

Wiebke PETERSEN

(Karlsruher Institut für Technologie/IBP Karlsruhe)

Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung stärken

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe38/petersen_bwpat38.pdf

seit 11.10.2020

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung stärken

Abstract

Dieser Beitrag fordert und begründet unter Berücksichtigung berufspädagogischer, sonderpädagogischer, sozialpädagogischer und sozialwissenschaftlicher Aspekte eine Erweiterung der bisher stark auf Berufswahlentscheidungen ausgelegten Didaktik in der schulischen Ausbildungsvorbereitung durch die Konzepte Lebensweltorientierung und Entwicklungsaufgaben. Vor dem Hintergrund der oft schwierigen Ausbalancierungsprozesse der Jugendlichen zwischen ihrer Lebenswelt – im Sinne ihrer eigenen Wirklichkeitskonstruktionen – und ihrer objektiven Lebenslage wird die Ausrichtung der schulischen Berufsvorbereitungsangebote auf zügige Berufswahlentscheidungen oder die Orientierung auf weitere Bildungsabschlüsse als zu eng kritisiert. Stattdessen wird dafür plädiert, den Betroffenen in der Sozialisationsinstanz Schule zunächst Raum und multiprofessionelle Unterstützung für eine – auch angeleitete – Auseinandersetzung mit verschiedenen, lebensweltlichen Entwicklungsfeldern zu geben. Zu der hier angedeuteten Problembeschreibung werden theoretische und empirische Anknüpfungspunkte für die oben genannten Aspekte des Problems skizziert. Die Lösungsansätze Lebensweltorientierung und Entwicklungsaufgaben mit den dazu ausgearbeiteten Entwicklungsfeldern werden vorgestellt.

Strengthening orientation towards lifeworld in school classes for preparation for vocational education and training

This paper demands and justifies an extension of the didactics for school classes for preparation for VET, which aim currently mainly at decisions on one's career, by strengthening orientation towards lifeworld (living environment) and employing the concept of developmental tasks, taking into account issues of vocational pedagogics, special education, social work/pedagogy and social sciences.

In view of the often difficult processes of balancing between lifeworld – meaning their own constructions of reality – and the real life situations the conventional approach for didactics for school classes for preparation for VET is criticised because, by mainly aiming at fast career decisions or orientation towards further general educational qualifications, it is viewed as being too narrow. Instead the paper argues for a method within school – seen as an agent of socialisation – which gives the young people concerned space and support for – often guided – engagement with various fields of development in the lifeworld.

For the indicated problem the state of the art for the aspects as suggested above is outlined. The problem-solving approaches orientation towards lifeworld and developmental tasks with the associated fields of development which have been elaborated are presented.

***Schlüsselwörter:** Entwicklungsaufgaben; Entwicklungsfelder; Lebensweltorientierung; schulische Ausbildungsvorbereitung; Übergangssystem*

1 Annäherung

Eine Mathematikstunde¹ in einer Ausbildungsvorbereitungsklasse vor Corona. Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen 15 und 22 Jahre alt, alle haben bereits einen Ersten Allgemeinen Schulabschluss erworben.

Gemeinsam mit einer erfahrenen Schulbegleiterin betritt die Lehrerin den Klassenraum. Es ist 7:40 Uhr und immerhin 13 von 19 Schülerinnen und Schülern sind anwesend. Für den Fachunterricht steht „*Rechnen mit Größen*“ kombiniert mit „*Einnahmen- und Ausgabenrechnung*“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2017, 5) auf dem Programm. Heute geht es um Geld: Inhaltlich eingebettet sind die Aufgaben in den Kontext der Kontoführung. In der letzten Stunde wurden dazu die Grundbegriffe: Soll, Haben, Gutschriften, Alter Saldo, Neuer Saldo u. ä. im Rahmen einer Einheit „*Rund um die Bank*“ (vgl. Bettner 2011, 33ff) erarbeitet und erste Beispiele von Kontoauszügen bearbeitet sowie alter und neuer Saldo berechnet. Es stellte sich heraus, dass fast die Hälfte der Lernenden kein eigenes Konto hat.

Doch bevor der eigentliche Unterricht beginnt, gibt es andere Informationen und Aufgaben für und Wünsche an das Unterrichtsteam: Beim Betreten des Klassenraums ruft bereits jemand: „*David kommt heute später oder gar nicht. Er hatte schon wieder Stress mit seiner Mutter und hat bei einem Freund übernachtet. Aber er hat seine Busfahrkarte nicht mit und kein Geld für den Bus.*“ Es folgt eine kurze Begrüßung. Dann weitere Informationen: „*Anna kommt auch später, sie hat einen Termin für eine Wohnungsbesichtigung.*“ Jemand betritt nachträglich den Klassenraum – mit einer offenbar frisch gekauften Tüte Chips; ein Mitschüler kommentiert dies: „*Na, gerade noch Frühstück geholt?*“ Dann hat eine weitere Schülerin ein Anliegen: „*Ich brauche nochmal dringend die Bögen zur Anmeldung bei der Berufsfachschule von Ihnen, unser Drucker zu Hause spinnt. Das Papier war auch alle! Die Bewerbungsfrist endet doch diesen Freitag, oder?*“ Dann erinnert ein Schüler die Lehrerin: „*Tolga ist schon wieder nicht da, ich glaube, da müssen Sie mal anrufen. Der hat auch immer noch keinen Praktikumsplatz und das ist schon in zwei Wochen.*“

Eine Schülerin und ein weiterer Schüler sehen nachdenklich aus – mit ihnen wird mindestens ein kurzes Gespräch notwendig sein. Die Lehrerin trägt die Anwesenheit ein – wohlwollend, unter Berücksichtigung der Informationen und Ereignisse. Sie erinnert an den Besuch der Sozialpädagogin im Verlauf des Vormittags, die den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse insgesamt drei Stunden für Praktikumsakquise und Bewerbungen zur Verfügung steht und fragt, wer einen Termin gemacht hat. Laut Lehrplan (vgl. ebd., 2) soll der Lernprozess individualisiert verlaufen. Die Lehrerin verweist auf das Thema, lässt ausgewählte Fachbegriffe aus der letzten Stunde an Beispielen erklären, fordert die Lernenden auf, ihre Arbeit an der Arbeitsmappe „*Rund um die Bank*“ bis zum Ende des dritten Arbeitsbogens – wahlweise in Einzelarbeit oder Kleingruppe – fortzusetzen. Sie notiert: Anmeldebögen, Anruf bei Tolga. Die Schulbegleiterin prüft, ob alle Arbeitsmaterialien haben und teilt an einzelne einen Stift oder Karopapier aus. Jemand fragt: „*Was ist denn ein Dauerauftrag?*“ Kerem kommt zum

¹ Die dargestellte Unterrichtssituation ist fiktiv. Jedoch gründet die Darstellung auf eigenen Erfahrungen als Lehrerin in der Ausbildungsvorbereitung an einer Berufsbildenden Schule sowie auf Berichten von Kolleginnen und Kollegen.

Pult und sagt leise: „*Ich habe morgen Nachmittag ein Vorstellungsgespräch bei Lidl! Ich hab schon ein bisschen was gelesen. Wieviele Mitarbeiter die haben und wo die Firmenzentrale ist. Können Sie mir sagen, was die noch so fragen. Ich bin echt aufgeregt!*“ „*Toll, das ist ja eine Supernachricht*“, freut sich die Lehrerin. Ein kurzer Blickwechsel mit der Schulbegleiterin, sie arbeiten öfter zusammen: „*Das Beratungszimmer ist frei! Wir können uns aufteilen!*“

Sie sind sich einig: das Bewerbungsgespräch des Schülers, die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz als Verkäufer, das ist neben dem geplanten Unterricht oberste Priorität. Schließlich erscheinen die Chancen erfolgversprechend, denn die Rückmeldung zum Praktikum in derselben Filiale war gut.

2 Problembeschreibung

Gleichzeitig bringen die Schülerinnen und Schüler (zu dieser Stunde) aber weitere lebensweltliche Themen mit, die zumindest teilweise Unterstützung, Hilfen oder Hinweise erforderlich machen: Familiäre Konflikte und ihre Bewältigung, Umgang mit Geld, die erste eigene Wohnung, Einhaltung von Fristen, Umgang mit formalen Institutionen, Absentismus und die Vorbereitung auf ein Bewerbungsgespräch beeinflussen diese exemplarische Unterrichtssituation. Zunächst sind dies „*alltägliche Bewältigungsaufgaben*“, jedoch erscheint jede „*als Problem und wird in ihren Schwierigkeiten als anstrengend und überfordernd erfahren*“ (Thiersch 2017, 3).

Die Jugendlichen können die lebensweltlichen Ereignisse, denen sie sich zum Teil nicht gewachsen fühlen, nicht aus der Unterrichtssituation heraushalten. Sie sehen sich vielfältigen Aufgaben, Anforderungen und Erwartungen gleichzeitig ausgesetzt und von diesen gefordert bzw. überfordert. Auch die Sinus-Jugendstudie belegt dies und zieht eine Parallele zum „*Lebensgefühl, gegen herabfahrende Rolltreppen anzulaufen – das (...) die Spätmoderne insgesamt kennzeichnet*“ (Tagesspiegel 2020).

