

**bwp@ Spezial 13 | November 2016**

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:  
Zwischen Inklusion und Akademisierung –  
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

**Frauke GÖTTSCHE**

(Berufskolleg Opladen)

**Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld  
zwischen Inklusion und Akademisierung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/spezial13/goettsche\\_bwpat\\_spezial13.pdf](http://www.bwpat.de/spezial13/goettsche_bwpat_spezial13.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2016

**bwp@**

**www.bwpat.de**

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung**

---

### **Abstract**

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Jugendlichen, die nach Beendigung ihrer Vollzeitschulpflicht am Berufskolleg in den Fachrichtungen Bau, Holz, Farbe eine berufliche Grund- oder Weiterqualifizierung anstreben („zweite Chance“). Mit welchen bildungsbiografischen und sozialen Erfahrungen kommen sie an? Wo sind sie verankert? Was bewegt sie? Oder anders ausgedrückt: Was verlangt man eigentlich von ihnen, wenn sie sich „in die richtige Richtung bewegen“ sollen? Wie können sie soziale (Selbst-)Zuschreibungen „durchbrechen“ oder in das akademische Milieu „vorstoßen“? Was kostet es sie? Was gewinnen sie? Wann sind sie dazu bereit? Wie finden und behalten sie den „roten Faden“ auf ihrem individuellen Bildungsweg?

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Verantwortliche an Berufsschulen, in Betrieben oder in Maßnahmen der freien Träger Jugendliche individuell unterstützen können, ihren Bildungsweg eigenverantwortlich in Angriff zu nehmen und damit die Grundlage für ein erwachsenes Lebens- und Selbstkonzept zu legen. Darüber hinaus werden die dafür erforderlichen Abstimmungsprozesse beschrieben und Schlüsse für die daraus resultierenden Anforderungen an die Ausbildung der Lehrkräfte gezogen.

### **1 Problemstellung**

Der Entwurf zum zehnten Schulrechtsänderungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, das zum Schuljahr 2015/16 in Kraft treten soll, beschäftigt sich mit dem Thema Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche. Dies war bereits im vorangegangenen neunten Schulrechtsänderungsgesetz NRW der Fall, das auch unter dem Begriff „Inklusionsgesetz“ für allgemeinbildende Schulen bekannt ist. Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf haben seit dem Schuljahr 2013/14 einen Rechtsanspruch darauf, die Schulform für ihr Kind frei zu wählen. Die Änderung betrifft vor allem die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen, die zunehmend Kinder mit Förderbedarf inklusiv beschulen, aber auch die Förderschulen, deren Schülerzahlen im Laufe dieses Prozesses reduziert werden (vgl. BMBF 2014, 37). Das zehnte Schulrechtsänderungsgesetz betrifft vor allem die Berufskollegs. Neben der Straffung und Reduzierung von Bildungsgängen in der Ausbildungsvorbereitung regelt das Gesetz die strukturelle und curriculare Weiterentwicklung im Umgang mit der Heterogenität der Jugendlichen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, kurz gefasst die „inklusive Bildung“ an den Berufskollegs (MSW NRW 2014, 14). Im Gegensatz zur Neuregelung der Ausbildungsvorbereitung wird die geforderte Umsetzung der Inklusion an Berufskollegs nicht konkretisiert. So steht im Gesetzentwurf nichts darüber, ob etwa unter Inklusion die freie

Wahl von Bildungsgängen zu verstehen ist, d. h. ob der Elternwille die gleiche Bedeutung hat, wie an allgemeinbildenden Schulen. Spätestens bei den Bildungsgängen der dualen Berufsausbildung sind hier vermutlich Grenzen gesetzt, da die Teilnahme abhängig ist von einem Ausbildungsvertrag bei einem Betrieb oder bei einem freien Träger der Jugendberufshilfe und somit nicht mehr unter das Schulrecht fällt. Bei genauerem Lesen des Entwurfes kommt ein wenig die Vermutung auf, dass die Vielfalt der möglichen Bildungsgänge und Abschlüsse an Berufskollegs hinsichtlich der Konsequenzen für die inklusive Beschulung bislang noch nicht ausdifferenziert worden ist. Insofern gilt die Verpflichtung der Berufskollegs zum inklusiven Unterricht erst ab dem Schuljahr 2016/17. In dem Zeitraum bis dahin sind die Schulen angehalten, Inklusionskonzepte zu entwickeln.

