wir exemplarisch eine aktuelle „Praxisentwicklung“, die – kontrastierend zu den vorgestellten Bildungsplänen – eine sehr starke Subjektorientierung aufnimmt, die sich in curricular-didaktischen Setzungen der Lehrenden zeigt. Gleichzeitig werden so Fragen aufgeworfen, inwiefern durch diese Konzeptionen auch Bezüge zur Beruflichkeit hergestellt werden können.

3.2 Zum Umgang mit den Herausforderungen vor Ort: Tageslernsituationen als didaktischer Trend in der Ausbildungsvorbereitung

3.2.1 Allgemeine Kennzeichnung

An den Berufskollegs in NRW kann gegenwärtig ein starker Trend bezogen auf die Umstrukturierung der standortspezifischen Bildungsgangkonzeptionen in der Ausbildungsvorbereitung festgestellt werden, der jedoch weitestgehend unabhängig von der Reformierung der Bildungspläne (Kapitel 3) zu betrachten ist.

Häufig unter dem Titel „Tageslernsituationen“ werden Unterrichtstage und Stundenpläne neu strukturiert. Die Ursprünge dieses Ansatzes können dabei kaum gesichert nachvollzogen werden. Aus unserer Perspektive lassen sich jedoch Bezüge zu frühen Arbeiten bspw. des Berufskollegs Ernährung, Sozialwesen und Technik in Geilenkirchen unter dem Begriff „Jugendliche in Arbeitsgruppen – JAG-Modell“ (vgl. BERUFSKOLLEG EST GEILENKIRCHEN 2001, o. V.) herstellen, die u. a. darauf abzielten, mit veränderten berufsschulischen Konzepten Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Diese Konzepte wurden in den Projekten TANDEM (2009–2012) und InBig (2012–2014) aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. auch BEUTNER u. a. 2015). Aktuell wird in diesem Zusammenhang auf das „Bergheimer-Modell“ verwiesen, welches von EMMANS u. a. (2014) beschrieben wird.

Als Ausgangspunkt der Entwicklung von Tageslernsituationen wird dargestellt, dass in den Klassen der Ausbildungsvorbereitung die Problematik besteht, dass die Lernendengruppe an jedem Schultag anders zusammengesetzt ist. Dies ist auf die hohen Fehlzeiten der Lernenden in diesem Bereich zurückzuführen, die wiederum verschiedenste Gründe haben können, wie bspw. Schulverweigerung, Drogenkonsum oder familiäre Problemlagen. Ein Berufskolleg berichtet, dass von 72 Schülern und Schülerinnen regelmäßig nur 30 bis 40 Schüler/-innen anwesend sind (vgl. Protokoll Diskursarena 3i). Die Tageslernsituationen werden so aufbereitet, dass ein Themenkomplex im Rahmen eines Schultages bewältigt und abgeschlossen

werden kann. Dies ermöglicht den Lernenden täglich einen „neuen“ Einstieg in eine Thematik. Die Lernenden sollen so von dem Gefühl befreit werden, etwas verpasst zu haben oder im „Stoff“ nicht mehr hinterherzukommen, was Schulabstinz befördern kann.

An den umsetzenden Berufskollegs werden pro Tag meist mehrere Tageslernsituationen zu verschiedenen Themen parallel angeboten. Dies soll den Lernenden ermöglichen, eine interessengesteuerte Auswahl vorzunehmen. Jede Tageslernsituation wird dabei von den verantwortlichen Lehrkräften (wenn möglich im Team-Teaching) betreut. Für die Schülerinnen und Schüler wird die Klassenstruktur (wenn vorhanden) in dieser Zeit aufgelöst. Vorteile werden darin gesehen, dass typische Rollen in Klassenverbänden wie „der Klassenclown“ etc. sich nicht herausbilden.

