
Individuelle Bildungsgangarbeit in der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung – Annäherung an Konzeptionen und Umsetzungsmöglichkeiten

Abstract

Die Problemlagen einiger Jugendlicher im Übergang in eine Berufsausbildung erfordern die Gestaltung individueller Förderung bzw. individueller Kompetenzentwicklungswege sowie die adäquate Integration von Praxisphasen in berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen in beruflichen Schulen. In diesem Beitrag erfolgt zunächst eine Skizzierung wesentlicher Probleme und Herausforderungen sowie des daran anknüpfenden Innovationsprojektes InBig, wodurch der Kontext ausgeleuchtet wird. Anschließend werden zwei wesentliche Vertiefungen vorgenommen: Zum einen erfolgt eine Annäherung an die Leitidee der individuellen Bildungsgangarbeit, über die ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung auf Ebene der gesamten Bildungsmaßnahme skizziert wird. Zum anderen werden Umsetzungskonzepte zur Individualisierung im Rahmen von Praxisphasen sowie damit verbundene Chancen und Probleme thematisiert, womit der besonderen Bedeutung von Praxisphasen nachgekommen wird. Damit werden sowohl Herausforderungen in diesem Bildungskontext skizziert als auch auf der Basis von Erfahrungen mit der Entwicklung und Erprobung möglicher Ansätze erste Vorschläge zur Begegnung dieser Herausforderungen unterbreitet.

1 Hinführung zu Problemlagen von Jugendlichen und Herausforderungen für Bildungsangebote im Übergang in eine Berufsausbildung

Trotz gestiegener Chancen ausbildungsinteressierter Jugendlicher auf dem Ausbildungsmarkt (vgl. ULRICH 2011, 4) gelingt einer beachtlichen Gruppe von Jugendlichen der Übergang von einer allgemeinbildenden Schule in eine (Berufs-)Ausbildung nicht. Sie münden in das sogenannte ‚Übergangssystem‘, welches sich als dritte Säule neben Dualer Ausbildung und Vollschulischer Ausbildung im Berufsbildungssystem etabliert hat (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 80ff.; BAETHGE 2008, 53ff.). Seit der 2010 eingeführten integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) wird der ‚Übergangsbereich‘ bzw. der Bereich ‚Integration in Ausbildung‘ als einer von vier Sektoren ausgewiesen, in den die Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen münden (vgl. BIBB 2010, 104ff.). Zwar ist nach der Wachstumsphase des Übergangssystems bis ca. 2005 auf über 400.000 Jugendliche ein sukzessiver Rückgang auf knapp unter 300.000 in 2011 zu verzeichnen. Dieser fällt jedoch geringer aus als zunächst erwartet, d. h. auch eine ‚gute‘ Wirtschaftsentwicklung scheint nicht vollständig zu verhindern, dass Jugendliche in den Übergangsbereich münden. Für das Jahr 2025 wird im Datenreport zum Bildungsbericht 2012 der Berechnung der STATISTISCHEN ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (2010, 22ff./63f.) folgend noch ein Niveau von ca. 238.000 Jugendlichen im Übergangsbereich prognostiziert (vgl. BIBB 2012, 224/ 381; BMBF 2012, 28). Ein Großteil dieser Jugendlichen mündet

in berufsorientierende, -vorbereitende und -grundbildende Schulformen und Klassen beruflicher Schulen des Übergangssystems ein (siehe zu den Schulformen KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 81). Diese Schulformen werden jedoch häufig eher als eine Warteschleife bezeichnet denn als eine Maßnahme, die tatsächlich einen systematischen Übergang in eine Berufsausbildung ermöglicht (vgl. KREMER/ ZOYKE 2013).

Zudem zeichnet sich die Gruppe der Jugendlichen in diesen Schulformen durch eine große Heterogenität in Voraussetzungen, Problemhintergründen, Zielen, Migrationshintergründen u. v. m. aus. Hinsichtlich der Zielsetzung, die die Jugendlichen mit dem Besuch der Schulform verbinden, können durchaus Unterschiede festgestellt werden. So zeigte sich z. B. in einer hessischen Studie zum Berufsgrundbildungsjahr, dass ein Teil der Jugendlichen das BGJ zum Erwerb einer berufsfeldspezifischen Grundbildung für eine Ausbildung besucht, während ein anderer Teil eine Stabilisierung in einer schwierigen Lebenslage, und einen höheren allgemeinbildenden Schulabschluss anstrebt (vgl. RÜTZEL et al. 2008, 45f./ 68).

Vor dem Hintergrund dieser Heterogenität und der besonderen Förderbedürftigkeit müssen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden, die individuelle Problemlagen und Zielsetzungen aufnehmen und die Chancen auf Ausbildung und Beruf verbessern. In diesem Zusammenhang ist auch die Defizitorientierung, die sich etwa im Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ausdrückt, kritisch zu diskutieren und im Vergleich zu einer stärkenorientierten Herangehensweise abzuwägen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sich die Schere zwischen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und Herausforderungen von Ausbildung und Beruf andererseits weiter auseinander bewegt, womit sich auch die Problematik des Fachkräftebedarfs weiter zuspitzen würde. Es ist folglich eine individuelle Förderung der Jugendlichen erforderlich, die eine ganzheitliche Erfassung und Analyse der vorliegenden Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der Stärken, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten umfasst und darauf bezogen Förderziele und -schritte bestimmt und gestaltet (vgl. KREMER/ ZOYKE 2013). Curriculare Fragen sowie Fragen nach der Gestaltung von Lernumgebungen und Kompetenzdiagnosen sind hier in einem engen, wechselseitigen Verhältnis zueinander zu betrachten (vgl. ZOYKE 2012a; KREMER/ ZOYKE 2008).

Darüber hinaus sind die Ermöglichung und kompetenzförderliche Gestaltung von Praxisphasen sowie die konstruktive Aufnahme der an diesen Lernorten gesammelten Erfahrungen in die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen Kern der curricularen Reformen in den Bildungsgängen der Berufsausbildungsvorbereitung. Diese stellen sich gerade vor dem Hintergrund der Förderung von Ausbildungsreife und beruflicher Orientierung als Notwendigkeit dar. Zwecks individueller Kompetenzentwicklung sind diese jedoch hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und Einbindung in die Bildungsmaßnahme (z. B. Vorbereitung, Begleitung, Reflexion) kritisch zu prüfen (vgl. BEUTNER/ GOCKEL 2010; 2012).