Grundsätzlich fangen Berufskollegs beim Thema Inklusion nicht bei Null an, sondern verstehen sich seit Langem als eine Art „Schaltstelle“ für Transparenz und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem. So erwarben im Jahr 2012 unter den Studienberechtigten in NRW 38 % ihren Abschluss an den Berufskollegs gegenüber 49 % an Gymnasien, 11 % an Gesamtschulen und zwei % an weiteren Einrichtungen (Bellenberg 2013, 247).

Heterogenität unter den Lernenden und Binnendifferenzierung werden bereits seit Jahren in der Fachöffentlichkeit diskutiert und im Schulalltag praktiziert. Immer wieder gelingt es, ehemalige Förder- oder Hauptschüler/-innen mit geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Protsch 2014) weiter zu qualifizieren, ihnen Schulabschlüsse zu vermitteln, sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und beim Erwerb von Berufsabschlüssen zu unterstützen und ggf. sogar zur Studienreife zu führen. Denn generell geht es in Berufskollegs nicht nur darum, Jugendliche „gemeinsam zu beschulen“ und „Teilhabe an Bildung“ zu ermöglichen. Ziel der Berufsbildenden Schulen ist es auch, die Integration von (benachteiligten/zeitweise und permanent förderbedürftigen/„normalen“/hochbegabten...) Jugendlichen in den Arbeitsmarkt sowie ihre Weiterqualifizierung und Akademisierung zu fördern.

## 2 Bestandsaufnahme: „Wie kommt die/der eigentlich ausgerechnet hierher?“



Abbildung 1: Leistungsspektrum einer ausbildungsvorbereitenden Klasse Abkürzungen: FS = Förderschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, BW = Berufswunsch

Diese Frage stellen sich Lehrkräfte manchmal, wenn ihre Schüler/-innen aus einer ausbildungsvorbereitenden Klasse, mit dem Ziel Hauptschulabschluss nach Klasse neun (HS 9), beispielsweise Preise inklusive Serviceaufschlag und Mehrwertsteuer berechnen sollen. Besonders bei den Leistungsstarken ist oft nicht zu verstehen, warum diese nicht einmal einen HS 9 erreicht haben, während andere so gut wie kein Vorwissen mitbringen (oder aktivieren können), um einfache Aufgaben der Prozentrechnung zu lösen. In der Tat hilft es hier, die Jugendlichen selbst zu befragen, welchen Weg sie bislang im Bildungssystem zurückgelegt haben. Dieser kann äußerst wechselhaft sein und ist, im Fall der Ausbildungsvorbereitung, selten mit einem Bildungsaufstieg verbunden. Dennoch verbinden die Jugendlichen die Vorstellung von ihrer Zukunft in der Regel mit einem Aufstieg (s. Abb. 1), Wünsche wie „erst mal chillen“ oder „um die Welt reisen“ sind eher selten. Wenn man die institutionellen Voraussetzungen (besuchte Schulformen) und die Ziele der in Abb. 1 dargestellten Jugendlichen miteinander vergleicht, ist erkennbar, dass in mindestens drei Fällen, nämlich bei Marie, Jan und Anton, ein individueller Förderbedarf besteht, um die Ziele zu erreichen (bei den „exemplarischen“ Fällen handelt es sich um reale Personen, deren Namen und teilweise auch Geschlecht verändert angegeben wurden). Während es bei Marie und Jan darum geht, ihre „Ausbildungsreife“ zu fördern, muss Anton sich darauf einlassen, realistische Schritte zu gehen, um sein Ziel zu erreichen oder dieses ggf. sogar neu zu formulieren. Hier ist anzumerken, dass der Begriff „Ausbildungsreife“ inzwischen sehr kontrovers diskutiert wird. So wird z. B. im Rahmen sinkender Zahlen der zustande kommenden Ausbildungsverträge und der zunehmenden Ausbildungsabbrüche an der „Ausbildungsreife“ vieler Betriebe gezweifelt (s. u. a. Hall/Krekel 2014, 16).