Doch sind diese Entwicklungsbedürfnisse in die Curricula der schulischen Ausbildungsvorbereitung nur sehr begrenzt eingebettet. Zwar nehmen die Leitfäden oder Handreichungen der einzelnen Bundesländer Begriffe wie „Alltagsbewältigung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2017/2018, 6) auf oder betonen, dass die „individuelle Lernausgangslage“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2017, 3) der Schülerinnen und Schüler erhoben und berücksichtigt werden muss. Jedoch zeigt sich dies weder in den fachlichen Konkretionen der einzelnen Fächer noch als eigenständig ausdifferenzierter Bereich in den Dokumenten. So wird zwar im Leitfaden für das Vorqualifizierende Jahr Arbeit/Beruf (VAB) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, a.a.O.) „Alltagsbewältigung“ als eine von drei pädagogischen Leitlinien herausgestellt, jedoch findet im weiteren Dokument kaum eine didaktische Konkretisierung statt.²

² Deshalb scheint in diesem ersten Zugriff auf das Thema eine detaillierte Curriculum-Analyse entbehrlich. Genaue Anknüpfungspunkte zu definieren, muss einem vorzuschlagenden Forschungsprojekt vorbehalten bleiben.

Die Frage, ob und wer dafür in der Institution Schule verantwortlich ist, stellt einen strittigen Themenbereich dar.

Auf der praktischen Ebene sind die Lehrkräfte Ansprechpartner dafür, auch wenn sie professionsbedingt überwiegend nicht dafür qualifiziert sind. Ein beachtlicher Teil der Lehrkräfte will nach meiner Erfahrung diese Rolle auch erfüllen, jedoch stellen sich die Fragen nach dem Wann?, dem Wo?, dem Wie?, dem „Mit welcher Berechtigung?“ und dem „In welchem Umfang?“.

Klassischer Fachunterricht mit Alltagsbezügen wie Kontoführung reicht für die Unterstützung der Adressaten, die sich im Übergang von der Jugendphase ins Erwachsenenalter befinden, nicht aus. Die Fachbegriffe für ein Girokonto zu kennen und zu wissen, dass es für einen Ausbildungsbeginn von hoher Bedeutung sein wird, hilft wenig für die praktische Aufgabe der Eröffnung. Auch der zweite verbindliche Bestandteil der schulischen Ausbildungsvorbereitung, die Praktika in Betrieben, die eine Nähe zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt erzeugen sollen, ist wichtig. Doch vom erfolgreichen Praktikum über den Bewerbungsprozess in die Ausbildung ist es ein weiter Weg, auf dem auch viel alltägliche – nicht berufswahlbezogene – Unterstützung erforderlich ist. Denn so formuliert der Tagesspiegel (2020) mit Bezug auf die Sinus-Jugendstudie 2020: *„der Übertritt ins Erwachsenen- und Berufsleben sei häufig angstbesetzt“*.

Die Jugendlichen in der schulischen Ausbildungsvorbereitung stammen überwiegend aus benachteiligten sozialen Milieus. In Anlehnung an die Sinus-Jugendstudie 2020 sind sie vorrangig in den Milieus „*Prekäre*“ sowie z.T. auch in den Milieus „*Konsummaterialisten*“ und „*Traditionell-Bürgerliche*“ (Calmbach et al 2020, 47ff) zu verorten. Reckwitz (2019, 102f) spricht sogar von „*prekärer Klasse*“ – die durch schwächere Einkommen, wechselnde Tätigkeiten im Feld der service class mit unsicheren Arbeitsbedingungen, partielle Inanspruchnahme staatlicher Unterstützung und niedrige Qualifikationen gekennzeichnet ist. Diese Umstände führen zum Muster der Lebensführung *„muddling through. Leitend für diese Lebensführung ist so das Motiv des Umgangs mit den immer neuen Schwierigkeiten des Lebens, mit einer Vielzahl von alltäglichen Widrigkeiten, die leicht existenzielle Wucht entfalten können (etwa Krankheit, Scheidung, Arbeitslosigkeit, Überschuldung, Wohnungsprobleme, Schwierigkeiten in der Schule)“* (ebd., 104).

Diese erheblichen sozialen und familiären Belastungen beeinträchtigen den Übergang von der Jugendphase in das Erwachsenenalter, den Übergang vom Schüler zum Auszubildenden, den Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem. Daher ist der allgemeine Wunsch nach „*Regrounding*“ bei ihnen besonders verständlich, wie alle Jugendlichen suchen sie laut Sinus-Jugendstudie 2020 *„Zugehörigkeit, Halt und Orientierung“* (Tagesschau 2020).

Förderphilosophien wie *„Prävention statt Reparatur“* (vgl. auch Niemann 2009, 49; Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2020) oder *„Fördern und Fordern“* (vgl. Gericke 2001) müssen deutlich weiter gefasst werden; denn im Rahmen der Shell Jugendstudie 2019 (Shell Deutschland Holding 2020, 206) wird für die Gruppe der „*Distanzierten*“ festgestellt, dass ein Teil von ihnen bezüglich des Ziels, sich *durch „Erwerbstätigkeit (...) ihren Platz in der Gesellschaft zu erarbeiten (...), eher*

wenig Ambitionen“ entwickelt. Planbarkeit von Arbeit und überhaupt eine berufliche Laufbahn einzuschlagen ist ihnen nicht so wichtig (vgl. ebd. 211). Dies sollte nicht vor allem als Unwillen oder Verweigerung der gesellschaftlichen Beteiligung interpretiert werden, sondern eher auf das Zusammenwirken von „schlechteren Bildungsabschlüssen und einer weniger privilegierten sozialen Herkunft“ (ebd., 206) zurückgeführt werden. Viele machen sich Sorgen um den möglichen Verlust von Arbeits- oder Ausbildungsplatz (vgl. ebd., 211).

Daher könnte und sollte die Institution Schule der Ort sein, an dem individuell die Möglichkeit und auch die Vorbereitung auf eine potenziell andere Lebensführung in Alltag und Beruf – auch im Austausch mit Gleichaltrigen über alltägliche Anforderungen und Hindernisse sowie deren Bewältigung – initiiert und gefördert wird.

Schafft es ein Jugendlicher erfolgreich in die duale Berufsausbildung und verbleibt er in ihr, trägt dies zum Gelingen des Erwachsenwerdens und des weiteren Lebensverlaufs bei. Jedoch ist die starke Fokussierung auf den Übergang in Ausbildung, welche meist im Dienstleistungssektor, also für eine Tätigkeit in der „service class“ erfolgt, zu eng gefasst und verstärkt – im Hinblick auf die häufig mehrjährigen Verweilzeiten im Übergangssystem – eher den Eindruck der Jugendlichen, „sozial abgehängt“ zu sein. Dort sind die Jugendlichen dann hohem Druck ausgesetzt, während ihre lebensweltlichen Schwierigkeiten möglicherweise ähnlich sind, wie in Abschnitt 1 beschrieben.

Wenn Reckwitz (a. a. O.) beschreibt „*Die Kunst des Lebens in der prekären Klasse besteht gewissermaßen im zähen Durchhalten und geschickten Weitermachen.*“, so muss eben das Anleiten zu diesem geschickten Weitermachen exemplarisch, lebensweltorientiert und anerkennend in das Curriculum aufgenommen werden.

Dies ist insbesondere dann erforderlich, wenn das Übergangssystem immer raumgreifender wird. Denn während Fischer et al (2015, 1) zum Übergangssystem „*berufsvorbereitende(n) Maßnahmen [zählen], in denen in der Regel kein formaler Berufsbildungsabschluss vermittelt wird*“ (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79; Münk 2008), beziehen Euler/Nickolaus (2018, 534) auch folgende ein: „*In den zweijährigen Übergangsformen wie der 2BFS steht in der Regel im Anschluss an den Hauptschulabschluss der Erwerb eines mittleren Abschlusses im Vordergrund.*“

Damit ist angedeutet, was hier als zum Übergangssystem gehörig angesehen wird. Alle (berufs-)schulischen Bildungsgänge, die nicht zum Sekundarbereich I zählen und faktisch hauptsächlich auf eine formale Ausbildung im Dualen System, in Berufsschulen oder in Schulen des Gesundheitswesens u. ä. vorbereiten.

Das Einbeziehen auch abschlussorientierter Bildungsgänge zeigt eine deutliche Erweiterung des Übergangssystems, welche im Spiegel gesellschaftlich gestiegener Bildungsaspirationen und auch schulischer Qualifikationserwartungen auf Seiten der Betriebe interpretiert werden muss. Reckwitz (2019, 105) stellt heraus, dass diese Gruppe besonders benachteiligt ist, weil der „*Instrumentalitäts-Deal der Arbeit*“ – „*Mühsal gegen Status*“ – der industriellen Moderne in der heutigen Arbeitswelt nicht mehr die gleiche Gültigkeit hat. (Körperliche) Anstrengung im Beruf verspricht nicht mehr ein erträgliches Einkommen und auch nicht unbedingt Anerkennung in der Gesellschaft. Denn diese wird stärker Formen von Arbeit – Reckwitz (2019,

95) spricht von „*attraktiver Arbeit*“ – zuteil, die Alleinstellungsmerkmale aufweisen und nicht-standardmäßig sind. Die Eintrittskarte dafür liefern aber eben solche Ausbildungs- und Studiengänge, die den Jugendlichen fehlen. Dieser Mangel an symbolischem Kapital sticht ihnen ins Auge, daher stellen sie den Schulabschluss ins Zentrum.