Im Folgenden werden sich mit diesen Problemlagen stellende Herausforderungen unter besonderer Berücksichtigung der Gestaltung einer auf Individualisierung ausgerichteten Bildungsgangarbeit sowie der Gestaltung und Integration von Praxisphasen in die Bildungs-

gänge weiter ausdifferenziert. Dazu wird zunächst in Kürze der Kontext und die Zielsetzung des Projekts InBig erläutert, in dessen Rahmen die Untersuchungen und ersten Erkenntnisse, die hier vorgestellt werden, entwickelt wurden.

2 Skizzierung eines Forschungs- und Entwicklungskontextes in der Berufsausbildungsvorbereitung – das Projekt InBig^{1/2}

Die im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Problemlage der Jugendlichen sowie der berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge erfordert eine individuelle Förderung, die nicht auf einzelne Lehrkräfte, Fächer, Praxisphasen oder zeitlich begrenzte Sondermaßnahmen begrenzt bleibt, sondern vielmehr eine Betrachtung und Unterstützung der Jugendlichen über vielfältige fachliche, soziale und personale Facetten sowie das Lernen an unterschiedlichen Lernorten umfasst und sich zeitlich über den gesamten Verbleib der Jugendlichen in der Schulform erstreckt (vgl. ZOYKE 2012b; ZOYKE/ HENSING 2011; KREMER et al. 2013). Diese Problemlagen sowie die damit verbundenen Herausforderungen im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung bilden die Basis für das Innovationsprojekt InBig „Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung“. Anknüpfend an die Befunde aus einem vorangegangenen Projekt im Übergangsbereich (Projekt InLab; siehe KREMER et al. 2012)³ richtet es sich auf die strukturelle Weiterentwicklung von schulischen Angeboten in der Berufsausbildungsvorbereitung, um die individuellen Problemlagen der heterogenen Zielgruppe aufzunehmen. Im Projekt werden insbesondere die Berufsfachschule, die keinen beruflichen Abschluss vermittelt (BF), Berufsvorbereitungs-/orientierungsjahr (BVJ, BOJ) und das Berufsgrundschul-/grundbildungsjahr (BGJ) sowie die Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag (KSoB) betrachtet, welche im Folgenden – verkürzend – unter dem Begriff der Berufsausbildungsvorbereitung zusammengefasst werden. Über curriculare Strukturen sollen systematische Bildungsangebote gestaltet werden, die eine echte Chance auf eine Berufsausbildung bieten. Dabei sind berufliche Orientierung und individuelle Kompetenzentwicklung und Förderung miteinander zu verknüpfen. Kernziel des Projektes InBig ist die Gestaltung von individuellen Kompetenzentwicklungswegen in einer dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung über Bildungsgang- und Curriculararbeit (siehe zum Begriff der Bildungsgangarbeit Abschnitt 3.1). Diesbezüglich sollen Umsetzungskonzepte in beruflichen Schulen entwickelt und evaluiert werden. In diesem Zusammenhang geht es insbesondere um die Implementation von

¹ Das Projekt InBig wird im Rahmen des Bundesprogramms ‚XENOS – Integration und Vielfalt‘ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt unter der Leitung von H.-Hugo Kremer, Marc Beutner und Andrea Zoyke.

² Siehe zu dieser Projektdarstellung bereits KREMER/ ZOYKE (2013) und vertiefend KREMER et al. (2013).

³ Das Projekt InLab ‚Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung‘ war im Rahmen des Bundesprogramms ‚XENOS – Integration und Vielfalt‘ verankert und wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) im Zeitraum 15.02.2009 bis 14.02.2012 gefördert. Es wurde in Kooperation zwischen Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) und dem centre for vocational education and training (cevet) der Universität Paderborn an zwölf Berufskollegs in NRW durchgeführt.

Kompetenzentwicklungsinstrumenten in Bildungsgängen und deren Einpassung in curriculare Strukturen und didaktische Jahresplanungen (vgl. KREMER et al. 2013, 5). Hier können die Berufskollegs auf bereits bestehende Instrumente, wie sie exemplarisch auch in dem vorangegangenen Projekt InLab entwickelt, erprobt und evaluiert worden sind (siehe KREMER et al. 2012), zurückgreifen, diese in einem Gesamtkonzept zusammenführen und weiterentwickeln.

Die Konzeption und Umsetzung der Bildungsgang- und Curriculararbeit unter Einpassung von spezifischen Kompetenzentwicklungsinstrumenten soll unter besonderer Berücksichtigung von drei Schwerpunktbereichen, die direkt an die oben skizzierte Problemlage anknüpfen, erfolgen: (1) Förderung von Basiskompetenzen, (2) Umgang mit Heterogenität und (3) Gestaltung von Praxisphasen. Begleitend werden im Projekt die Querschnittsthemen ‚Ohne Gewalt und Rassismus – Akzeptanz und Toleranz‘ und ‚Qualitätsmanagement und Professionalisierung bzw. kollegiale Weiterbildung‘ aufgenommen, um die angestrebte Bildungsgangarbeit mit Blick auf die Problemlagen der Jugendlichen sowie auf die Anforderungen an die Lehrkräfte weiter zu unterstützen.

Die Entwicklung und Evaluation der Konzepte der Bildungsgangarbeit sowie der unterstützenden Konzepte der Querschnittsbereiche wird an 17 Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen unter wissenschaftlicher Begleitung seitens des cevet der Universität Paderborn über eine Laufzeit von knapp drei Jahren (Laufzeit: 01.03.2012-31.12.2014) vorgenommen. Insgesamt werden 1.500 Schülerinnen und Schüler sowie 100 Lehrkräfte eingebunden.

Nachdem die Problemlagen und Rahmenbedingungen sowie die Zielsetzung und der Kontext des Projektes InBig in groben Zügen skizziert wurden, werden im folgenden Kapitel, wie bereits oben angedeutet, ausgewählte Aspekte hieraus weiter vertieft.