An Anton wird erkennbar, unter welchem hohen sozialen Druck viele Jugendliche in der Ausbildungsvorbereitung stehen, vor allem, wenn sie ihre weiterführende Schullaufbahn am Gymnasium begonnen und das zehnte Schuljahr, z. B. wegen Schulabsenz, ohne Abschluss beendet haben. Hier geht es vor allem darum, ihnen auf dem langen Weg, der vor ihnen liegt, passende Orientierungshilfen zu geben, bis sie wieder den sozialen Anschluss erreichen.

Wenn man von einem besonderen Förderbedarf im Sinne des Schulgesetzes spricht, so sind aber weniger persönliche Schwierigkeiten der Jugendlichen gemeint, sondern vielmehr attestierte sonderpädagogische Förderschwerpunkte, wie z. B. Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung. Vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen heißt Inklusion, dass für diese Personen „keine separierenden Lerngruppen gebildet“ werden, sondern durch „spezielle Mittel und Methoden entlang der Bildungskette Einzelne besonders unterstützt und gefördert“ werden (Amt für Jugend, Familie und Schule der Stadt Oldenburg 2013, 12). Hierzu ist sonderpädagogisches Wissen erforderlich, weshalb die Landesregierung NRW ab dem Schuljahr 2015/16 auch für Berufskollegs zusätzliche Stellen für Sonderpädagogen und -pädagoginnen bereitstellt. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, könnte zunächst einmal Marie ein Fall für die inklusive Förderung sein. Allerdings gilt für sie, was für die meisten Jugendlichen mit den am häufigsten vertretenen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) der Fall ist: Nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht nach Klasse zehn erlischt ihr Förderstatus seit dem Schuljahr 2006/07 automatisch, sofern er nicht neu beantragt

wird. Demnach hätte keiner der hier vorgestellten Jugendlichen einen Förderbedarf im Sinne des neuen Schulgesetzes. Bundesweit sind diese drei Schwerpunkte (LES) mit insgesamt 62 % vertreten (IT.NRW 2014). Die anderen Schwerpunkte, wie geistige oder körperlich-motorische Entwicklung sowie Sehen und Hören bleiben lebenslang erhalten. Die Betroffenen werden aber nach wie vor meist an speziellen Förderschulen unterrichtet und haben den Anspruch, ihre Ausbildung in Behindertenwerkstätten zu absolvieren und ggf. später dort zu arbeiten. Generell ist damit zu rechnen, dass die meisten der inklusiv zu beschulenden Kinder und Jugendlichen im allgemeinen Schulwesen den Förderschwerpunkten LES zuzuordnen sind.

Fakt ist, dass in der subjektiven Wahrnehmung von Lehrkräften an Berufskollegs die Förderbedarfe von Jugendlichen – und dies nicht nur in der Ausbildungsvorbereitung, sondern auch in den dualen und weiterqualifizierenden Bildungsgängen – in den vergangenen Jahren auf vielen Ebenen zugenommen haben und für die Arbeit im Klassenraum immer wichtiger werden. In der Folge wurden an den Berufskollegs im Rahmen der Schulentwicklung viele, auch kooperative, Projekte und Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, die teilweise Modellcharakter haben (Enggruber et al. 2014). Generell gibt es jedoch keinen Anhaltspunkt dafür, dass Schulentwicklung über die Entwicklung von Modellen an einzelnen Schulen hinaus in NRW systematisch und flächendeckend erfolgt (Schlee 2014). Bezogen auf die Arbeit an Berufskollegs liegt ein Grund hierfür meiner Ansicht nach in der mangelnden Kenntnis darüber,

1. was die Jugendlichen „hierher“ gebracht hat und „wohin“ sie sich im Bildungssystem bewegen werden und
2. welche fachlichen Hürden und „Werte-Klippen“ ihnen dabei im Weg standen und stehen, die sie überwinden müssen, um ihr Ziel zu erreichen.