Die Thematiken der einzelnen Lernsituationen sind dabei stark an den (antizipierten) Interessen und Herausforderungen in der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet. Im Rahmen der angeführten Forschungs- und Entwicklungskontexte wurden beispielsweise Tageslernsituationen zu den Themenkomplexen „Meine erste eigene Wohnung“, „Handykauf“, oder „Führerschein“ angesprochen. Dies soll die Lernenden dazu motivieren, überhaupt wieder regelmäßig zum Unterricht zu erscheinen und Schule nicht länger als eine Art „Verwahranstalt“ (Interview, Z. 25) wahrzunehmen. Zumeist erfolgt die Umsetzung der Tageslernsituationen dabei fachübergreifend. An einigen Standorten werden allerdings auch fachbezogene Tageslernsituationen angeboten, um insbesondere den Transfer von Leistungsbewertungen in Zeugnisformulare zu gewährleisten – insbesondere, wenn ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger allgemeinbildender Abschluss vergeben werden soll. Ebenfalls sind Konzeptionen zu finden, nach denen sich die Tageslernsituationen an den vorgegebenen Handlungsfeldern und Anforderungssituationen des Fachbereiches orientieren (vgl. z. B. die Konzeption des BERUFSKOLLEGS FÜR WIRTSCHAFT IN GEILENKIRCHEN 2017).

3.2.2 Vertiefende Fallstudie: „Modultage in der AV“

Wie bereits aus diesen kurzen Ausführungen deutlich wird, ist auch das Konzept der Tageslernsituationen durch die Implementation am Berufskolleg standortspezifischen Bedingungen und Entscheidungen unterworfen. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine fallbezogene Perspektive aufgenommen werden. Die vorliegende Darstellung stützt sich dabei auf Dokumentationen zu einer durchgeführten Forschungshospitalation (vgl. zum methodischen Vorgehen FREHE 2015, S. 165 ff.) mit anschließendem Gruppeninterview dreier Akteure der Ausbildungsvorbereitung:

Das hier betrachtete Berufskolleg bietet verschiedene Bildungsgänge zu den Fachbereichen Technik und Gestaltung an und beschult rund 2.500 Schüler/-innen. Die Ausbildungsvorbereitung (Teilzeit, Vollzeit und Internationale Förderklassen) werden der Abteilung „berufliche Grundbildung“ zugeordnet, die daneben auch Formen der Berufsfachschule umfasst. Die Ausbildungsvorbereitung/Vollzeit (AV-Vollzeit), in der auch das Konzept der hier betrachteten „Modultage“ verortet wird, orientiert sich am Berufsfeld „Metall- und Holztechnik“. Insgesamt

weist das Berufskolleg seit den 1980er-Jahren eine Expertise und Profilierung bzgl. der beruflichen Bildung „benachteiligter Jugendlicher“ auf, die insbesondere durch die Unterstützung der Schulleitung vorangetrieben wurde.

Seit einem Jahr werden Tageslernsituationen bzw. Modultage am Berufskolleg für eine bestimmte Gruppe der Jugendlichen in der AV-Vollzeit angeboten, bei denen das Erreichen des dem Hauptschulabschluss gleichwertigen allgemeinbildenden Abschlusses von den Lehrenden als unwahrscheinlich eingeschätzt wird. Ein Großteil dieser Gruppe ist aus Förderschulen in den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung eingegangen. Weitere Hinweise auf die Kriterien zur Zusammenführung von Lerngruppen werden an dieser Stelle nicht geliefert. Von insgesamt 20 Lernenden in der Klasse erscheinen im Schnitt etwa zwölf bis 16 Lernende je Schultag in unterschiedlichster Gruppenkonstellation. Die Klasse wird insgesamt von einem Lehrendenteam betreut, das sich aus einer Lehrkraft, einer Sonderpädagogin und der Schulsozialarbeiterin zusammensetzt, wobei der Unterricht in den Tageslernsituationen im Team-Teaching durchgeführt wird. Der Modultag (Tageslernsituation) findet dabei immer montags statt. Dienstags, mittwochs und donnerstags gehen die Schüler/-innen ins Praktikum, freitags findet dann ein Förderunterricht in Mathematik und Deutsch statt. Insgesamt werden die Lernenden an zwei Tagen in einem Umfang von je vier Stunden am Berufskolleg unterrichtet.