Aber die erwähnten lebensweltlichen Kontexte stellen ebenfalls hohe Anforderungen an die Zielgruppe. Diese Situation wirkt sich auf viele betroffene Jugendliche und ihren Orientierungsprozess widersprüchlich – zum Teil überfordernd – aus.

Zunächst wird die Einmündung ins Übergangssystem von den Betroffenen oft als stigmatisierend empfunden (vgl. auch Euler/Nickolaus 2018, 530). Jedoch gewöhnen sie sich nach einiger Zeit an den schulisch veränderten Alltag in der Ausbildungsvorbereitung. Viele entwickeln in diesem Schonraum die Idee, den gesellschaftlichen Qualifizierungsanforderungen durch ein längeres Verweilen im Übergangssystem langfristig doch noch genügen zu können.

Vor dem Hintergrund der Idee, dass das Nachholen schulischer Abschlüsse ein Allheilmittel für eine Verbesserung der Lebenslage und der Berufswahlmöglichkeiten sei, wird die schulische Weiterqualifizierung als Hauptziel definiert. Ein nicht geringer Anteil der Betroffenen verweilt dann jedoch bis zu mehreren Jahren in diesem Übergangssystem, ohne die Chancen auf einen Ausbildungsplatz nennenswert zu erhöhen (vgl. Euler/Nickolaus 2018, 530).

Das Verharren in den schulischen Bildungsgängen kann individuell als sinnvolle Strategie gedeutet werden, weil damit mindestens noch die Illusion auf langfristigen Aufstieg – durch das Finden eines besonderen Ausbildungs- oder gar Studienplatzes – hin zu später möglicher „*attraktiver Arbeit*“ im Falle des Erreichens eines weiteren Schulabschlusses (vor sich selbst) aufrecht erhalten werden kann.

3 Theoretische und empirische Anknüpfungspunkte

Für das Übergangssystem als ein interdisziplinäres Projekt mit variierenden Institutionen und professionellen Zuständigkeiten sowie Angeboten sind als unterschiedliche pädagogische Perspektiven, die für die Idee der didaktischen Reformierung berücksichtigt werden, zu nennen: Die berufspädagogische, die sonderpädagogische, die sozialpädagogische und die sozialwissenschaftliche Perspektive.

Für die **berufspädagogische Perspektive** ist wichtig, dass sich seit den 1970er Jahren kontinuierlich das so genannte Übergangssystem Schule – Beruf entwickelt hat (vgl. u.a. Münk 2008; Müller 2015), welches in Wechselwirkung mit Entwicklungen im Arbeits- und Beschäftigungssystem sowie im Wohlfahrtssystem institutionell unterschiedlich dominiert war und ist. Ab Mitte der 1990er Jahre waren neben den Klassen für berufsschulpflichtige Jugendliche, die in der Regel einen Unterrichtstag pro Woche vorsahen, berufsvorbereitende Angebote der Arbeitsagentur vorherrschend, die hauptsächlich die Integration in Ausbildung zum Ziel hatten.

Zu Beginn der 2010er Jahre reduzierte sich das Engagement der Arbeitsagentur deutlich. Heute sind vor allem berufsschulische Bildungsgänge der Berufsvorbereitung vorherrschend;

dadurch ist das Übergangssystem stärker mit dem (Berufs-)Bildungssystem verbunden. Dies erklärt auch seine Ausweitung auf andere Bildungsgänge, die weitere Schulabschlüsse zum Ziel haben. Diese stehen in der Praxis nicht nur berufsschulpflichtigen Jugendlichen offen, sondern werden auch von Über-18-Jährigen genutzt, die beruflich noch nicht orientiert sind und/oder ihre schulischen Abschlüsse verbessern oder erweitern wollen.

Die Berufspädagogik selbst fremdelte lange mit der Zuständigkeit für den Bereich der Berufsvorbereitung. Spätestens seit 2006 wird das Übergangssystem aber als eigenständiger Bestandteil des Berufsbildungssystems verstanden (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 80) und fällt damit in das berufspädagogische Aufgabenspektrum. Im Rahmen seiner drei Funktionen: „(1) die Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen und damit verbunden die Ermöglichung weiterführender Abschlüsse; (2) die Weiterentwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, insbesondere auch bezogen auf die eigenen beruflichen Orientierungen und darüber (3) vermittelt die (berufliche) bzw. gesellschaftliche Integration“ (Euler/Nickolaus 2018, 531) erfüllt es vor allem die erste. Das Übergangssystem wird insgesamt eher positiv als „Ort der Chancenverbesserung“ und nicht nur als „Warteschleife“ (ebd., 527) bewertet. Hinsichtlich der Weiterentwicklung sozialer und personaler Kompetenzen sowie der sozialen und emotionalen Integration werden kaum Aussagen gemacht, weitere Untersuchungen seien erforderlich (vgl. ebd., 539).

Gleicht das Übergangssystem also Benachteiligungen aus, die aufgrund von sozialen, persönlichen oder mit dem regionalen Ausbildungsmarkt verbundenen Einflussfaktoren (vgl. Müller 2015, 206) bestehen?

Vor diesem Hintergrund ist mit Lindmeier (2019, 25ff) aus **sonderpädagogischer Perspektive** nach der dem (schulischen) Übergangssystem zugrunde liegenden Gerechtigkeitskonzeption zu fragen. Sie differenziert zwischen einer „Verteilungs- und Leistungs-gerechtigkeit“ (1), die versucht, Chancengerechtigkeit bei Startvoraussetzungen herzustellen und auf den Ausgleich von Benachteiligungen durch spezifische Förderung ausgerichtet ist. Ferner beschreibt Lindmeier eine „Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit“ (2), deren Ziel eine grundlegende Bildung für Wohlergehen und demokratische Partizipation ist und die dies in wichtigen Etappenzielen (z.B. Schulabschluss erreichen) konkretisiert.

Schließlich grenzt sie eine „Anerkennungsgerechtigkeit bzw. relationalen Gerechtigkeit“ (3) ab, welche die Anerkennung der Potenziale und Stärken sowie der individuellen Leistungsfähigkeit und -bereitschaft einer Person ins Zentrum stellt.

Die Funktion der Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen und weiterer Schul-/Bildungsabschlüsse weist eine enge Verbindung zu Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit auf. Die Betonung dieser Funktion geht einher mit der allgemeinen Bildungsexpansion, verspricht aber nicht zwingend mehr Zugänge und Chancen zu beruflicher Ausbildung, denn es darf nicht übersehen werden, dass „Bildungsexpansion kein ‚Fahrstuhleffekt‘“ (Reckwitz 2019, 83) ist. Vielmehr verschiebt sich nur „das ‚Normalmaß‘ formaler Qualifikationen“, die „damit auch das soziale Prestige des gesellschaftlich Üblichen verlieren“ (ebd.). Auch Euler/Nickolaus (2018, 530) formulieren Ähnliches.

Lindmeier (2019, 26) betont, dass auf der Grundlage einer Anerkennungsgerechtigkeit besser sichtbar werden könnte, was die Jugendlichen – trotz in der Regel widriger (Lebens-)Umstände – formal, non-formal und informell gelernt haben und, ausgehend von dieser Basis, welche weiteren Potenziale nutzbar werden könnten.

Ein solcher Ansatz wäre auch für die Stärkung der Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung besonders förderlich, weil sie dann weniger eng und schulleistungsbezogen konzipiert ist.

Aus **sozialpädagogischer Perspektive** steht für alle jungen Menschen im Übergang von der Jugendphase zum Erwachsenenalter – insbesondere für benachteiligte Jugendliche – die Bewältigung alltäglicher Aufgaben im Zentrum. Sozialpädagogische Beratung ist in diesem Kontext als Versuch zu verstehen, „*die Normalität des Lebens und seiner Bewältigungsmuster im Alltag zu stützen*“ (Thiersch 2012, 141).

In der Praxis entstehen hier häufig Zuständigkeitsprobleme, da die Institution oder heute auch „das Projekt“, in deren Auftrag die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Beratung am Übergang Schule – Beruf leisten, sie thematisch oft auf einen bestimmten inhaltlichen Kontext – zum Beispiel die individuelle Unterstützung von Praktikumssuche und Bewerbungen für Ausbildungsplätze – einschränkt. Der Unterstützungsbedarf der Jugendlichen und auch das professionelle Selbstverständnis der Beratenden umfasst jedoch in der Regel ein deutlich größeres Handlungsfeld.

Grundsätzlich geht es im Umgang sowie in der Kommunikation mit den Jugendlichen in einem ersten Schritt um eine Akzeptanz und in einem zweiten Schritt dann darum, mit Hilfe der Beratung die Ratsuchenden die eigenen (versteckten) Potenziale und Ressourcen identifizieren und hervorbringen zu lassen (vgl. Thiersch 2012, 130ff). Schwierig ist es dann auch, dem so zentralen Prinzip der „Freiwilligkeit“ zu entsprechen.