Aus meiner Sicht ist ein guter Kenntnisstand über diese Hintergründe und die sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen entscheidend für die individuelle Bildungsbegleitung von Jugendlichen. Im Folgenden werde ich am Beispiel der vorgestellten Jugendlichen und eines weiteren jungen Erwachsenen einen detaillierten Blick auf diese beiden Aspekte richten und daraus Ansätze für die individuelle Förderung ableiten.

### 3 Heterogenität auf den Bildungswegen von Jugendlichen

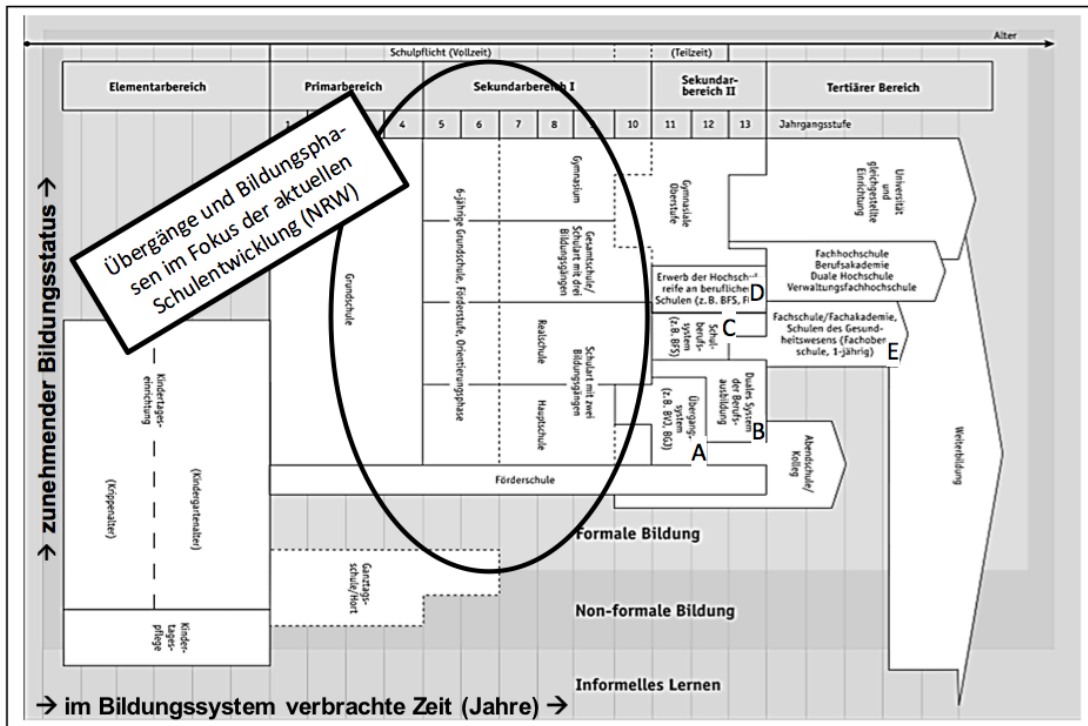


Abbildung 2: Deutsches Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012 und eigene Bearbeitung)