3 Individuelle Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung – ausgewählte Forschungs- und Entwicklungsperspektiven

In diesem Kapitel wird der Fokus zum einen in Abschnitt 3.1 auf grundlegende Überlegungen zu einer Bildungsgangarbeit gerichtet, welche individuelle Kompetenzentwicklungswege unterstützen soll. Dort erfolgt eine Annäherung an den Terminus ‚Bildungsgangarbeit‘ allgemein sowie an seine Akzentuierung als ‚individuelle Bildungsgangarbeit‘, wie sie im Projekt InBig besonders verfolgt wird. Damit wird ein Rahmen bzw. eine Hintergrundfolie für die in InBig angestrebte Konzeptentwicklung konturiert. In Abschnitt 3.2 wird die Individualisierung von Praxisphasen und deren didaktische Einbindung in die Bildungsgangarbeit besonders in den Blick genommen. Darin werden die herausragende Bedeutung von Praxisphasen sowie unterschiedliche Formate im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung skizziert.

3.1 Annäherung an individuelle Bildungsgangarbeit in der Berufsausbildungsvorbereitung – Förderung von individuellen Kompetenzentwicklungswegen in beruflichen Schulformen⁴

In diesem Abschnitt erfolgt zunächst eine grundsätzliche Annäherung an die Termini ‚Bildungsgang‘ und ‚Bildungsgangarbeit‘ an beruflichen Schulen (Abschnitt 3.1.1), bevor eine Fokussierung auf die im Projekt InBig verfolgte Zielperspektive einer ‚individuellen Bildungsgangarbeit‘ im Kontext einer dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung vorgenommen wird (Abschnitt 3.1.2).

3.1.1 Annäherung an ‚Bildungsgang‘ und ‚Bildungsgangarbeit‘ an beruflichen Schulen

Mit dem Begriff der Bildungsgangarbeit bzw. zunächst des Bildungsganges wird ein insbesondere nordrhein-westfälisches Konstrukt der Gliederung von beruflichen Schulen (in NRW: Berufskollegs) aufgenommen.⁵ So ist die nordrhein-westfälische Ausbildungs- und Prüfungsordnung für berufliche Schulen resp. Berufskollegs (APO-BK) nach Bildungsgängen gegliedert, welche in Anlagen zusammengefasst sind. Aus dieser rechtlichen Perspektive sind Bildungsgänge der Berufskollegs „abschlussbezogen und führen in einem differenzierten Unterrichtssystem einzel- und doppeltqualifizierend zu beruflichen Qualifikationen (beruflichen Kenntnissen, beruflicher Grund- und Fachbildung, beruflicher Weiterbildung und Berufsabschlüssen) und ermöglichen den Erwerb der allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II. Die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden“ (§1 Abs. 2 APO-BK). Im Projekt InBig stellen die Berufsfachschule, die keinen beruflichen Abschluss vermittelt (BF), das Berufsvorbereitungs-/orientierungsjahr (BVJ, BOJ) und das Berufsgrundschul-/grundbildungsjahr (BGJ) sowie die Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag (KSoB) solche Bildungsgänge dar, die als Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung näher betrachtet werden. In diesen Bildungsgängen können die Schülerinnen und Schüler je nach Eingangsvoraussetzungen teilweise allgemeinbildende Abschlüsse nachholen bzw. einen höheren allgemeinbildenden Abschluss erwerben. Hinsichtlich der beruflichen Qualifikation vermitteln diese Bildungsgänge keinen Berufsabschluss und stellen keine berufliche Weiterbildung dar, sondern sollen vielmehr den Erwerb beruflicher Kenntnisse oder eine berufliche Grundbildung (im BGJ) ermöglichen. Insofern trifft auch die Möglichkeit einer Doppelqualifizierung für die ausgewählten Bildungsgänge zu, welche jedoch auch wieder zu einem Spannungsverhältnis führen kann, da Ansprüche aus zwei unterschiedlichen Systemen herangetragen werden (vgl. KREMER 2012).

Der Bildungsgang kann als organisatorische Einheit verstanden (vgl. BUSCHFELD 2002, 4; SLOANE 2007, 482) und als Phänomen zwischen ‚Organisation des Unterrichts‘ (didaktisch

⁴ Siehe zur Annäherung an Bildungsgänge und Bildungsgangarbeit auch KREMER/ ZOYKE (2013).

⁵ Die Idee der Bildungsgänge in NRW hängt insbesondere mit den Intentionen und der Realisation des Kollegschulversuchs in diesem Bundesland zusammen. Im Zusammenhang mit der Kollegschuldiskussion wird bereits seit 1972 von „Bildungsgängen“ gesprochen (vgl. MEYER 1996, 277). Daneben benennt BUSCHFELD die Einforderung von handlungsorientiertem Unterricht, der einen Abstimmungsbedarf mit sich bringt, und die Einrichtung von Bildungsgangkonferenzen als zweite und dritte Entwicklungslinie zur Stärkung des Konzepts von Bildungsgängen und deren Normierung in der APO-BK (vgl. BUSCHFELD 2002, 2ff.).

analysiertes Phänomen) und ‚Organisation Schule‘ (institutionell analysiertes Phänomen) beschrieben werden (vgl. BUSCHFELD 2002, 1, 4; siehe Abb. 1). Damit wird ein Handlungsfeld von Lehrkräften betrachtet, das sich zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung verorten lässt.⁶

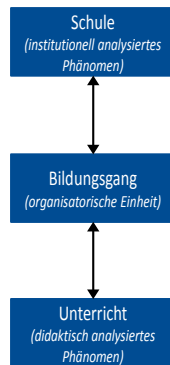


Abb. 1: Verortung von Bildungsgängen (vgl. BUSCHFELD 2002, 1, 4) (eigene Darstellung)

Nach einer Arbeitsdefinition von Detlef BUSCHFELD, der wir hier zunächst folgen, sind Bildungsgänge „arbeitsteilig organisierte Formen prüfungsbezogener Lehr-Lernprozesse einer Gruppe von Lernenden. Bildungsgänge sind befristet und situativ, gleichwohl wiederkehrend und andauernd“ (BUSCHFELD 2002, 5). Es geht folglich um die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen bzw. unter Berücksichtigung der oben skizzierten Problemlagen und Zielsetzung um die Gestaltung von individuellen Kompetenzentwicklungswegen für die Jugendlichen im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung. Arbeitsteilig bedeutet, dass Bildungsgänge bzw. die individuellen Kompetenzentwicklungswegen nicht von einer Person (z. B. eine Lehrkraft) alleine organisiert werden, sondern vielmehr unter Einbezug mehrerer Akteure. Hierzu zählen sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklung im Zentrum der Betrachtung und Gestaltung steht. Darüber hinaus können weitere Akteure wie Eltern und Ausbildungsbetriebe einbezogen werden, deren Vertreter beispielsweise auch an den Bildungsgangkonferenzen teilnehmen können (vgl. BUSCHFELD 2002, 2 f.).