Aus **sozialwissenschaftlicher Perspektive** wird die Ausdehnung der Jugendphase und ihre dadurch stark gewachsene biographische Bedeutung als Basis für eine sinnstiftende Orientierung im Leben betont (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, 18). In der Jugendphase, deren zentrale Herausforderung die zunehmende Ablösung von den primären Bezugspersonen und die Entwicklung eigenständiger Bewältigungsmechanismen im Hinblick auf äußere Anforderungen sowie persönliche Emotionslagen ist, wirken neben der Familie und den Peers verschiedene, oft institutionalisierte Sozialisationsinstanzen wie Schule, Freizeiteinrichtungen, Angebote der beruflichen Bildung. In manchen Fällen haben diese deutlich mehr Einfluss als das familiäre Umfeld (vgl. ebd., 25). Dabei können sich mehr oder weniger „*ständige Spannungen und Widersprüche*“ (ebd., 26) ergeben.

Genau dazu ist es jedoch vor dem Eintritt in die schulische Ausbildungsvorbereitung bei vielen Schülerinnen und Schülern gekommen. Diese können als eine Ursache dafür betrachtet werden, dass sie „*körperliche(n), psychische(n), soziale(n) und ökologische(n) Anforderungen*“ (ebd., 27) nicht hinreichend genügen und „*konstitutive gesellschaftliche Erwartungen*“ (ebd., 28) zu wenig erfüllen können, was sich mit dem Begriff Entwicklungsaufgaben fassen lässt.

Die Institution Berufsbildende Schule muss darauf sensibel eingehen; also zunächst im Sinne einer Ausbalancierung und dann im Sinne einer Veränderung des Verhältnisses von innerer und äußerer Realität – Lebenswelt und Lebenslage – agieren. Das oft gezeigte Problemverhalten von Jugendlichen, das sich in nach außen gerichteten Verhaltensweisen (aggressiven, ausweichenden) oder nach innen gerichteten Formen zeigen kann, sollte als Mangel an persönlichen und sozialen Ressourcen für Bewältigungsprozesse von Entwicklungsaufgaben verstanden werden, der auf „*erhebliche Schwierigkeiten im Individuations- und Integrationsprozess*“ (ebd., 224) hinweist und als Symptom eines nicht zu ertragenden „*Entwicklungsdruck(s)*“ (ebd., 230) gedeutet werden kann. Hurrelmann/Quenzel gehen davon aus, dass dies bei circa einem Drittel der Jugendliche zumindest temporär auftritt.

Die Berufsbildende Schule ist – unter der Prämisse, dass sie eben auch nicht mehr berufsschulpflichtigen Jugendlichen ein Angebot im Übergang macht – die einzig konstante Größe in einem Fördersystem, das Müller (2015, 195) als „*nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich schier unüberschaubar*“ beschreibt.

4 Lösungsansätze

Die zentralen Lösungsvorschläge für die Verbesserung der schulischen Ausbildungsvorbereitung bestehen darin, diese um zwei pädagogische Ansätze zu erweitern. Einerseits um das sozialpädagogische Konzept der Lebensweltorientierung (vgl. Grunwald/Thiersch 2001; Thiersch 2012, 2017; Kraus 2006) und andererseits um die Idee der Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1948, 1982; Hurrelmann/Quenzel 2016).

Diese Erweiterung des Unterrichtsgeschehens impliziert auch Veränderungen im Hinblick auf die personelle und räumliche Ausstattung sowie eine Veränderung des Curriculums. Auf diese Weise soll eine interdisziplinäre – berufs-, schul-, sonder- und sozialpädagogische Elemente umfassende – neue Perspektive entwickelt werden, die den Problemlagen der Lernenden im Übergangssystem besser gerecht wird. Diese ist eng verknüpft mit der Forderung nach einem „*Übergangssystem in eigenem Recht*“ (Petersen 2017, 2) und kann als eine Perspektive der beruflichen Förderpädagogik (vgl. Bojanowski et al 2013) verstanden werden.

Zunächst zum Konzept der Lebensweltorientierung, welches als Grundrichtung der Sozialpädagogik auf das spezifische Feld der schulischen Ausbildungsvorbereitung bezogen werden soll, um ihr einen erweiterten Rahmen zu geben.

„*Lebensweltorientierung meint (...) den Bezug auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Adressaten, in denen Hilfe zur Lebensbewältigung praktiziert wird, (...) den Bezug auf individuelle, soziale und politische Ressourcen, (...) den Bezug auf lokale/regionale Strukturen.*“ (Thiersch 2012, 5)

Im Hinblick auf die Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung bedeutet dies, dass sowohl die Lebenslage, also die „*materiellen und immateriellen Bedingungen*“ (Kraus 2006, 10) ihres Lebens, als auch ihre Lebenswelt – das jeweils „*unhintergehbare subjektive Wirklichkeitskonstrukt*“ (ebd.), welches sie vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lebenslage entwickelt haben – in den Blick genommen werden. Dies soll in einer zunächst wertschätzenden, aner-

kennenden, dann aber auch in einer auf Veränderung und Potenzialentwicklung zielenden Art und Weise erfolgen (vgl. Grunwald/Thiersch, 1143).

In diesem Verständnis bereitet die Ausbildungsvorbereitung nicht nur auf die Berufswahl, die Berufsausbildung und die Berufs- und Erwerbstätigkeit vor, sondern auch auf ein eigenständiges Leben als Erwachsener mit Aspekten des „*Durchblick(s) im Alltag*“ (Hiller/Stein 2009; 2011) wie eigene Wohnung, kostengünstige, ausgewogene Ernährung, Freizeitgestaltung, Umgang mit Geld, Umgang mit Behörden, Umgang mit Verträgen.

Grunwald/Thiersch (2001, 1143f) und Thiersch (2012, 28f) differenzieren für den Ansatz der Lebensweltorientierung neun Handlungs- und Strukturmaximen, die für den Kontext der schulischen Ausbildungsvorbereitung hier genauer gefasst werden:

Die Handlungsmaxime „**Prävention**“ unterscheidet zwischen primärer Prävention, welche sich auf Auseinandersetzung mit generellen lebensweltlichen Anforderungen und Informationen zu Institutionen und konkreten Hilfeangeboten bezieht, und sekundärer Prävention, welche sich auch individuellen Hilfeangeboten in spezifischen Schwierigkeiten des Alltags widmet. Hier bietet es sich an, die primäre Prävention überwiegend im Verantwortungsbereich der Lehrkräfte und sekundäre – also individuell-helfende – Prävention als Aufgabenfeld der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu verorten.

Die Handlungsmaxime „**Alltagsnähe**“ lässt sich durch praktische Erprobung lebensweltlicher Aufgaben, Anforderungen oder Schwierigkeiten am Lernort Schule realisieren. Hier ist eine Lebenswelt mit anderen gegeben, die praktische Erprobungen in Entwicklungsfeldern wie „Ernährung und Bewegung“ – z.B. durch regelmäßige gemeinsame selbst zubereitete Mahlzeiten oder gemeinsame (selbst geplante) Sporteinheiten – ermöglicht (vgl. Abschnitt 5).

„**Dezentralisierung**“ wird durch Zugänglichkeit von individuellen Hilfen vor Ort gewährleistet, die auch durch weitergehende Hilfeangebote außerhalb der Schule ergänzt werden können.

„**Integration/Normalisierung**“ als Handlungsmaxime wird dadurch erfüllt, dass die Jugendlichen an allen von der Gruppe gewählten Entwicklungsfeldern (s.u.) teilnehmen, nicht nur an denen, die sie selbst ausgewählt haben. Auf diese Weise kann es auch zum Austausch über positive Bewältigungsstrategien kommen, die einzelne Jugendliche bereits erfolgreich angewendet haben.

„**Partizipation**“ im Sinne einer Mitbestimmung, Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit ist dadurch realisiert, dass die Lernenden an der Auswahl der Entwicklungsfelder immer wieder beteiligt sind.

Die Strukturmaxime „**Vernetzen und Planen**“ wird insbesondere dadurch verwirklicht, dass die verschiedenen Professionen unterschiedliche weitere Kooperationen in eine lebensweltorientierte schulische Ausbildungsvorbereitung einbringen: Berufsschullehrkräfte pflegen vor allem Kontakte zu Ausbildungsbetrieben und Vertretern von Kammern und Innungen. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind vernetzt mit Kollegen in Einrichtungen und Institu-

tionen mit diversen Schwerpunkten (Schuldnerberatung, Pro Familia, Erziehungsberatung, Drogenberatung u. ä.).

Die Strukturmaxime „*Einmischen, Aushandeln und Reflektieren*“ finden in den Unterrichtssituationen zum jeweiligen Entwicklungsfeld Verwirklichung oder aber auch in der individuellen Einzelberatungssituation eines Jugendlichen.

Insgesamt erhalten die vielfältigen Aufgaben der Jugendphase Raum und die Entwicklung vom Jugendlichen zum Erwachsenen mit den Statuspassagen „*Übergang in die Berufsrolle*“, „*Übergang in die Partner- und Familienrolle*“, „*Übergang in die Konsumentenrolle*“ und „*Übergang in die politische Bürgerrolle*“ (Hurrelmann/Quenzel 2016, 44) kann durch kritisch-reflexive Auseinandersetzung, vor allem aber auch durch gestaltungsorientierte Erprobung oder durch individuell-angepasste Hilfeangebote unterstützt werden.