Der Blick auf eine stark vereinfachte Darstellung zeigt die Komplexität des deutschen Bildungssystems, das hier interessanterweise als „Bildungsorte und Lernwelten“ bezeichnet wird (s. Abb. 2). Diese Wortwahl lässt eher an die Welt der Wellness und Entspannung als an das Feld nebeneinander existierender und teilweise konkurrierender Institutionen denken, in dem Kinder und Jugendliche gesetzlich dazu verpflichtet sind, sich ihren Weg zu bahnen. Jeder vertikale Strich markiert in der Grafik einen institutionellen Übergang, der die potenzielle oder auch tatsächliche Möglichkeit des Scheiterns beinhaltet. Besonders der Sekundarbereich II wirkt in der Grafik sehr verschachtelt und man muss sich schon gut auskennen, um zu wissen, dass fünf der acht dort dargestellten Bereiche ganz oder teilweise im Berufskolleg angesiedelt sind: das Übergangssystem (Ausbildungsvorbereitung) (A), das duale System der Berufsausbildung (B), das Schulberufssystem (C), die Studienqualifizierung am Berufskolleg (D) sowie die Fachschule, Fachakademie und Fachoberschule (E), die vom sekundären in den tertiären Bereich hineinreichen. In der Grafik gibt es keine Kennzeichnung, dass diese Bereiche zum berufsbildenden System gehören, was vermutlich an dessen mangelnder Wahrnehmung in der (Fach-)Öffentlichkeit liegt. Der Fokus beim Thema Inklusion und bei Förderprogrammen der Schulentwicklung (z. B. MINT-Förderung (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), individuelle Förderung) liegt in NRW fast ausschließlich im Primarbereich und in den Sekundarbereichen I und II der allgemeinbildenden Schulen. Jugendliche, die in den Sekundarbereich II des berufsbildenden Systems übergehen, sei es aktiv über eine Berufsausbildung bzw. einen Bildungsgang mit weiterführendem allgemeinbildenden

Abschluss oder passiv über die Berufsschulpflicht, also in der Ausbildungsvorbereitung, werden in NRW fast flächendeckend über das Statistikprogramm „schüler online“ erfasst. Nachvollziehbar ist dadurch, welche die abgebende Schule ist sowie ob und an welchem Berufskolleg sie sich angemeldet haben. Für die persönlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen ist aber zusätzlich bedeutsam, welchen Weg sie durch die Institutionen gegangen sind, bevor sie das Berufskolleg besuchen (s. Abb. 3). Am Beispiel der vier Jugendlichen wird erkennbar, dass sehr unterschiedliche Bildungswege in einen bestimmten Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung führen können, auch wenn in den meisten Fällen die Hauptschule die abgebende Schule war. Der aktuelle Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung erscheint in der Grafik wie ein „Durchgangsbahnhof“, auf dem die Jugendlichen zufällig aufeinandertreffen und auch später vermutlich keine oder nur wenige Berührungspunkte haben werden. Sichtbar wird auch, dass die Jugendlichen an unterschiedlichen Punkten und teilweise auch mehrfach auf dem Weg hierher gescheitert sind. Es ist nicht zu unterschätzen, welche prägenden Auswirkungen schulische Misserfolge und Brüche in der Bildungsbiografie auf das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen haben können.