Am Montag wird jeweils ein Thema aufgenommen. Dabei kann auf ein Grund-Repertoire an Themen für Tageslernsituationen zurückgegriffen werden: Alkohol und Drogen, Verkehrserziehung, Geografie, Kaffee, Umgang mit Geld, Weihnachten, Sport/Gesundheitsförderung, Stadt, Bewerbung I + II und Ernährung. Dabei wird neben der Lebensweltorientierung auch versucht, saisonale Ereignisse (Weihnachten etc.) aufzunehmen. Darüber hinaus können die Schüler/-innen selbst Themenvorschläge unterbreiten. Die Themen werden von den Lehrenden dabei lediglich „grob“ vorbereitet, da davon ausgegangen wird, dass die Fragen und Herausforderungen, die sich im Kontext der Lernumgebung ergeben, kaum zu antizipieren sind. In der Interaktion mit den Lernenden kommt es häufig dazu, dass Aspekte situativ und ad hoc ausgelassen, übersprungen oder hinzugenommen werden müssen. Didaktische Entscheidungen sind überwiegend kurzfristig zu treffen (vgl. Interview, Z. 37).

Jede/-r Lernende hat zum Unterricht an den Modultagen ein Schülertagebuch zu führen. Dieses enthält neben persönlichen Dokumenten (Steckbrief, Lebenslauf, Checkliste für meine Interessen und Fähigkeiten etc.) insbesondere Reflexionsbögen zu den Tageslernsituationen. Hier dokumentieren die Lernenden Antworten zu den Fragestellungen „Worum ging es?“, „Was habe ich gelernt?“, „Was habe ich nicht verstanden?“ und „Was hat mir Spaß gemacht?“. Ebenfalls wird die Leistung der Lernenden je Modultag bewertet. Zur Transparenz der Leistungsbewertung bekommen die Schüler/-innen einen ausgefüllten Bewertungsbogen. Weiter umfasst der Schülerordner eine Sparte für Dokumente wie Zeugnisse, Entschuldigungen und Schriftverkehr mit den Eltern sowie eine Sparte zur Lern- und Förderplanung (vgl. Dokumentation zur Forschungshospitation).

Die Hospitation wurde an einem Modultag zum Thema „Kaffee“ durchgeführt, den die Lehrkraft und die Sozialpädagogin zusammen durchführten. Die Tageslernsituation umfasste insgesamt vier Unterrichtsstunden. Nachfolgend werden der Verlauf und dokumentierte Eindrücke aus der Hospitation zusammenfassend und tabellarisch dargestellt:

Tabelle 1: Tageslernsituation „Kaffee“ – Ablauf und Eindrücke aus einer Forschungshospitation		
Tageslernsituation zum Thema „Kaffee“		
Gestaltung des Klassenraums	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Plakate und Aufsteller zum Thema Kaffee ▶ Utensilien zum Thema auf dem Pult: Kaffeemaschine, Tassen, Dosen, Zucker etc. 	
Thematische Struktur der Tageslernsituation	Besonderheiten	Probleme
Erste offene Sammlung zum Thema Kaffee an der Tafel	Alles wird aufgenommen – es gibt kein Richtig oder Falsch	
Mythen und Legenden zum Thema Kaffee und vertiefende Anekdote zu persischem Heiler und Mokka	Lehrkräfte holen bzgl. der Aussprache des Namens des Heilers Rückversicherung bei den Lernenden ein Lehrkraft fragt: Wie kocht ihr zu Hause Kaffee?	Begriffe wie Legende bereiten den SuS Probleme
Berechnung des durchschnittlichen Kaffeekonsums der Deutschen	SuS fragen sich gegenseitig „Wie hast du das gerechnet?“	
Lesen und schriftliche Bearbeitung zweier Texte zum Thema Kaffee a) Verarmter Kaffeebauer b) Absatz von Kaffee	Vor dem Hintergrund der Texte werden Themen wie „Angebot und Nachfrage“ oder „Fair Trade“ besprochen Ad hoc aufkommende Fragen (Was ist die Dritte Welt?) werden direkt aufgenommen und bearbeitet	SuS sträuben sich zu lesen und zu schreiben Begriffe wie „Dritte Welt“ sind den SuS nicht klar
Kaffee-Experiment SuS brühen Kaffee mit Bohnen unterschiedlichen Reifegrades etc. auf	Die SuS sind besonders aktiv und engagiert	
Gemeinsames Aufräumen des Klassenraums		
Lehrendenteam	<ul style="list-style-type: none"> ▶ scheint gut aufeinander abgestimmt ▶ immer wieder situatives Interagieren ▶ Anwendung auffallend „einfacher“ Ausdrucksweisen ▶ wertschätzende und humorvolle Haltung den Lernenden gegenüber 	