Hinsichtlich der Frage, wie Lehrkräfte und ggf. weitere Akteure die Arbeit in Bildungsgängen in beruflichen Schulen gestalten bzw. gestalten können, können beispielsweise grundsätzlich die Modelle von Detlef BUSCHFELD und Peter F. E. SLOANE herangezogen werden. In dem von BUSCHFELD entwickelten Modell werden Bildungsgänge als organisatio-

⁶ In einer anfänglichen Bestandserhebung in den drei Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig zeichnete sich ab, dass die Kennzeichnung einer Arbeit im Bildungsgang in Abgrenzung zur Unterrichtsarbeit für Lehrkräfte durchaus nicht intuitiv ist (vgl. KREMER/ ZOYKE 2013).

naler Handlungsrahmen verstanden, in dem Unterricht als didaktischer Kern des Bildungsganges erlebt und gestaltet wird (vgl. BUSCHFELD 2002, 15ff.). Diesen Rahmen beschreibt er über drei wesentliche Konditionen: (1) Ressourcen des Bildungsganges (Organisation, Zeit, Räumlichkeit, Personal), (2) Curriculum des Bildungsganges (Entwicklung, Visualisierung, Verbundenheit) und (3) Evaluation des Bildungsganges (Objekte, Referenzpunkte, Instrumente) (vgl. BUSCHFELD 2002, 31ff.; 94ff.). Diese Konditionen wiederum versteht BUSCHFELD als organisationale Merkmale, die sowohl Gestaltungsmerkmale im Sinne von Ergebnis- und Zustandsbeschreibungen des Bildungsganges als auch Verpflichtungsmerkmale mit bedingtem Charakter im Sinne von verbindlich vorweg gemachten Vereinbarungen für das didaktische Denken im Bildungsgang sind (vgl. ebd., 30ff., 205ff.). Als Verpflichtungsmerkmale werden diese Konditionen zum einen zwischen dem Bildungsgang und der Trägerorganisation, d. h. hier der Schule resp. dem Berufskolleg sowie ggf. weiteren externen Beteiligten, zum anderen aber auch innerhalb der Akteure des Bildungsganges selbst verhandelt. Sie werden folglich als veränderbar betrachtet und liegen schließlich als Ergebnis in Form von Plänen, Materialien oder Auswertungen vor (vgl. ebd., 30, 39).

Nach Peter F. E. SLOANE bedarf es zum Management von Bildungsgangarbeit und zur Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen von Schülerinnen und Schülern einer Planung, die einen Struktur- und einen Prozessaspekt aufweist (vgl. SLOANE 2010, 210). Seinem *Strukturmodell des Bildungsgangmanagements* folgend sind zum einen eine Makroplanung (Lehrplananalyse i. w. S.) und zum anderen eine Mikroplanung (Entwicklung und Abstimmung von Lernsituationen) vorzunehmen, die wiederum in einem iterativ-zirkulären Abstimmungsprozess zueinander stehen (vgl. SLOANE 2004, 46f.). Es geht SLOANE darum, dass Lehrkräfteteams, die sogenannten Bildungsgangteams, diskursiv ein Gesamtkonzept entwickeln, das durch mindestens vier Merkmale zu kennzeichnen bzw. über diese Strukturaspekte zu präzisieren ist: (1) Leitbild des Bildungsganges (Bildungsanspruch, Menschenbild, Praxismodell), (2) Ressourceneinsatz (Stundendeputat, sachliche Mittel, Räume), (3) Didaktisches Modell (Lerntheorie, responsive Planung) und (4) Evaluationskonzept/Qualitätssicherung (Selbstevaluation, Zielabsprachen, Dokumentation) (vgl. SLOANE 2004, 46f.; 2010, 210). Daneben beschreibt SLOANE Bildungsgangarbeit in einem *Prozessmodell als didaktischen Geschäftsprozess bzw. als Curriculumrezeption*, womit er den besonderen Stellenwert des Curriculums und seine Umsetzung im Bildungsgang betont. Er kennzeichnet diesen Prozess über die Phasen bzw. Teilaufgaben der curricularen Analyse, der didaktischen Jahresplanung, der Modellierung und Sequenzierung des Lerngegenstandes, die Entwicklung von komplexen Lehr-/Lernarrangements und die Evaluation. Mit der Betonung von Bildungsgangarbeit als Arbeitsebene zwischen makrodidaktischer Ebene (curricularen Vorgaben) einerseits und mikrodidaktischer Ebene (Unterricht) andererseits möchte er insbesondere der häufig vorgenommenen Verkürzung der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften auf die Vorbereitung und Planung einzelner Unterrichtsstunden entgegenwirken, da über einzelne Unterrichtsstunden kaum eine Förderung und Kompetenzentwicklung von Lernenden vorgenommen bzw. betrachtet werden kann, sondern vielmehr eine Sequenzierung von Lernangeboten erforderlich ist (vgl. SLOANE 2007, 481ff.; 2010, 211). (Siehe zu den Modellen im Überblick auch KREMER/ ZOYKE 2013).

3.1.2 *Fokussierung ‚individueller Bildungsgangarbeit‘ – Bildungsgangarbeit zur Unterstützung individueller Kompetenzentwicklungswege in der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung*