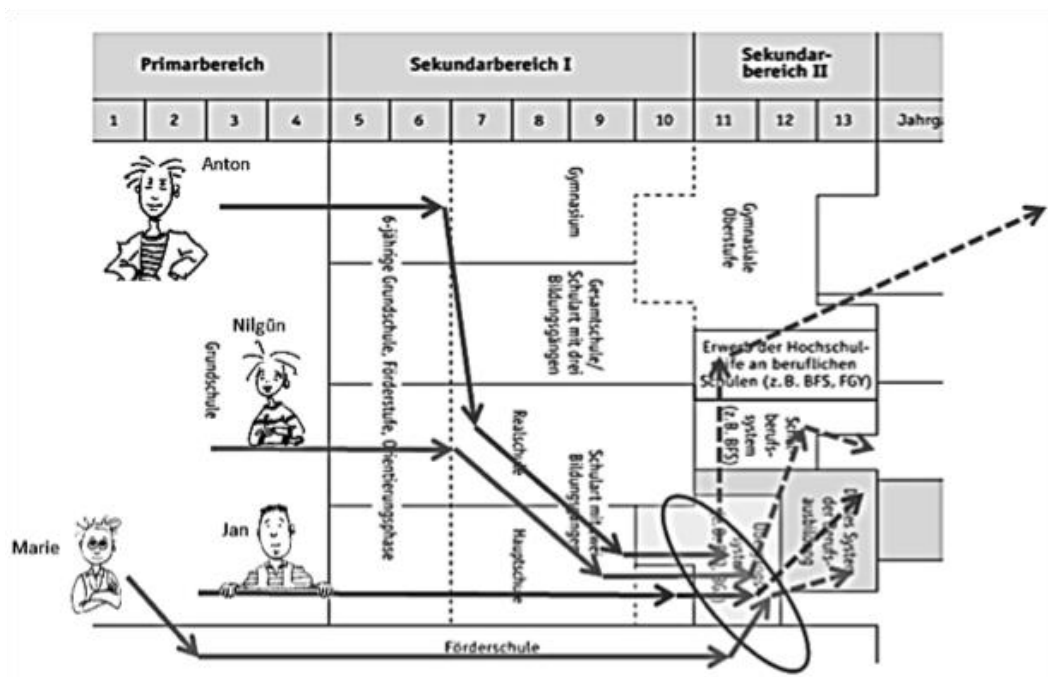


Abbildung 3: Institutionelle Übergänge in der individuellen Bildungsbiografie einzelner Jugendlicher seit der Grundschule (eigene Darstellung: Befragung der Jugendlichen nach ihrem bisherigen Bildungsweg (durchgezogene Pfeile) und ihren Plänen (gestrichelte Pfeile) nach Erreichen des Hauptschulabschlusses)

An der Grafik ist zu erkennen, dass eigentlich alle Jugendlichen ihren ursprünglichen Bildungsstatus wiedererlangen wollen. So will z. B. Nilgün nach dem erfolgreichen Bestehen des HS 9 „weiter Schule machen“, um den mittleren Abschluss zu erwerben, auch wenn sie diesen für eine Ausbildung als Nageldesignerin nicht braucht. Für Marie und Jan hingegen würde es bereits einen Aufstieg bedeuten, wenn sie eine „richtige“ Ausbildung machen könnten.

Die Vorgeschichte der Bildungswege schlägt sich nicht nur auf die Zukunftswünsche, sondern auch stark auf das Lernverhalten der Jugendlichen nieder. So kann Marie zwar ausführliche Fachvorträge mit den entsprechenden wissenschaftlichen Fachausdrücken über ihre persönliche Lernbehinderung halten, was auf ein hohes Lernpotenzial hinweist. Andererseits erwartet sie z. B. bei der Erarbeitung von Aufgaben der Prozentrechnung extrem kleinschrittige Hilfestellungen wie „damals“ in der Förderschule, vermutlich weil sie sich sonst unsicher fühlt.

Grundsätzlich gilt in diesem Zusammenhang, dass die konstruktiven Zukunftswünsche von Jugendlichen ein hohes Potenzial darstellen, bei dem Pädagoginnen und Pädagogen gut ansetzen können. Vom Ziel her gedacht, kann z. B. Marie dazu ermutigt werden, ihr ängstliches Lernverhalten, das sie in der Vergangenheit an der Förderschule erworben hat, schrittweise zu ändern, um sich für den Übergang in eine zweijährige Berufsausbildung zu qualifizieren. Hier ist es beispielsweise günstiger, kleinschrittige und sehr konkrete Rückmeldungen zum Erfolg des selbstständigen Arbeitens zu geben als kleinschrittige Hilfestellungen bei der Erledigung von Aufgaben anzubieten, um Maries Selbstständigkeit mindestens so weit zu fördern, wie das Ziel es erfordert. Bewährt hat sich hier z. B. die Selbsteinschätzung zum selbstständigen Arbeiten auf einer Skala von eins bis zehn. Dabei werden maximal fünf Kriterien bewertet, die die Jugendlichen in Abhängigkeit von ihren persönlichen Zielen selbst formulieren („Worin zeige ich meine Selbstständigkeit?“ „Was ist mir wichtig, um mein Ziel zu erreichen?“). Der Effekt auf die Jugendlichen, wenn ihre „Kurven“ im Laufe des Jahres bergauf gehen, ist generell positiv und schlägt sich häufig auch in verbesserten Leistungen nieder. Günstig ist es auch, in diesen Prozess weitere Partner einzubeziehen, z. B. Praktikumsbetriebe, Eltern, Träger oder MitSchüler/-innen.