Um sich den Aufgaben im Übergang von der Jugendphase ins Erwachsenenalter aus einer übergeordneten – alle Jugendlichen betreffenden – inhaltlichen Perspektive zu nähern, eignet sich die Idee der **Entwicklungsaufgaben**, die auf den amerikanischen Pädagogen Havighurst zurückgeht. Havighurst (1948, 2) definierte die Entwicklungsaufgabe als: *“(…) a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.”*

Grundsätzlich gibt es – seinem Ansatz folgend – drei Quellen von Entwicklungsaufgaben: Physische Reifungsprozesse, kulturelle Normen und Erwartungen der Gesellschaft sowie individuelle Erwartungen und Wertvorstellungen. Gerade die beiden letztgenannten Quellen sind für den Bereich der Ausbildungsvorbereitung wichtig, denn im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Erwartungen und Wertvorstellungen sind die vielfältigen An- und Überforderungen der Jugendlichen verortet.

Hurrelmann/Quenzel (2016, 28) gehen in Anlehnung an und Weiterentwicklung von Havighurst von vier Entwicklungsaufgaben des Jugendalters aus, die erfolgreich bewältigt werden müssen, um das weitere Leben persönlich zufrieden und gesellschaftlich gut integriert zu leben; denn diese Entwicklungsaufgaben verstehen sich gleichzeitig auch als gesellschaftliche Erwartungen, denen sich niemand vollständig entziehen kann. Sie lauten:

„1. ‘Qualifizieren’: Die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen für Leistungs- und Sozialanforderungen sowie der Bildung und Qualifizierung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Berufstätigen zu übernehmen. 2. ‘Binden’: Die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität, die Ablösung von den Eltern und die Fähigkeit zur Bindung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers zu übernehmen. 3. ‘Konsumieren’: Die Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien und die Fähigkeit zum Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Konsumenten zu übernehmen. 4. ‘Partizipieren’: Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur politischen Partizipation, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Bürgers zu übernehmen.“

Im Rahmen der schulischen Ausbildungsvorbereitung wird in der Praxis und in den Curricula vor allem die erste Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ betont.

Demgegenüber fordert der Titel dieses Textes „*Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung stärken*“ aber, die Lern- und Entwicklungsprozesse stärker und ausbalancierter aus multiprofessionellen pädagogischen Perspektiven an den vier Entwicklungsaufgaben zu orientieren. Dafür sind ähnliche Verbindlichkeiten zu schaffen, wie sie beispielsweise durch die Strukturen und Kooperationen im Hinblick auf die Berufswahl in fast allen Bundesländern etabliert wurden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2020).

5 Didaktische Innovationen

In diesem Abschnitt geht es darum, die Konzepte der Lebensweltorientierung und der Entwicklungsaufgaben für didaktische Innovationen nutzbar zu machen. Dazu werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – so genannte Entwicklungsfelder (ähnlich den „*Lernfeldern*“ für die Berufsschule) und dafür geeignetes didaktisch-methodisches Material sowie mögliche Praxisaktivitäten vorgestellt

Abschließend wird diskutiert, ob Lebensweltorientierung als eigenes Unterrichtsfach und/oder als grundlegendes Prinzip in die schulische Ausbildungsvorbereitung einzuführen ist.

Zur Definition und zur Bestimmung der Entwicklungsfelder

Da sich die Entwicklungsaufgaben für verschiedene Bereiche des Alltags konkretisieren lassen, bietet es sich an, diese Bereiche in verschiedene Entwicklungsfelder auszudifferenzieren, die sich an das berufspädagogische Konzept der Organisation des Curriculums in Lernfeldern (vgl. u.a. Kremer/Sloane 1999) anlehnen. Lernfelder sind an den typischen Arbeits- und Geschäftsprozessen in der Arbeitstätigkeit des jeweiligen Ausbildungsberufs orientiert. Die vorgeschlagenen Entwicklungsfelder leiten sich aus alltäglichen Themen ab. Sie greifen gesellschaftliche Anforderungen und damit verbundene Konflikte auf, mit denen die Jugendlichen in ihrem Alltag schulisch und außerschulisch sowie familiär oder gesellschaftlich konfrontiert sind. Sie thematisieren stets mehrere der Entwicklungsaufgaben „*Qualifizieren*“, „*Binden*“, „*Konsumieren*“ und „*Partizipieren*“. Dabei gehen sie auf die Wirklichkeitskonstruktionen der Jugendlichen zunächst anerkennend ein und stellen diese in Beziehung zur Lebenslage. Auf dieser Grundlage wird eine Entwicklung individueller (versteckter) Potenziale für einen erfolgreichen Weg ins Erwachsenenalter gefördert (vgl. Thiersch 2017, 9f). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich folgende Entwicklungsfelder (Spalte 1) benennen, die aus einer „*Auswahl 15 prototypischer-lebensweltlicher Themen*“ von Werner (2017, 45), dem Berufsorientierungsspiel „*My Way – Finde deinen Weg. Das Brettspiel für die Berufsvorbereitung.*“ (Institut für Berufspädagogik im KIT 2015; vgl. auch Fischer et al 2015), den Themen der Lehrwerke „*Durchblick im Alltag 1/2*“ (Hiller/Stein 2013; 2009) sowie eigenen Ergänzungen zusammengestellt sind.

In jedem Entwicklungsfeld lassen sich unterschiedliche Themen (Spalte 2 der Tabelle 1) verorten, die im Rahmen eines festen Stundendeputats im Wochenstundenplan, aber auch fächer-

übergreifend sowie im Zusammenhang lebensweltlicher Unternehmungen und Projekte oder individueller Hilfeangebote erarbeitet und praktisch erprobt werden sollen. Dabei wird jedes Mal eine spezifische Entwicklungsaufgabe aufgegriffen, doch ist immer zu berücksichtigen, dass auch andere Entwicklungsaufgaben angesprochen sein können.

Tabelle 1: Entwicklungsfelder, Themen, konkrete lebensweltliche Bezüge, didaktische Materialien

Entwicklungsfeld	Themen	Konkrete lebensweltliche Bezüge	Didaktisches Material
<i>Familie & Partnerschaft</i>	Gemeinschaft, Konflikte und ihre Austragung, verschiedene Formen von Konfliktverhalten	Besuch bei der Erziehungsberatungsstelle	Hiller/Stein (2013; 2009)
<i>Freundschaft & Peers</i>	Mit wem bin ich gern zusammen? Wie einigen wir uns in der Klasse? Wie gehe ich mit anderen um, mit denen ich bereits Konflikte hatte? Wem kann ich vertrauen?	Gruppenaktivität zum Thema Anerkennung; Streitschlichtungs-Workshop	Sander et al (2010); Gugel (2016); Hiller/Stein (2009)
<i>Leben in und mit anderen Kulturen</i>	Was sind Kulturen? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es? Warum ist es wichtig, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen?	Besuch im interkulturellen Kaffee; Ausübung und Ergründung eines ursprünglich in der Region vorherrschenden Brauches (Boseln, Brennen, Maibaum schmücken, Karneval)	Intercultural learning for pupils and teachers (o.J.)
<i>Haushalt</i>	Was muss wann erledigt werden? Welche Gegenstände sind erforderlich? Wie viel Putzen und Aufräumen sind erforderlich?	Zweitägiger (Klassen-)Ausflug mit Selbstversorgung	Hiller/Stein (2013, 2009)
<i>Wohnen</i>	Wohnorganisation und -gestaltung, Renovierungsarbeiten, erste eigene Wohnung, Wohnungsauswahl, Wohnformen, Vermieter, Wohngeld, Wohnungsbaugenossenschaften, Mietvertrag, Rechte und Pflichten eines Mieters. Was sind Nebenkosten?	Wohnungsabnahme bei einer Wohnungsbaugenossenschaft; Renovierungsprojekt im Klassenzimmer	Verbraucherzentrale (o. J. b); Landesarbeitsgemeinschaft Schule – Jugendhilfe Sachsen (2014); Hiller/Stein (2013, 2009)
<i>Armut</i>	Umgang mit Armut, Tafeln, Sozialkaufhäuser; Upcycling, Flohmarkt	Besuch bei der Tafel / in einem Sozialkaufhaus; Upcycling-Workshop	Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017); Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Klett Mint (2019/20)
<i>Mein Wohlergehen</i>	Bewegung, gesunde, regelmäßige Ernährung, Gesundheit	Selbst geplante, gemeinsame, regelmäßige Gesundheitssporteinheiten, gemeinsame Nahrungszubereitung; Ernährungstagebuch führen, Bewegungstagebuch führen	Diakonie Berlin-Brandenburg (2016)