Die im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Modelle können dabei helfen, ein grundlegendes Verständnis für Konditionen, Strukturen und Prozesse resp. damit verbundene Aufgabefelder von Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen zu entwickeln. Hinsichtlich ihres Entstehungshintergrundes ist jedoch anzumerken, dass diese insbesondere im Zusammenhang mit Ausbildungsgängen des dualen Systems entwickelt und in besonderem Maße durch die Einführung des Lernfeldkonzepts geprägt worden sind.⁷ Dem Vorwurf mangelnder Situierung von Theorien zur Bildungsgangarbeit von SLOANE (2007, 495) folgend kann daher kritisch gefragt werden, ob in diesen Modellen die im Projekt InBig und die mit diesem Beitrag in den Blick genommenen spezifischen Problemlagen und Herausforderungen der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung in den Berufskollegs und in den entsprechenden Bildungsgängen hinreichend berücksichtigt werden. Zuspitzend könnte die Frage gestellt werden, inwieweit diese Modelle für Bildungsgangakteure in diesem Praxiskontext handlungsleitend sind bzw. werden können. An dieser Stelle geht es nun nicht darum, die Modelle im Detail zu prüfen und das eine oder andere als das bessere oder schlechtere Modell zu bewerten. Vielmehr soll vor dem Hintergrund der hier bereits angestellten grundlegenden Überlegungen der Versuch unternommen werden, die Leitidee der ‚individuellen Bildungsgangarbeit‘ im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung, wie sie im Projekt InBig verfolgt wird (siehe auch das Editorial zum Workshop von BEUTNER/ ZOYKE 2013), weiter zu präzisieren. Damit wird das Ziel verfolgt, Lehrkräften und anderen Bildungsgangakteuren eine heuristische Orientierung anzubieten, um in beruflichen Schulen Konzepte einer Bildungsgangarbeit zu entwickeln, die in besonderer Weise auf die individuelle Förderung bzw. auf die Unterstützung von individuellen Kompetenzentwicklungswegen von Jugendlichen in der Berufsausbildungsvorbereitung gerichtet sind. Mit der Kennzeichnung als ‚individuelle Bildungsgangarbeit‘ wird ein besonderer Anspruch an die Zielsetzung sowie an die damit verbundene Art und Weise der Bildungsgangarbeit zum Ausdruck gebracht. Damit geht es im Projekt InBig um die Entwicklung eines Rahmenkonzepts zur individuellen Förderung im Bildungsgang.

Die Idee ist nun, ausgehend von der Präzisierung der Zielsetzung und von Besonderheiten individueller Förderung im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung Aufgaben bzw. Handlungsbereiche und/oder zu diskutierende Fragen zu formulieren, deren Bearbeitung bzw. Beantwortung im Rahmen der Bildungsgangarbeit die Realisierung einer individuellen Förderung über den gesamten Bildungsgang hinweg unterstützen kann. Hierfür wurde in einem ersten Schritt das Verständnis von individueller Förderung im Kontext einer dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung präzisiert und wesentliche Besonderheiten, die im Rahmen einer

⁷ Buschfeld entwickelt die Konditionen insbesondere vor dem Hintergrund von berufsschulischen (Aus-)Bildungsgängen im dualen System (am Beispiel der Bildungsgänge Friseur/Friseurin und Industriekaufmann/-kauffrau) (vgl. BUSCHFELD 2002, 48, 74). SLOANE nimmt den Diskurs um Bildungsgangarbeit bzw. -management insbesondere im Zusammenhang mit der Frage der Implementation des Lernfeldkonzepts auf (vgl. SLOANE 2004; 2007).

darauf bezogenen Bildungsgangarbeit berücksichtigt werden sollten, herausgearbeitet. Dazu wurde an Merkmalen angeknüpft, die sich im Rahmen von Studien zur individuellen Förderung von als benachteiligt geltenden Menschen im Übergang in eine Berufsausbildung abzeichneten, die dem Projekt InBig vorangegangen sind (siehe im Rahmen des Projektes InLab beispielsweise KREMER et al. 2012; ZOYKE 2012b und in einem Vorbereitungslehrgang der beruflichen Rehabilitation ZOYKE 2012a, 368ff.). Diese wurden vor dem Hintergrund des spezifischen Bildungskontextes im Projekt InBig – der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung – in der Forschergruppe um H.-Hugo KREMER sowie mit Vertretern der beteiligten Berufskollegs nochmals kritisch diskutiert. Neben der besonderen Bedeutung einer individuellen (beruflichen) Orientierung scheinen demnach folgende Besonderheiten für die individuelle Förderung in der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung von großer Bedeutung zu sein:

- Förderliche Kompetenzerfassung
- Partizipation der Jugendlichen
- Praktische Erfahrungsräume
- Betreuung/Begleitung

Die 3.1.2 zeigt exemplarisch für den Aspekt ‚Förderliche Kompetenzerfassung‘, wie aus mit diesem Aspekt verbundenen Herausforderungen mögliche Implikationen für die Gestaltung einer entsprechend individuellen Bildungsgangarbeit formuliert werden können.



Abb. 2: Herausforderungen zur ‚förderlichen Kompetenzerfassung‘ und mögliche Implikationen für die Bildungsgangarbeit

Daran anknüpfend können wiederum personelle und kooperative Fragen angeschlossen werden, die sich sowohl auf die Akteure im Bildungsgang selbst als auch auf Personen und Kooperationen darüber hinaus beziehen können. Beispielsweise wäre zu klären bzw. zu verhandeln, ob und wer innerhalb des Bildungsgangteams über erforderliche Kompetenzen einer

derartigen Kompetenzerfassung verfügt und entsprechende Aufgaben übernehmen kann. Über den Bildungsgang hinaus kann diese Frage dann auch zu einer Verhandlung mit der Schule resp. der Schulleitung über die Bereitstellung entsprechend erforderlicher personeller und/oder instrumenteller Ressourcen oder die Ermöglichung adäquater Weiterbildungen führen.

Zusammenfassend kann die hier skizzierte Vorgehensweise als ein Vorschlag betrachtet werden, die Bildungsgangarbeit in berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen stärker auf Individualisierung von Kompetenzentwicklungswegen der Lernenden und auf Berücksichtigung des spezifischen Bildungskontextes hin auszurichten. Damit soll Bildungsgangarbeit nicht vollständig neu entwickelt werden, vielmehr sollen bestehende Arbeiten und Ansätze kritisch geprüft und weiterentwickelt werden. Dabei zeigen sich durchaus Anknüpfungspunkte an die in Abschnitt 3.1.1 skizzierten Modelle zur Bildungsgangarbeit, beispielsweise zur Betrachtung von Bildungsgangteams, Gestaltung von didaktischen Jahresplanungen, Evaluationen, Berücksichtigung bzw. Verhandlung von Ressourcen etc. Die besondere Akzentuierung als ‚individuelle Bildungsgangarbeit‘ scheint jedoch den Ausgangspunkt der Bildungsgangarbeit zu verlagern. Der/die einzelne Lernende und seine/ihre Kompetenzentwicklung bilden den Startpunkt. Durch die Berücksichtigung und Ausdifferenzierung der damit verbundenen Herausforderungen kann es dann auch zu Verschiebungen in der Betonung von einzelnen Aspekten der Bildungsgangarbeit, in Aufgaben und Handlungsfeldern sowie in konkreten, zu diskutierenden und zu klärenden Fragen kommen.