Aus dem geführten Gruppeninterview mit dem Abteilungsleiter, der Lehrkraft und der Sonderpädagogin geht hervor, dass die Bildungsgangkonzeption deutlich auf einer Subjektorientierung fußt: „Und letztlich ging es immer darum, [...] sich auf die Gegebenheiten vor

Ort mit Bildungsangeboten einzustellen. Immer wieder darauf zu reagieren, dass wir diesen Jugendlichen gute Angebote machen können. Und wir arbeiten in dem Vollzeitbereich zurzeit auch noch in den Werkstätten. Politisch gewollt ist natürlich, dass sie in die Betriebe gehen. Wir wissen aber alle, die hier in dem Bereich arbeiten, dass das so ad hoc gar nicht möglich ist. Also wir wollen sie schon auch immer fit machen für den Beruf und Praktika. Natürlich im besten Fall für die Ausbildung. Dass sie ihren Lebensunterhalt irgendwann auch selber bestreiten können. Also es geht wirklich immer [dar-]um Jugendliche eigentlich in ihrem Lebensweg zu begleiten.“ (Interview, Z. 8).

Weiter wird deutlich, dass sich das Team bewusst dafür entschieden hat, für diese Zielgruppe ein motivierendes und niedrigschwelliges Angebot zu entwickeln, das sich eng an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientiert, die Vorgaben des Bildungsplans weitestgehend ausblendet und somit auch keinen allgemeinbildenden Abschluss ermöglichen kann. Der Abteilungsleiter argumentiert dies wie folgt: „[Wir haben; PF/HK] vor drei Jahren überlegt, wie kriegen wir überhaupt die Jugendlichen wieder zu einem regelmäßigen Schulbesuch. Dass sie nicht nur, sage ich mal, vier bis fünf Mal im Schuljahr zu uns kommen, sondern dass man denen auch wieder eine Lebensstruktur gibt. Dass man auch sagt: Wir müssen weg vom Lehrplan. Wir können denen nicht irgendwie einen Lehrplan überstülpen. [...] wir müssten gucken, dass wir die Jugendlichen wirklich da abholen, wo sie stehen. Die Themen ansprechen, die sie brauchen und Angebote machen. Uns war wichtig, dass wir einen reduzierten Stundenplan da auch einfach *durchsetzen*, auch wenn es so dann natürlich nicht vorgesehen ist. Natürlich ist die Ausbildungsvorbereitung *festgelegt* eigentlich mit zwölf Stunden. Wir haben uns auf acht festgelegt, weil wir sagen: Diese Jugendlichen, die sind auch in der 5., 6. Stunde überhaupt nicht mehr so aufnahmefähig. Das soll ein sukzessives Hinführen sein vielleicht zu einer weiteren Schulkarriere oder in eine Beruflichkeit. Da hilft nicht der *Frust* – sage ich mal dann auch vielleicht mit einem Bußgeld belegt zu werden, weil man die Schule nicht besucht – sondern wir versuchen den anderen Weg. Wir versuchen sie zu motivieren, dass sie dann doch auch kommen bei diesem reduzierten Stundenplan. (...) Ja, wir haben die Rückendeckung der Schulleitung und von daher ist das wirklich auch ein Projekt, wo man schauen muss, etabliert sich das.“ (Z. 52, vgl. auch Z. 16). Es wird deutlich, dass insgesamt ein Kompetenzverständnis mitgeführt wird, das den – wenn auch sehr kleinen – Entwicklungsschritten des Einzelnen eine Bedeutung beimisst: „Wir wollen gar nicht wirklich so vermitteln, das ist Lernziel A, B, C, D, E, F und das muss jetzt abgehakt werden noch diese Stunde, sondern es geht darum, jedem die Möglichkeit [zu; PF/HK] geben, irgendein Erkenntnisgewinn hier rauszuziehen.“ (Interview, Z. 92). Dies ist eng verzahnt mit einer stärkenorientierten und wertschätzenden Haltung den Lernenden gegenüber, die auch in der Hospitationssituation beobachtet werden konnte. Die Sonderpädagogin formuliert dazu: „Wir gehen weg von diesem Defizit[-ansatz; PF/HK] in dieser Klasse, weil was sollen [wir; PF/HK] die Schüler bestärken oder in diesem Glauben lassen, was sie schon seit zehn Jahren Regelschule [...] gehört haben. Du bist schlecht, du hast das nicht erreicht, du kannst das nicht. [...] Es ist sehr [...] negativ geprägt und [wir; PF/HK] versuchen genau das Denken wegzukriegen.“ (Interview, Z. 90).