<i>Mobilität</i>	Fortbewegungsformen: Fahrrad, Bus & Bahn, Auto und ihre Kosten, Umweltschutz, Reparaturen	Fahrradreparaturworkshop; Planung einer „Reise“/ Tagesausflug der Klasse	Bundesministerium für Umwelt (2017, 2020)
<i>Medien, soziale Netzwerke, Gaming</i>	Recht am eigenen Bild, Verhalten in sozialen Netzwerken, Cybermobbing, Umgang mit Informationen über sich selbst, Abhängigkeit und Nutzung, realer Informationswert vs. Fake News und Beeinflussung	Statistische Erkundung der eigenen Smartphone-Nutzung mit Hilfe von Apps zur Erfassung des Nutzerverhaltens; Suche eigener Bilder im Netz und Unterstützung beim Beantragen der Löschung eines ungewollten Bildes; Ermittlung des Wertes der eigenen Daten	Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (o.J.); Arbeitskreis Rundfunk und Schule HR (o.J.); Planet Schule; Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend et al (o.J.)
<i>Umgang mit Behörden</i>	Aufgaben und Zuständigkeiten staatlicher Institutionen des Sozialwesens, Formulare verstehen, Anträge stellen, Besuch beim JobCenter, bei der Wohngeldstelle, beim Gesundheitsamt	Besuch in verschiedenen Arbeitsbereichen des JobCenters: Leistungsstelle, Beratung U25/Ü25; Bearbeitung von Behördenkommunikation an einzelnen Fallbeispielen (aus der Klasse)	Hiller/Stein (2013, 2009)
<i>Umgang mit Geld, Budgetplanung, Kredite</i>	Wie viele Geld benötige ich wofür? Wie teile ich ein (kleines) Budget verantwortlich ein? Wie führe ich ein Haushaltsbuch? Welche Sparmöglichkeiten gibt es im Alltag? Wie bedeutet es einen Kredit aufzunehmen?	Besuch bei der Schuldnerberatung; Test-Phase mit Taschengeld- oder Haushaltsbudget-App (je nach Wohnsituation der Schülerinnen und Schüler)	Verbraucherzentrale Baden-Württemberg (2016); Verbraucherzentrale (o. J. a); Hiller/Stein (2009); Bundeszentrale (2014)
<i>Umgang und Leben mit der Natur</i>	Was bedeutet mir Natur? Wie und wo kann ich die Natur zur Entspannung oder für Freizeitaktivitäten nutzen?	Praktische Unternehmungen an verschiedenen Orten der Region	Deutsche Gesellschaft für Unfallversicherung (2015)
<i>Konsum</i>	Wie treffe ich Kaufentscheidungen? Was macht Werbung und warum gibt es so viel davon? Was hat meine Peer Group damit zu tun? Was sind Markenprodukte? Was sind Konsum-Minimalisten?	Besuch der Einkaufspassage mit Auftrag zur Identifikation von beeinflussenden Maßnahmen und deren Wirkung; Nähworkshop mit Reflektion der Preise im Kleidungssektor	Verbraucherzentrale Baden-Württemberg (2016); Verbraucherzentrale BV/Stiftung Warentest (2010); Diakonie Berlin-Brandenburg (2016); Welthungerhilfe (2019); Hiller/Stein (2013)
<i>Kulturelle Teilhabe</i>	Welche kulturellen Einrichtungen gibt es in meiner Region? Welche dieser Einrichtungen kenne ich nicht? Was wird dort angeboten und wie finde ich darüber mehr heraus?	Unternehmungen zu verschiedenen kulturellen Angeboten: Stadtbücherei, Theater, Kino	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (o.J.)
<i>Drogen und Sucht</i>	Habe ich Erfahrungen mit Sucht? Gibt es Menschen in meinem Umfeld, die eine Sucht haben? Welche Drogen oder Suchtmittel konsumiere ich selbst? Suchtmittelüberblick für eine Woche. Liegt bei mir bereits Suchtverhalten und Abhängigkeit vor? Gibt es Folgen? Wo gibt es Hilfen für andere oder sogar für mich? Besuch ausgewählter Hilfe-einrichtungen? Welchen Einfluss hat eine Sucht auf ein Leben in Gemeinschaft	Besuch einer Suchtklinik – inklusive Gespräch mit Süchtigen	Deutscher Bildungsserver (o.J.)

<i>Verträge</i>	Welche Rechte und Pflichten sind mit einem Kaufvertrag verbunden? Welche Versicherungen sind wann erforderlich? Zentrale für Verbraucherschutz – was wird dort gemacht?	Besuch bei der Verbraucherzentrale	Verbraucherzentrale (o.J. c); Hiller/Stein (2009)
<i>Meine Erwartungen und Perspektiven</i>	Wie nehme ich meine Lebenssituation aktuell wahr? In welchen Bereichen bin ich zufrieden? In welchen Bereichen möchte ich (unbedingt) etwas verändern oder erreichen? Was ist dazu erforderlich?	Collage zu „So ist mein Leben in 5 Jahren“; Milestone-Plan erstellen zum Erreichen der Beruflichen Ziele	Hiller/Stein (2013); Seifert/Zentner/Nagy (2019)

Wichtig ist ferner, dass es – ähnlich wie in der Konzeption des Berufsorientierungsspiels „My way“ – im Rahmen der einzelnen Themen neben der Auseinandersetzung mit den aktuell lebensweltlichen Anforderungen und Schwierigkeiten auch zukunftsbezogene Elemente und Inhalte gibt. So ist z. B. im Rahmen des Themas Wohnen die aktuelle Wohnsituation inklusive Wohnorganisation und -gestaltung bedeutsam; gleichzeitig ist es aber auch wichtig, sich mit Wünschen und Plänen für die erste eigene Wohnung auseinanderzusetzen.

Im Folgenden wird das Entwicklungsfeld „Armut“ ausdifferenziert. Einerseits wird es im Hinblick auf die vier Entwicklungsaufgaben in unterschiedliche Fragestellungen gefasst. Andererseits werden diese Fragestellungen jeweils mit ausgewählten Prinzipien der Lebensweltorientierung verbunden. Letztere sind den Fragen jeweils in Klammern angefügt. Auf diese Weise werden für verschiedene Zielgruppe, deren Interessenslage und individuelle Bedürfnisse unterschiedlich akzentuierte Formen der Auseinandersetzung mit Aspekten des Entwicklungsfeldes aufgezeigt.

Tabelle 2: Verwirklichung der Entwicklungsaufgaben und der Prinzipien der Lebensweltorientierung im Entwicklungsfeld Armut

<p>Qualifizieren</p> <p>Welche Berufe gibt es, die von Armut Betroffene unterstützen bzw. die Armut abmildern? (Einmischen, Aushandeln, Reflektieren)</p> <p>Welche Formen von Armut existieren? (Partizipation)</p> <p>Welche Wege aus der Armut gibt es? (Vernetzen, Planen)</p>	<p>Konsumieren</p> <p>Was ist Armut für mich?(Alltagsnähe; Integration/Normalisierung)</p> <p>Was benötigt der Mensch unbedingt? (Alltagsnähe)</p> <p>Welche alternativen Zugänge zu dringendem notwendigem gibt es jenseits von Konsum? (Alltagsnähe; Integration/Normalisierung)</p>
<p>Binden</p> <p>Familiär: Wer würde mich unterstützen können, wenn ich von Armut betroffen wäre? (Alltagsnähe; Prävention)</p> <p>Gesellschaftlich: Welche Institutionen bieten Unterstützung für von Armut Betroffene? Welche Unterstützung bieten diese Einrichtungen zur Kompensation von Konsummöglichkeiten? (Integration/Normalisierung)</p>	<p>Partizipieren</p> <p>Inwieweit schränkt Armut die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ein? (Partizipation)</p> <p>Welche Hilfsangebote zur Bekämpfung/Eindämmung von Armut gibt es (vor Ort)? (Alltagsnähe/Dezentralisierung)</p> <p>Welche dieser Hilfsangebote könnte/würde ich selbst nutzen? (Integration/Normalisierung)</p> <p>In welchen Angeboten würde ich mich selbst für andere engagieren? (Partizipation)</p>

Das Entwicklungsfeld „Armut“ lässt sich mit weiteren Entwicklungsfeldern – beispielsweise Wohnen, mein Wohlergehen, Umgang mit Behörden, Umgang mit Geld, Haushalt – verbinden.

Institutionelle Perspektiven: Eigenes Fach oder grundsätzliche Orientierung der schulischen Ausbildungsvorbereitung

Mit die wichtigste Frage zur institutionellen Gestaltung der Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung ist diejenige, ob es besser ist, ihr ein eigenes Schulfach zu widmen oder sie als grundsätzliche Orientierung wirksam werden zu lassen. Für die Antwort eines eigenständigen Schulfachs spricht die immer wieder berichtete Erfahrung, dass Querschnittsaufgaben, die im Lehrplan zwar aufgeführt werden, aber nicht durch ein eigenständiges Fach repräsentiert sind, de facto im Schulalltag kaum die erhoffte Wirkung entfalten, also oft letztlich „hinten runterfallen“. Auf der anderen Seite wird jedoch befürchtet, dass die Organisierung in einem Fach gerade das Entscheidende an einer Querschnittsaufgabe vergessen lässt, nämlich dass es sich eben um eine Aufgabe handelt, die fächerübergreifend zu verstehen und dementsprechend auch zu unterrichten ist. Hinzu kommt, dass Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung in möglichst enger Abstimmung mit außerschulischen Lernorten zu erfolgen hat, wie vor allem Praktika in Betrieben oder Ausbildungsstätten für benachteiligte Jugendliche. Damit kann ein Fach gar nicht allein dafür zuständig sein.

Es ist offenkundig, dass eine befriedigende Antwort nur in einem Kompromiss zu suchen sein kann. Lebensweltorientierung betrifft in der Tat alle Schulfächer. Für jedes Fach – einschließlich der berufsbezogenen Fächer – sollte ein verbindlicher Anteil im Lehrplan auf Lebensweltorientierung ausgerichtet sein, und zwar mit konkret angegebenen Inhalten einschließlich Anregungen für den Beitrag außerschulischer Akteure.