3.2 Annäherung an eine dualisierte Berufsausbildungsvorbereitung – zur Bedeutung und Einbindung von Praxisphasen

Im Hinblick auf die Umsetzung individueller Bildungsgangarbeit soll nun der Blick auf die Individualisierung von Praxisphasen gelenkt werden. Hierbei arbeiten in beruflichen Schulen bereits heute die Lehrkräfte eines Bildungsgangs in Abstimmung und nehmen Praxisphasen aktiv in die didaktischen Jahresplanungen auf. Insbesondere liegt der Fokus allerdings auf der organisatorischen Durchführung von Praxisphasen und insbesondere der Praktika. Eine besondere Herausforderung stellt sich aber noch im Bereich der sinnvollen didaktischen Einbettung der Praktikumserfahrungen in den Unterricht nach dem Praktikum, so dass Praktika und andere Praxisphasen nicht weitgehend losgelöst vom Unterrichtsgeschehen angesiedelt sind, sondern Aufgaben z. B. im Rahmen von Praktikumsberichten so gestaltet werden, dass eine Diskussion über Erfahrungen und Ergebnisse im Klassenverband nach den Praktika ermöglicht werden, obwohl die Lernenden in verschiedenen Betrieben und Branchen ihre Erfahrungen gemacht haben. Gerade die Entwicklung solch didaktisch angemessener Aufgabenstellungen stellt didaktische Herausforderungen an die Planungsphase der Praxisphasen und somit an eine teambezogene, vorbereitende Bildungsgangarbeit.

Praxisphasen werden in der beruflichen Bildung immer wieder diskutiert und breit in berufsbildenden Kontexten eingebunden. Eine maßgebliche Idee Praxisphasen auch im Übergangssystem der beruflichen Bildung fest zu etablieren ist nicht zuletzt, dass eine Eingliederung der Lernenden in die Arbeitswelt erleichtert werden soll (vgl. BUSCHFELD 2006). Zudem fo-

kussiert dies auch die Idee Erfahrungswissen als ein spezifisches Element beruflicher Handlungskompetenz nachzuweisen (vgl. BUSCHFELD 2006). In der Regel wird dabei aber der Gedanke an Praxisphasen auf den Bereich von Schülerbetriebspraktika reduziert, was durchaus eine nur begrenzt zu rechtfertigende Verkürzung darstellt, da mit Ansätzen, wie Betriebserkundungen, Projektarbeiten mit Ernstcharakter, schuleigenen Berufsbörsen, Hausmes- sen, Berufsinformationstagen, Vernissagen, Schülerfirmen, Modellfirmen, Lernwerkstätten, Berufsweltcafés, Lerngruppenpartnerschaften durch Betriebe, Shadowing als Form von be- gleitendem Beobachtungslernen in betrieblichen Kontexten, Fach- und Expertenvorträgen, Produktionsschulen, Jugendwerkstätten usw. eine Vielzahl von Praxisphasenangeboten auch neben dem Praktikum existieren und als Alternative oder Ergänzung eingesetzt werden kön- nen (vgl. etwa BEUTNER/ GOCKEL 2011 und BEUTNER/ GOCKEL 2012). Die Verkür- zung auf Praktika geht einher mit der Deutung von Praxisphasen als besonders lebenswelt- nah, wobei dies damit zu begründen ist, dass die Praktika in den Lebensweltkontext des Be- triebs eingebettet sind.

Gerade in den beiden Bereichen der Beruflichen Orientierung sowie des Übergangssystems kommt Praxisphasen ein besonderer Stellenwert zu.

Mit den Praxisphasen werden dabei neben dem Hauptziel, einen adäquaten Ausbildungsplatz oder eine Tätigkeit in der Arbeitswelt zu erlangen, oftmals weitere Ziele verbunden, wie etwa:

- die Sensibilisierung für die Arbeitswelt
- die Erlangung exemplarischer Erfahrungen in den Kompetenzbereichen der Fachkom- petenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz,
- die Orientierung im beruflichen Bereich,
- die Orientierung im individuellen Bereich und
- die Orientierung im ökonomischen Bereich (vgl. etwa BEUTNER/ GOCKEL 2011 und BEUTNER/ GOCKEL 2012).

Dabei werden schulische und lebensweltnahe Kontexte aufeinander bezogen. Um den Ler- nenden in diesem Zusammenhang eine Hilfestellung zukommen zu lassen werden oftmals der Reflexions- und Betreuungsaspekt verzahnt. Hierbei erfolgt Vorbereitung und Begleitung von Praxisphasen über die Schule, da dort eine systematische Zusammenführung auf einer didak- tischen Basis sowie eine organisatorische Unterstützung möglich sind.

Praktika folgen dabei häufig einem bestimmten Vorgehensmuster, wobei sich die Lernenden einen Betrieb oftmals frei wählen können, diesen in der Schule benennen, anschließend ihr Praktikum dort absolvieren, von einer Lehrkraft im Praktikum besucht werden und anschlie- ßend einen Praktikumsbericht verfassen.

Genau dieses wenig innovative, oft gleichbleibende Muster kann aber zu deutlichen Proble- men führen. Einerseits machen Schüler in frei wählbaren Praktika oftmals mannigfache Er-

fahrungen mit verschiedenen Aufgaben und Tätigkeiten in unterschiedlichen Berufsbereichen und Branchen, was eine didaktische Einbindung und Anknüpfung im Rahmen der Nachbereitung deutlich erschwert. Andererseits werden häufig auch die Aufgabenstellungen in den Praktikumsberichten wenig auf eine didaktische Einbettung hin ausgerichtet. Es werden eher Beschreibungs- und Dokumentationsaufgaben verlangt, etwa typischerweise die Beschreibung des Betriebs und von Tätigkeiten, die im Praktikum durchgeführt wurden. Analyse-, Vergleichs-, Problemlöse-, Reflexions- und Gestaltungsaufgaben sind hingegen seltener zu finden (vgl. etwa BEUTNER/ GOCKEL 2011 und BEUTNER/ GOCKEL 2012). Gerade hier bieten sich aber eine Reihe von Möglichkeiten Anknüpfungspunkte für eine didaktisch fundierte Nachbearbeitung der unterschiedlichen Praktikumserfahrungen zu initiieren, um eine gemeinsame Gesprächs- und Reflexionsbasis in der Nachbereitung zur Verfügung zu haben.