Den umsetzenden Akteuren wurden dabei seitens der Abteilungsleitung große Spielräume bzgl. der curricularen Konzeption eingeräumt. Die Lehrenden berichten, dass frei entschieden werden konnte: „Welche Schwerpunkte setzen wir in der Klasse? [Wir; PF/HK] Sind so angefangen, dass wir überlegt haben: Was ist das, was den Schüler am meisten interessiert? Es geht ja um die Berufsvorbereitung. Wir wollen ja auch vermitteln, dass wir ihnen eine Chance geben, vielleicht in irgendeinen Beruf einsteigen zu können. Also geht es um die Grundlagen, welche Stärken, welche Schwächen ich habe, Persönlichkeitsanalyse hinzu welche Berufsfindungsmöglichkeiten habe ich? An wen kann ich mich wenden? So dieses System Schule auch mal ganz bewusst zu machen.“ (Interview, Z. 25).

Trotz aller Hervorhebung der Orientierung am lernenden Subjekt wird dennoch deutlich, dass die Lehrenden ihren Auftrag zur beruflichen Bildung nicht verkennen: „[...] wir sind ein Berufskolleg und wir wollen die Beruflichkeit *voranbringen*.“ (Interview, Z. 76). Allerdings sei Beruflichkeit und damit verbundene Fachlichkeit für diese Zielgruppe anders zu adressieren. In der beobachteten Tageslernsituation konnte erkannt werden, wie Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch ergänzend zum freitags stattfindenden Förderunterricht auch situativ aufgenommen werden (vgl. Dokumentation zur Forschungshospitation). Mit Bezug zur Lehrer(aus)bildung argumentiert der Bereichsleiter, warum Fachkenntnisse für die Lehrenden bezogen auf diese Zielgruppe nur nachrangige Bedeutung haben: „Es gibt ja nicht die perfekte Lehrerin oder den perfekten Lehrer, aber was wir hier immer wieder festgestellt haben ist einfach dieses Herzblut, was man mitbringen muss. Man muss ein Herz für Schüler haben, die *benachteiligt* sind, die irgendwo Schwächen auf ihrem Lebensweg haben. Wer das nicht hat, [...] hat Schwierigkeiten in solchen Klassen überhaupt unterrichten zu können. Dann [...], dass man seine Unterrichtsinhalte nicht für so wichtig nimmt, sondern [...] die Personen, die vor einem sind, für wichtig nimmt. Da müssen wir uns immer wieder daran erinnern, dass wir uns da mit dem Anspruch auch zurücknehmen. Dass [...] wir die Schüler da abholen, wo sie stehen. Das wissen wir alle. Es hört sich alles so toll an. Das ist aber sehr schwer, weil man sehr genau hingucken muss. Das heißt, man muss eine sehr hohe Beobachtungsgabe haben. Man muss eine sehr hohe Selbstreflexionsfähigkeit haben. Man muss nicht das höchste Fachwissen mitbringen. Das haben alle, die studiert haben. *Aber* man muss wissen, in welchen Dosen kann ich dieses Fachwissen in diesen Lerngruppen anbringen. Und zuallerletzt: Ich muss von dem, was ich mache, total überzeugt sein. Ich muss begeistern können. Also es hilft nichts, wenn ich mit meinem Köfferchen reinkomme und nur irgendwas nach Lehrplan hier rausposaune. Das geht an den Schülern vorbei. Also das wären für mich die allerwichtigsten Voraussetzungen. Selbst von sich und seinem Fach überzeugt sein, Schüler mitnehmen, Herzblut haben, engagiert sein, Empathie.“ (Interview, Z. 103). Die befragte Lehrkraft weist auch auf das Potenzial hin, gemeinsam mit einer Sonderpädagogin agieren zu können. Durch diese multiprofessionelle Teamarbeit habe sich der „Blickwinkel“ auf die Schüler/-innen und ihre Herausforderungen stark verändert (vgl. Interview, Z. 58).