Häufig wird man die Lebensweltorientierung etwa im Fach Mathematik – als Beispiel – gegenüber dem allgemeinbildenden Unterricht noch viel deutlicher akzentuieren. Es geht nicht nur darum, mathematische Verfahren zu veranschaulichen oder gar nur zu illustrieren, sondern sie sollen ganz real in der Lebensbewältigung nutzbar sein und tatsächlich genutzt werden, etwa beim Einkaufen mit sehr begrenztem Budget oder ähnlich beim Vergleich von Handyverträgen. Für die für die Ausbildungsvorbereitung spezifischen Fächer, etwa Grundlagen der Holzbearbeitung, gibt es ebenfalls Vorschläge zu einer Intensivierung der Lebensweltorientierung, die unter Umständen eine erhebliche Stärkung der Praxisnähe bedeuten sollten. In diesem Beispiel käme es darauf an, nicht nur verschiedene Arten der Holzbearbeitung kennenzulernen, indem Arbeiten für kleine Aufgaben etwa zur Gestaltung eines Geschenkgegenstandes durchgeführt werden. Vielmehr könnten solche Arbeiten dazu genutzt werden, kleinere Möbelstücke für den eigenen Gebrauch herzustellen, nachdem man sie – unter intensiver Anleitung – so einfach geplant hatte, dass sie tatsächlich selbst angefertigt werden können.

Derartige Aktivitäten könnten ohne allzu große Veränderungen der Regularien für die jeweiligen Formen der Ausbildungsvorbereitung durchgeführt werden, erforderten aber entsprechende Verwaltungsakte. An dieser Stelle sollte jedoch auch ein Blick in eine mögliche

Zukunft geworfen werden. Sie zeichnete sich durch eine grundsätzliche Neuorientierung der Regularien aus, die eine Ausbildungsvorbereitung im Rahmen eines Übergangssystems in eigenem Recht entschlossen verwirklichen würde. Hier kann an die Vorschläge zu einer „Alternativen Aufbaustufe“ angeknüpft werden (Petersen 2017, 2).

6 Forschungsfragen

Erleichtert eine Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung den Übergang in und den Verbleib in der Berufsausbildung?

Zur Klärung dieser allgemeinen und grundlegenden Frage wäre ein umfassendes Forschungsdesign zu entwickeln, das wohl nur als umfangreiches Drittmittelprojekt zu verwirklichen wäre. Dieses könnte im Bereich des Design-Based Research (vgl. Euler 2014) angesiedelt sein. Der vorliegende Text könnte als erster Aufschlag zur Präzisierung des Problems dienen.

Teilweise als Voruntersuchung dazu ist an Begleitforschung zu Modellversuchen zu denken, die zunächst einzelne Aspekte zu klären versuchen kann.

Themen könnten sein:

- Wird die neue Didaktik von den Schülerinnen und Schülern als bereichernd gegenüber dem herkömmlichen Unterricht in der Ausbildungsvorbereitung wahrgenommen und geschätzt?
- Akzeptieren die Jugendlichen eine quasi auch sozialarbeiterische Rolle der Schule oder empfinden sie dies als Übergriff in ihr Privatleben? Denn im Gegensatz zu den Aufgaben etablierter Sozialarbeit hat die Schule gegenüber den Schülern Direktionsmacht mit entsprechenden Möglichkeiten von Sanktionen.
- Wird die Lebensweltorientierung als „echt“ (authentisch) wahrgenommen oder letztlich doch als Rollenspiel im schulischen Umfeld? Wie werden diese schulischen Aktivitäten im Vergleich zu relativ „echten“ Erfahrungen etwa in Betriebspraktika eingeschätzt?

Für die methodische Umsetzung der Auseinandersetzung mit relevanten Entwicklungsfeldern bietet eine Studie von Schmid (2015) erste Anregungen. Hier wurden Sonderschüler im Hinblick auf ihre Bereitschaft zur schulischen bzw. unterrichtlichen Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Problemlagen befragt. Die Teilnehmenden konnten hier selbst auf der Basis von Fotocollagen entscheiden, welche Problemlagen sie für sich als relevant und als Unterrichtsgegenstand bedeutsam und erwünscht erachteten (vgl. dazu Werner 2017, 45ff). Ähnliches ließe sich für ein Forschungsprojekt „Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung stärken!“ in Anlehnung und Erweiterung an die Tabelle 1 gestalten.

7 Zusammenfassung und Resümee

Der Aufsatz plädiert dafür, die Lebensweltorientierung in der (berufs-)schulischen Ausbildungsvorbereitung zu stärken und diese so zu bereichern sowie damit den Übergang in die und den Verbleib in der Berufsausbildung zu erleichtern.

Diese Forderung wurde mehrperspektivisch auf drei Ebenen begründet:

Lebensweltorientierung als eine neue Grundausrichtung der schulischen Ausbildungsvorbereitung verspricht auf einer **individuellen** Ebene den teilnehmenden Jugendlichen eine gerechtere – Benachteiligungen und Beeinträchtigungen ausgleichende – Unterstützung auf dem Weg von der Jugendphase ins Erwachsenenalter im Rahmen der vier Entwicklungsaufgaben: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren.

Sie unterstützt beim Abbau von Ängsten und Unsicherheiten auf dem Weg ins Erwachsenenalter und bereitet auf ein selbstständiges Leben in Alltag und Beruf vor. Durch die Auseinandersetzung mit den einzelnen Entwicklungsfeldern wird eine präventive Reduzierung einer „Vielzahl von alltäglichen Widrigkeiten“ (Reckwitz 2019, 4) angestrebt und auf eine mittelfristige Planbarkeit der Lebensführung hingearbeitet – wie sie sich die Jugendlichen wünschen. Dabei ist insbesondere eine „aktive Unterrichtsbeteiligung“ (Calmbach 2020, 257) und von den Jugendlichen mitgestaltete Auswahl der Entwicklungsfelder (vgl. Werner 2017, 43ff) zu berücksichtigen, um ihren Bedürfnissen nach „*Regrounding*“ zu entsprechen.

Auf der **institutionellen** Ebene ersetzt die Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung nicht die bestehenden Bildungsgänge, die eine weitere schulische oder berufliche Qualifizierung ins Zentrum stellen, sondern bereitet deren erfolgreicherer Verlauf vor und begleitet sie. Sie gibt aktuellen Alltagsanforderungen einen Raum zur Klärung, unterstützt die Entwicklung von Bewältigungsstrategien und entlastet damit – zunächst vorgeschaltet – den beruflichen Bildungsprozess. Hemmnisse werden präventiv oder situativ eingedämmt.

Auf der **strukturellen Ebene** würden die Berufsbildenden Schulen als Sozialisationsinstanz der Jugendlichen durch den Ansatz der Lebensweltorientierung und den Orientierungsrahmen der Entwicklungsaufgaben eine deutlich umfangreichere Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler erhalten, die einem ganzheitlichen Ansatz der Berufsbildung besser entspricht als die begrenzte aktuelle Aufgabe, den Übergang in weiterführende schulische Bildungsgänge, in die Berufsausbildung oder in Erwerbsarbeit vorzubereiten. Aus Sicht der Jugendlichen ist Schule aktuell grundsätzlich „*zwar keine ausgewiesene Wohlfühloase, aber auch kein Ort, den man am liebsten meiden würde*“ (Calmbach 2020, 256). Vor diesem Hintergrund besteht eine Chance, auf dieser Ebene insbesondere benachteiligte Zielgruppen zu erreichen.

Literatur

Arbeitskreis Rundfunk und Schule im Hessischen Rundfunk (Hrsg.) (o. J.): Wie viel sind meine Daten wert? Online: <https://www.digibits.de/materialien/wie-viel-sind-meine-daten-wert/> (28.7.2020).

Bettner, M. (2011): Mathematik im Alltag. Buxtehude.

Bojanowski, A./Koch, M./Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.) (2013): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik: Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster.

Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (o. J.): Wie kann ich unangenehme Inhalte über mich im Internet löschen lassen? Online: <https://www.saferinternet.at/faq/selbstdarstellung/wie-kann-ich-unangenehme-inhalte-ueber-mich-im-internet-loeschen-lassen/> (28.7.2020).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Klett Mint (2019/20): Magazin für Schülerinnen und Schüler: Sozialpolitik. Online: https://www.sozialpolitik.com/fileadmin/user_upload/Material/Materialien_Magazin_2019/Magazin/sozialpolitik-schuelermagazin-schuelerinnenmagazin-19.pdf (4.8.2020).

Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020): Bildungsketten – Strukturen schaffen. Online: <https://www.bildungsketten.de/de/246.php> (27.7.2020).

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hrsg.) (2017): Personenverkehr: Alternativen zum Auto. Online: <https://www.umwelt-im-unterricht.de/unterrichtsvorschlaege/personenverkehr-alternativen-zum-auto/> (28.7.2020).

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hrsg.) (2020): Projektideen: Nachhaltige Mobilität. Online: <https://www.umwelt-im-unterricht.de/unterrichtsvorschlaege/projektideen-nachhaltige-mobilitaet/-mobilohneauto/>(4.8.2020).

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V./Kulturelle Bildung macht stark (Hrsg.) (o. J.): Praxisbeispiele. Online <https://www.kuenste-oeffnen-welten.de/ueber-das-programm/praxisbeispiele/#main> (4.8.2020).