Zudem ist mit Blick auf die durchaus kontrovers geführte Diskussion über die sogenannte 'Generation Praktikum' (vgl. BRIEDIS/ MINKS 2007) anzumerken, dass die Lernenden oftmals im Übergangssystem nicht erstmalig mit Praktika und entsprechenden Anforderungen konfrontiert werden.

„Praktikumskarrieren“ mit zwei bis fünf unverbundenen, nicht abgestimmten Praktika, welche die Lernenden bereits absolviert haben sind keine Seltenheit. So können Praktika etwa im Rahmen der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen, Praktika in vorbereitenden Maßnahmen oder im schulisch ausgerichteten beruflichen Bildungssystem abgeleistet worden sein.

Ob ein zusätzliches Praktikum den Lernprozess des Praktikanten tatsächlich fördert oder dazu beiträgt steht im Zusammenhang mit einer systematischen Gestaltung des neuen Praktikums. Daneben spielt auch die Weiterentwicklung der von den Praktikanten zu lösenden Aufgaben in Bezug auf bisher erlebte Praktika eine bedeutende Rolle (vgl. BEUTNER/ BADURA 2011). Ziel kann es nur sein, eine Förderung und Entwicklung mit einem Praktikum zu verbinden, nicht aber nur ein weiteres Praktikum anzusammeln.

Für die betreuenden Lehrkräfte bedeutet dies, dass Sie sich im Rahmen der Praktikumsvorbereitung solche Aufgaben überlegen und ausdifferenzieren müssten und von reinen Beschreibungen des Praktikumsbetriebes tendenziell eher Abstand nehmen müssten, da sie nicht nur einen geringen Entwicklungsbeitrag liefern, sondern in späteren als dem ersten Praktikum einer Person eher wiederholender Natur (lediglich anhand anderer Betriebe) sind.

Eine alleinige Reproduktion der bisherigen Praktikumsaufgabenstellungen führt dazu, dass in solchen Fällen von weiterem Lernen und Kompetenzentwicklung nur schwerlich gesprochen werden kann. Eine Kernaufgabe der Praktikumsvorbereitung für die Lehrkräfte kann es somit sinnvollerweise sein, Informationen über bisherige Praktika der Lernenden zusammenzutragen und zu systematisieren, da auf diese Weise die Möglichkeit einen Lernfortschritt anzustreben erst einmal systematisch eröffnet werden kann. Die damit angestrebte Verbesserung der Qualität von Praktika wurde bereits von DOHMEN (2001) und BUSCHFELD (2006) als bedeutsam ausgewiesen.

Daneben kann auch die Stärke des vielzitierten Klebeeffektes, welcher bei Praktika dadurch eintreten soll, dass die Unternehmer die Praktikanten persönlich kennenlernen und ihnen anschließend nach positiven Praktikumserfahrungen ggf. eine Arbeitsstelle oder aber einen Ausbildungsplatz anbieten, durchaus kritisch hinterfragt werden. So wurden in Untersuchungen im Rahmen von BQF 2004 und 2005 (vgl. etwa BUSCHFELD/ KORENY 2004), wie sie etwa im Rahmen des Projekts TANJA von BUSCHFELD 2006 ausgewiesen wurden, zumindest Zweifel aufgezeigt, inwieweit die Stärke des Klebeeffekts von Praktika ein angemessenes Maß im Vergleich zu alternativen Formen von Praxiskontakten aufweist.

Klebeeffekte, die in der Regel bis zu 25% ausmachen, bedeuten zum einen, dass immerhin mindestens 75% der Praktikanten eben nicht vom Klebeeffekt profitieren. Zum anderen kann durchaus die Frage aufgeworfen werden, inwieweit Alternativen zum Praktikum nicht ggf. höhere Werte erzielen könnten. Für eine „Generation Praktikum“ stellt sich die Herausforderung festzustellen, ob gewisse Alternativen nicht sinnvoller sind und zu besseren Resultaten führen. Zudem könnten sie auch eine bedenkenswerte Ergänzung darstellen.

Eine dualisierte Betrachtung zugrundelegend sind sowohl theoretische als auch betriebsbezogene Erfahrungsräume zu berücksichtigen. Gleiches gilt für die Erleichterung im Einstieg in eine betriebliche Ausbildung. Einen Zwang, Praxisphasen an verschiedenen Lernorten und vor allem außerhalb von Schule durchführen zu müssen, gibt es sicherlich nicht.

Wichtig ist an dieser Stelle zu eruieren und abzuwägen,

1. welchen individuellen Nutzen die Lernenden durch die gewonnenen Erfahrungen haben bzw. generieren können
2. womit ein besserer Erfolg und eine bessere Qualität angestrebt und gewährleistet werden kann.

Zwingend ist hierbei sich Möglichkeiten bewusst zu werden. Bildungsgänge stehen somit vor einer spezifischen Herausforderung, die nicht zuletzt auch darin besteht, die angestrebten Kriterien für Qualität festzulegen, die in einer individuellen Praktikumsgestaltung angelegt werden sollen. Hierzu ist ein intensiver und ernsthafter Austausch und Abstimmungsprozess im Bildungsgangteam notwendig.

4 Ausblick

Sowohl hinsichtlich der Gestaltung individueller Bildungsgangarbeit in der Berufsausbildungsvorbereitung allgemein als auch hinsichtlich der Umsetzung und Integration von Praxisphasen stehen Lehrkräfte heute und auch in Zukunft vor deutlichen Herausforderungen. Es geht zunächst darum, die Problemlagen und Zielsetzungen im Detail zu ergründen und zu formulieren, da diese zwischen Schulen, Bildungsgängen und Klassen durchaus Unterschiede aufweisen können. Für eine konsequente Ausrichtung darauf bedarf es einer grundlegenden Abstimmung im Bildungsgang(team). Insbesondere die verstärkte Ausrichtung auf eine adäquate Individualisierung erfordert es, bislang gängige Praktiken und Verfahrensweisen vor

diesem Hintergrund neu zu überdenken und den Bildungsgang sowohl für neue Instrumente als auch für eine stärkere Zusammenarbeit zu öffnen. An vielen Berufskollegs, die im Rahmen von InBig an solchen Konzepten arbeiten, können bereits Elemente der individuellen Bildungsgangarbeit nachgezeichnet werden, jedoch erscheint auch hier eine Schärfung der Konzepte und ein klareres Beziehen dieser Elemente aufeinander sinnvoll. Bislang kann festgehalten werden, dass individuelle Förderung und die Einbettung individualisierter Maßnahmen in eine abgestimmte Bildungsgangarbeit durchaus zu positiven Ergebnissen führen kann, so dass hier ein lohnendes Feld der Bildungsgangentwicklung und ggf. der Schulentwicklung aufgezeigt werden kann.