3.3 Zusammenführung und Zwischenfazit II: Bildungsgangkonzepte und Tageslernsituationen im Spiegel von Beruflichkeit

In diesem Kapitel ging es darum, die Perspektiven der handelnden Akteure und Akteurinnen auf die bestehenden Bildungspläne hervorzubringen und ihre Umsetzung in standortspezifischen Konzeptionen zu betrachten. Ein exemplarischer Schwerpunkt wurde dabei auf das Konzept der Tageslernsituationen gelegt.

Insgesamt kann dabei für die didaktische Ausgestaltung an den Berufskollegs konstatiert werden, dass hier größte Anstrengungen vorgenommen werden, die Lernenden zum Ausgangspunkt didaktischen Handelns zu machen. Individuellen Zielkorridoren und Entwicklungswegen wird dabei besondere Bedeutung beigemessen – nicht zuletzt auch dadurch begründet, dass die Motivation der Lernenden einen besonderen Stellenwert einnimmt. Insbesondere wird deutlich, dass Beruflichkeit und allgemeinbildende Abschlüsse zwar durchaus als wichtig erachtet werden, der Lebensweltbezug bzw. die Aufnahme lebensweltnaher Inhalte stehen jedoch im Vordergrund.

Die Argumente „Motivationsförderung“ und „Lebensweltbezug“ sind ein Ausgangspunkt für die Konzeption von Tageslernsituationen, wo sie als übergeordnete Kriterien zur Auswahl von Themen und Inhalten herangezogen werden. Dabei werden Tageslernsituationen hinsichtlich ihrer motivationsfördernden Wirkung und Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder von einigen Bildungsgangteams auch durchaus als kritisch eingestuft (vgl. Protokoll Diskursarena 3i). Die folgenden Aspekte fokussieren nochmals den Aspekt der Beruflichkeit:

Zumindest in den hier betrachteten Ausschnitten wurden berufliche Bezugspunkte eher vereinzelt in bspw. kleineren Aufgabenstellungen aufgenommen. Im Fallbeispiel handelt es sich um eine Ausbildungsvorbereitung im Berufsfeld Metall- und Holztechnik – eine konkrete Tageslernsituation in diesem Bereich lässt sich jedoch kaum ausmachen. Im konkreten Beispiel werden eher gesamtgesellschaftliche bzw. volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt, wie „Fair-Trade“, „Angebot und Nachfrage“, „Dritte Welt“ etc. In der Gesamtschau der Tageslernsituationen und ihrer Themen lässt sich weiterhin kaum eine gemeinsame Bezugsgröße, wie etwa ein kohärentes Kompetenzprofil, ausmachen. Die Auswahl von Inhalten und Themen sowie ihre Sequenzierung erscheinen eher beliebig und in einzelnen Einheiten isoliert – dies erschwert sicherlich einen zielgerichteten und systematischen Kompetenzaufbau.