Bundeszentrale für politische Bildung (2014): Schulden – nicht mein Problem?! Online: <https://www.bpb.de/shop/lernen/hautnah/179529/schulden-nicht-mein-problem> (4.8.2020).

Calmbach, M./Flaig, B./Edwards, J./Möller-Slawinski, H./Borchard, I./Schleer, C. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Online: <https://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/311857/sinus-jugendstudie-2020-wie-ticken-jugendliche> (24.7.2020).

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung Spitzenverband (Hrsg.) (2015): Lernen und Gesundheit – Variationen in der Natur. Erlebnissport im naturnahen Raum. Online: https://www.dguvlug.de/fileadmin/user_upload_dguvlug/Unterrichtseinheiten/Sekundarstufe_I/Erlebnissport_Variationen_in_der_Natur/ABS_2015_07_Didaktisch_methodischer_Kommentar.pdf (4.8.2020).

Deutscher Bildungsserver (o. J.): Sucht und Prävention als Unterrichtsthema. Online: <https://www.bildungsserver.de/Sucht-und-Praevention-791-de.html> (4.8.2020).

Diakonie Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz/Brot für die Welt (Hrsg.) (2016): Gesunde und nachhaltige Ernährung & Konsum. Globales Lernen mit inklusivem Ansatz mit

Jugendlichen. Online: https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/downloads/gemeinde/Inklusion/ernaehrung_jugend_bf.pdf (28.7.2020).

Euler, D. (2014): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, D./Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft, 97-112.

Euler, D./Nickolaus, R. (2018): Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, 527-547.

Fischer M. et al. (2015): „My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept der schulischen Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/fischer_et al_bwpat27.pdf (15.3.2015).

Gericke, T. (2001): Fördern und Fordern. Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. München u. a.

Grunwald, K./Thiersch, H. (2001): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. 2. voll. überarb. Aufl., Neuwied, 1136-1148.

Gugel, G. (2016): Mobbing in der Schule. Online: <https://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/157343/mobbing-in-der-schule> (4.8.2020).

Havighurst, R. J. (1948): Human Development and Education. New York.

Havighurst, R. J. (1982): Developmental tasks and education. New York.

Hiller, G./Stein, C. (2013): Durchblick im Alltag. Bd. 1, 1. Aufl., Berlin.

Hiller, G./Stein, C. (2009): Durchblick im Alltag. Bd. 2, 1. Aufl., Berlin.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 12. Aufl. Weinheim.

Institut für Berufspädagogik im KIT et al. (2015): My Way! Finde deinen Weg. Das Brettspiel für die Berufsvorbereitung. Karlsruhe.

Intercultural learning for pupils and teachers (Hrsg.) (o. J.): Toolbox – Cross-Curricular. Online: <http://intercultural-learning.eu/toolbox-crosscurricular/> (28.7.2020).

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf> (27.7.2020).

Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12387/pdf/Kontext_2006_2_Kraus_Lebenswelt.pdf (18.7.2020).

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (1999): Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, H. 26, 37-60.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Abgehängt? Armut in Deutschland. Online: http://www.politikundunterricht.de/2_17/armut.pdf (4.8.2020).

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (o. J.): Unterrichtseinheit Handyfasten. Online: https://www.handysektor.de/fileadmin/user_upload/bilder/basisthemen/Paedagogenecke/HS-Unterrichtseinheiten/Handysektor_UE_Handyfasten (28.7.2020).

Lindmeier, B. (2019): Bildungsgerechtigkeit im Übergang. In: Lindmeier, C./Fasching, H./Lindmeier, B./Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Weinheim, 20-32.

Landesarbeitsgemeinschaft Schule – Jugendhilfe Sachsen; Koordinierungsstelle Berufswahlpass (Hrsg.) (2014): Meine erste eigene Wohnung. Online: https://www.lsj-sachsen.de/berufswahlpass/wp-content/uploads/2014/09/BWP_Meine_erste_eigene_Wohnung1.pdf (28.7.2020).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2017): Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH). Handreichungen für die Berufsschule. Online: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=208> (12.7.2020).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2017/18): Leitfaden für das VAB – Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB). Online: <https://docplayer.org/75559626-Leitfaden-fuer-das-vab.html> (26.9.2020).

Müller, B. (2015): Grundlagen des Sozialmanagements in den beruflichen Integrationshilfen. In: Müller, B./Zöller, U./Diezinger, A./Schmid, A. (Hrsg.) (2015): Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Weinheim u. a., 191-242.

Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, 31-52.

Niemann, H. (2009): Prävention statt Reparatur – Berufsorientierung Jugendlicher frühzeitig stärken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, 49-50.

Petersen, W./Fischer, M./Bröker, A./Barkholz, S./Schulz, R./Görg, N. (2015): Berufsorientierung in der Realschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Lernenden und Lehrenden in Baden-Württemberg. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/agbfn_17_petersen_fischer_broeker_barkholz_schulz_goerg.pdf (20.4.2020).

Petersen, W. (2017): Überlegungen zu „Moratorium 2.0 (...)“ oder wie Sozialisations- und Individuationsprozesse in einem künftigen Übergangssystem in der Integrationsgesellschaft gestaltet werden könnten. In: bwp@ Spezial 15: Berufliche Förderpädagogik: Von der analytischen Struktur zur dynamischen Wissenschaft. Inspirationen und Expressionen aus einem Symposium zum Gedenken an Arnulf Bojanowski, hrsg. v. Koch, M./Ratschinski, G./Steckert, R./Steuber, A./Struck, P., 1-12. Online: http://www.bwpat.de/spezial15/petersen_spezial15.pdf (8.9.2017).

- Planet Schule (Hrsg.) (2015): Unterricht: Privatsache! – Bilder im Netz. Online: <https://www.planet-schule.de/wissenspool/elli-online/inhalt/unterricht/privatsache-bilder-im-netz.html> (28.7.2020).
- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusion. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin.
- Sander, W./Haarmann, K./Kühmichel, S. (2010): Baustein 2: Die Klasse – eine ganz besondere Gruppe. Online: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/klassencheckup/46294/die-klasse-eine-ganz-besondere-gruppe-b2> (4.8.2020).
- Schmid, F. (2015): Lebensweltorientierung im Unterricht. Eine Erhebung an einer Förderschule. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen des Ersten Staatsexamens für das Lehramt an Sonderschulen (SPO I 2003) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
- Seifert, A./Zentner, S./Nagy, F. (2019): Praxisbuch Service-Learning. »Lernen durch Engagement« an Schulen. Online: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407631398.pdf> (4.8.2020).
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2020): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Sonderausgabe für Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Tagesschau (2020): Sinus-Jugendstudie: Party war gestern. Online: <https://www.tagesschau.de/inland/jugendstudie-sinus-institut-101.html> (23.7.2020).
- Tagesspiegel (2020): Sinus-Jugendstudie 2020: Generation Problembewusstsein. Online: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/sinus-jugendstudie-2020-generation-problembewusstsein/26030386.html> (23.7.2020).
- Thiersch, H. (2017): Das Konzept lebensweltorientierte Soziale Arbeit für meine Enkel skizziert. Online: https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare_Einfuehrung_in_die_lebensweltorientierte_Soziale_Arbeit_2019.pdf (28.7.2020).
- Thiersch, H. (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 8. Aufl., Weinheim u.a.
- Verbraucherzentrale (Hrsg.) (o. J. a): Girokonto und Zahlungsverkehr. Online: <https://www.verbraucherzentrale.de/bildungsangebot-girokonto-und-zahlungsverkehr> (28.7.2020).
- Verbraucherzentrale (Hrsg.) (o. J. b): Die erste eigene Wohnung. Online: <https://www.verbraucherzentrale.de/bildungsangebot-die-erste-eigene-wohnung> (28.7.2020)
- Verbraucherzentrale (Hrsg.) (o. J. c): Bildungsangebot „Verträge und Verbraucherschutz“. Online: <https://www.verbraucherzentrale.de/bildungsangebot-vertraege-und-verbraucher-schutz-36685> (28.7.2020).
- Verbraucherzentrale Baden-Württemberg (2016): Unterrichtsmaterial Verbraucherbildung: Zusatzangebot zum Brettspiel Fit for finance. Für die Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen. Online: https://www.verbraucherzentrale-bawue.de/sites/default/files/migration_files/media242215A.pdf (28.7.2020).

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V./Stiftung Warentest (Hrsg.) (2010): Verbraucherschutz in Deutschland. Online: https://www.verbraucherbildung.de/sites/default/files/downloads/201011_verbraucherschutz_ue_stiwa_vzbv.pdf (28.7.2020).

Welthungerhilfe (Hrsg.) (2019): Stoppt Verschwendung! Nahrung ist kostbar. <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/pages/2019-schuelerheft-lebensmittel-verschwendung-welthungerhilfe.pdf> (28.7.2020).

Werner, B. (2017): Teilhabe durch Grundbildung. Die Förderung Benachteiligter in der Sekundarstufe I. Stuttgart.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Petersen, W. (2020): Lebensweltorientierung in der schulischen Ausbildungsvorbereitung stärken. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe38/petersen_bwpat38.pdf (11.10.2020).

Die Autorin



PD Dr. WIEBKE PETERSEN

Karlsruher Institut für Technologie KIT, Institut für Berufspädagogik

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

wiebkepetersen@hla-flensburg.de

<https://www.ibap.kit.edu>