Literatur

BAETHGE, M. (2008): Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In: MÜNK, D./ RÜTZEL, J./ SCHMIDT, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, 53-67.

BEUTNER, M./ GOCKEL, C. (2010): Stärkenorientierte Beratung in der beruflichen Bildung – Anforderungen an Lehrkräfte im Übergangssystem. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 25, H. 49, 3-98.

BEUTNER, M./ GOCKEL, C. (2011): Moderne Mentoringsysteme für Schülerbetriebspraktika im Übergangssystem. Organisationsüberlegungen und Konzepte. InfoLab 5. Online: <http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2011/01/InfoLab5.pdf> (06-01-2013).

BEUTNER, M./ GOCKEL, C. (2012): Schulisch betreute Betriebspraktika in Bildungsgängen des 'Übergangssystems' Blended Mentoring Ansätze – Organisationsüberlegungen, Konzepte und erste Befunde. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 27, H. 51, 93-128.

BEUTNER, M./ ZOYKE, A. (2013): Editorial zu Workshop 05: Individuelle Bildungsgangarbeit als Antwort auf Fachkräftebedarf und Qualifikationsveränderungen. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws05/editorial_ws05-ht2013.pdf (23-07-2013).

BEUTNER, M./ BADURA, R. (2011): Gestaltung und Realisierung von Schülerpraktika im Rahmen des Innovationsprojekts InLab. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Einzelbeitrag aus Workshop 05, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/eb/beutner_badura_ws05-ht2011.pdf (26-09-2011).

BRIEDIS, K./ MINKS, K.-H. (2007): Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS Projektbericht für das BMBF. 2007. Online: <http://www.his.de/pdf/22/generation-praktikum.pdf> (15-12-2012).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Online: http://datenreport.bibb.de/media2010/a12voe_datenreport_bbb_2010.pdf (08-05-2013).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Online: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (08-03-2013).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn, Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf (08-03-2013).

BUSCHFELD, D. (2002): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes. Köln.

BUSCHFELD, D. (2006): Praktikum als Paradies. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/buschfeld_bwpat9.pdf (27-04-2013).

BUSCHFELD, D./ KORENY, K. (2004): Zwei plus drei macht einen Qualifizierungsbaustein? Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt an Berufskollegs. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 6. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe6/buschfeld_koreny_bwpat6.pdf (27-04-2013).

DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Online: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (05-11-2012).

KREMER, H.-H. (2012): Berufsbildung im Übergang – Überlegungen zur curricularen Gestaltung der Bildungsarbeit im Übergangssystem. In: KREMER, H.-H./ BEUTNER, M./ ZOYKE, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, 21-35.

KREMER, H.-H./ BEUTNER, M./ ZOYKE, A. (Hrsg.) (2012): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn.

KREMER, H.-H./ BEUTNER, M./ ZOYKE, A./ KUNDISCH, H./ ROHDE, S. (2013): Vorstellung des Projektes InBig. Von der Ausgangslage zu Entwicklungsperspektiven. InBig-Report 1. Paderborn.

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2008): Individuelle Förderung von Kompetenzen. Curriculare und didaktisch-methodische Optionen. In: MÜNK, D./ RÜTZEL, J./ SCHMIDT, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungsbeiträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, 177-188.

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2013): Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Berufs- und betriebspädagogische Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Linz.

MEYER, M. A. (1996): Trampelpfade und neue Wege. Bildungsgangdidaktik als didaktisches Instrument zur Verbesserung von Unterrichtsplanung und -gestaltung. In: LANDESIONSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Soest, Westfalen) (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Bildungsgangdidaktik. Dokumentation zum 5. Kollegschool-Kongress am 27. und 28. September 1995 in Köln. Bönen, 273-312.

RÜTZEL, J./ MÜNK, D./ SCHMIDT, C. (2008): Modellprojekt „Evaluation des voll-schulischen Berufsgrundbildungsjahres in Hessen“. 3. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Wiesbaden.

SLOANE, P. F. E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In *bwp@ Spezial 1 –Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen*. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung, hrsg. von GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. Online: http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf (08-03-2013).

SLOANE, P. F. E. (2010): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 205-212.

SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktisches Geschäftsmodell? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 4, 481-496.

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (Hrsg.) (2010): Vorausberechnung der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer, des Personal- und Finanzbedarfs bis 2025. Wiesbaden.

ULRICH, J. G. (2011): Steigende Ausbildungschancen für Jugendliche – zunehmende Rekrutierungsprobleme für Betriebe. In: Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP, H. 6, 4-5.

VERORDNUNG ÜBER DIE AUSBILDUNG UND PRÜFUNG IN DEN BILDUNGSGÄNGEN DES BERUFSSKOLLEGS (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufsskolleg – APOBK) vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. Juli 2011. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK.pdf> (05-11-2012).

ZOYKE, A. (2012a): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn.

ZOYKE, A. (2012b): Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung. Impressionen aus dem Arbeitsbereich I. In: KREMER, H.-H./ BEUTNER, M./ ZOYKE, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn, 151-170.

ZOYKE, A./ HENSING, S. (2011): Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16*, hrsg. von BEUTNER, M./ KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf (27-04-2013).

Zitieren dieses Beitrags

BEUTNER, M./ ZOYKE, A. (2013): Individuelle Bildungsgangarbeit in der dualisierten Berufsausbildungsvorbereitung – Annäherung an Konzeptionen und Umsetzungsmöglichkeiten. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 05, hrsg. v. BEUTNER, M./ ZOYKE, A., 1-17.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws05/beutner_zoyke_ws05-ht2013.pdf

Die Autoren



Prof. Dr. MARC BEUTNER

Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: marc.beutner@wiwi.upb.de

Homepage: wiwi.uni-paderborn.de/department5/ls-beutner/



Dr. ANDREA ZOYKE

Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: andrea.zoyke@wiwi.upb.de

Homepage: wiwi.uni-paderborn.de/department5/lehrstuhl-prof-dr-peter-f-e-sloane/zoyke0/