Mit Bezug auf die Namensgebung *Tageslernsituation* mag die Hoffnung verbunden sein, dass hier auf das Konzept des situierten Lernens rekurriert wird. Sicherlich sind unsere Einblicke in die Praxis an dieser Stelle nur begrenzt. Dennoch ist die Frage zu stellen, was an den Tageslernsituationen tatsächlich „situativ“ ist. Zwar kann festgestellt werden, dass es sich hier um zeitlich begrenzte Einheiten an einem Schultag handelt, ob die Lernenden jedoch tatsächlich mit authentischen und problemhaltigen (ggf. sogar beruflichen) Lernsituationen konfrontiert werden, die vollständige Handlungsvollzüge und Handlungsprodukte (vgl. SLOANE 2009 u. a.) erfordern, kann hier nur vorsichtig infrage gestellt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Anstrengungen, in den Bildungsgängen abgegrenzte und motivationsförderliche Sequenzen zu konzipieren, deutlich zu erkennen sind. Hier bieten Tageslernsituationen durchaus interessante Ansatzpunkte, führen jedoch auch zu Veränderungen des Beruflichen bzw. dessen Stellenwert in der Ausbildungsvorbereitung.

4 Zusammenführende Überlegungen: Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als eine Didaktik beruflicher Bildung

Auf den ersten Blick mag der Eindruck entstehen, dass die kompetenzorientierten Bildungspläne, die sich an den jeweiligen beruflichen Handlungsfeldern ausrichten, und die schulischen Curricula in der Praxis weit auseinanderliegen. Diese These haben wir in verschiedene Diskussionsrunden mit Akteuren und Akteurinnen aus den Bildungsgängen eingebracht. Bei aller Unterschiedlichkeit der Antworten kann festgehalten werden, dass die Orientierung am Lern- und Entwicklungsbedarf der Individuen eine feste und zentrale Größe nicht nur für die Unterrichts-, sondern auch für die Bildungsgangarbeit vor Ort sein sollte. Vereinfachend kann hier festgestellt werden, dass das Persönlichkeitsprinzip vor Ort eine gestaltende Wirkung erfährt. Jedoch wird damit nicht die Bedeutung des Situationsprinzips negiert.⁶ Die Ausführungen zu Tageslernsituationen zeigen hier jedoch, dass Ansatzpunkte zu entwickeln sind, die den Jugendlichen schrittweise einen Zugang anbieten müssen und in der Form eine Offenheit besitzen, dass sie eine individuelle Differenzierung erfahren können. Dabei finden wir es eine überaus interessante Frage, inwiefern projektförmige Ansätze wie Tageslernsituationen an Lernfelder angebunden bzw. in diesen zusammengeführt werden können. Aus unserer Sicht zeigen Tageslernsituationen, dass die Authentizität der Situationen für die Lernenden eine höhere Bedeutung haben kann als realitätsnahe Lern- und Anforderungssituationen, die jedoch durch die Jugendlichen nicht erschlossen werden können. Daneben zeigt sich vor Ort sehr deutlich, dass ein enger Berufsfeldbezug nur für wenige Jugendliche förderlich ist. Daher ist es erforderlich, dass über die Ausbildungsvorbereitung eine Hinführung zur Beruflichkeit erfolgt, die nur sehr begrenzt in Auseinandersetzung mit einem Berufsfeld möglich ist. Dies stellt curricular und institutionell die Herausforderung, dass Jugendlichen individuell unterschiedliche Zugänge zu Berufsfeldern zu eröffnen sind.

Das Konzept der Tageslernsituationen zeigt sehr anschaulich, dass die Ausbildungsvorbereitung durchaus in der Gefahr steht, das Berufliche aus dem Auge zu verlieren. Aus unserer Sicht wäre zu fragen, welche Bedeutung das Berufliche haben kann und soll. Die Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung sollten hier einen Referenzrahmen zur Sequenzierung und

6 In der Curriculumtheorie wird die Frage aufgeworfen, nach welchen leitenden Prinzipien die Auswahl von Lerngegenständen bzw. Inhalten und Zielen vorgenommen wird. REETZ (1984) folgend, können dabei drei Legitimationskriterien herangezogen werden: das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip.

Differenzierung von sogenannten Tageslernsituationen eröffnen und so eine Orientierung für die Profilierung der Bildungsgänge vor Ort anbieten.

Die Curriculumrezeption zeigt deutlich auf, dass vor Ort die Notwendigkeit gesehen wird, das Subjekt zum Ausgangspunkt der Modellierung, Gestaltung und Reflexion einer Didaktik der beruflichen Bildung heranzuziehen und dem Lernenden Wege in die Komplexität beruflicher Handlungsfelder zu eröffnen. Berufliche Handlungsfelder bieten damit Korridore und Wege an, und gleichermaßen sind sie Zielgröße für die Ausbildungsvorbereitung. Hier gilt es, über eine auf das Individuum ausgerichtete Bildungsgangkonzeption eine Integration in berufliche Bildung zu eröffnen. Dies wird Ausbildungsvorbereitung nicht isoliert leisten können, sondern bedarf der Öffnung beruflicher Ausbildungsformen und der Möglichkeiten zur Anbindung an berufliche Ausbildung. Dies stellt Berufskollegs vor gravierende Herausforderungen und bedarf einer professionellen Curriculararbeit vor Ort. Die Rahmenbedingungen hierzu sind herzustellen.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT BERUFSBILDUNGSFORSCHUNGSNETZ (AG BFN): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte, 2016. Call for Paper zum Forum am 17. und 18. November 2016 in Hamburg – URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/CfP_AGBFN-Berufliche%20Didaktik.pdf (Zugriff: 30.03.2017)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, 2016 – URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016> (Zugriff: 24.02.2017)
- BERUFSSKOLLEG FÜR ERNÄHRUNG – SOZIALWESEN – TECHNIK (EST) IN GEILENKIRCHEN: Jugendliche in Arbeitsgruppen – Das JAG-Modell (ohne Veröffentlichung), 2001
- BERUFSSKOLLEG FÜR WIRTSCHAFT GEILENKIRCHEN (Hrsg.): Leistungsbewertung Ausbildungsvorbereitung, 2017 – URL: http://www.bkwirtschaft.de/index.php/leistungsbewertung_avb.html (Zugriff: 30.03.2017)
- BEUTNER, Marc u. a.: Kurzportrait zum Standortkonzept des Berufskollegs Ernährung, Sozialwesen, Technik in Geilenkirchen. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 109–129
- BUSCHFELD, Detlef: Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln 2002
- BUSCHFELD, Detlef u. a.: Differenzen im Gemeinsamen – System-koordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 24, S. 1–17 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld_etal_bwpat24.pdf (Zugriff: 30.03.17)
- EMMANS, Anna; SARRAZIN, Detlef; HÜBNER, Marliese: Erfolgreichen Unterricht in KSoB-Klassen gestalten. Berufsschulpflicht für Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis sinnvoll gestalten. In: BBW – Aus der Praxis für die Praxis (2014) 5, S. 18–20

- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014, S. 15–41
- FREHE, Petra: Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Detmold 2015
- FREHE, Petra; KREMER, H.-Hugo: Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 30, S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf (Zugriff: 30.03.17)
- FREHE, Petra; KREMER, H.-Hugo: Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. 2017
- KLEIST, Sophia von: Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen. Detmold 2015
- KREMER, H.-Hugo: Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen! In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/kremer_ws02-ht2011.pdf (Zugriff: 24.02.2017)
- KREMER, H.-Hugo (2014): Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: BRAUKMANN, Ulrich; DILGER, Bernadett; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold 2014, S. 339–362
- KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel 2012
- MAYRING, Phillip A. E.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel 2010
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW) (Hrsg.): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung – berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss. Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung, 2015 – URL: http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/wirtschaft_verwaltung/av_wuv_bereichsspez-faecher.pdf (Zugriff: 24.02.2017)
- REETZ, Lothar: Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn 1984
- SLOANE, Peter F. E.: Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ, Bernhard; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Berufsbildung Konkret, Band 10: Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler 2009, S. 195–216
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. In: TWARDY, Martin (Hrsg.): Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 18. Köln 1992
- SLOANE, Peter F. E.: Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In: Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014, S. 113–139

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

FREHE, Petra; KREMER, H.-Hugo : Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 237-256



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

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

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