#### **4 Heterogenität im Wertesystem der Jugendlichen**

Über die institutionelle Historie der Jugendlichen hinaus gibt ihre Zugehörigkeit zu einer Wertegemeinschaft wichtige Auskünfte über ihre inneren Motoren und Begrenzungen (Tabus).



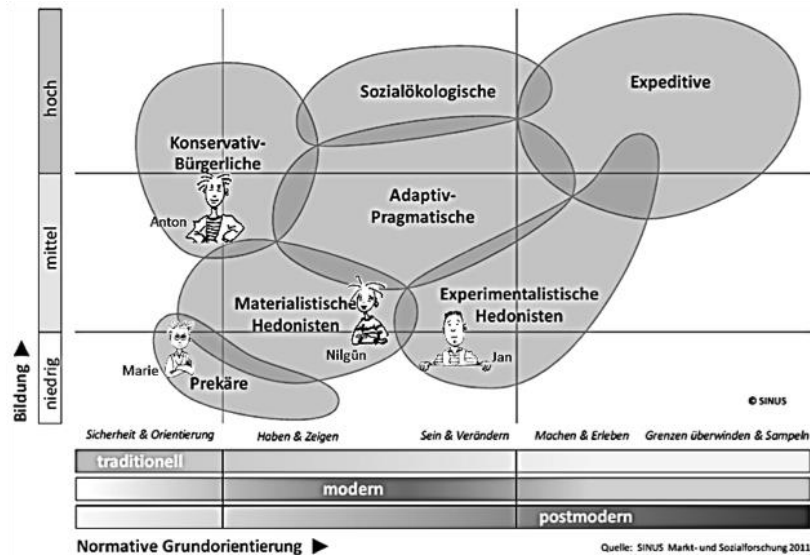


Abbildung 4: Zugehörigkeit einzelner Jugendlicher aus einem Bildungsgang zu verschiedenen Werte-Milieus (nach SINUS-Akademie 2012)

Die Betrachtungen hierzu erfolgen mit Hilfe der unter dem Titel „Wie ticken Jugendliche?“ bekannt gewordenen Studie der SINUS-Akademie aus dem Jahr 2012 (s. Abb. 4). Die Studie wurde seit 2007 mehrfach aktualisiert und unter verschiedenen Aspekten, z. B. der Mediennutzung, ausdifferenziert. Zurzeit wird erneut eine aktuelle Version erarbeitet, die aber noch nicht veröffentlicht wurde. Gegenüber anderen Jugendstudien erweitert die SINUS-Studie ihre Betrachtung über den üblicherweise einbezogenen sozioökonomischen Hintergrund hinaus auf die Wertemilieus. So können Jugendliche unter den gleichen sozioökonomischen Bedingungen sehr unterschiedlichen Wertemilieus angehören, was wiederum z. B. ein unterschiedliches Konsum- oder Bildungsverhalten, zur Folge hat.

Für Jugendliche von 14-17 Jahren werden in der Studie sieben Lebenswelten beschrieben, die zentrale Aspekte zu ihrer inneren Haltung aufzeigen. Es geht also nicht allein darum, wie sie von außen geprägt wurden, sondern was ihnen wichtig ist (worauf sie „abfahren“) und was sie nach außen zeigen wollen (SINUS-Akademie 2012).

Die Lebenswelten werden wie folgt charakterisiert (für eine ausführlichere Beschreibung, s. SINUS-Akademie 2012 und Thomas/ Calmbach 2012):

- *Konservativ-Bürgerliche* halten sich gern an die bewährte Ordnung, sind selbstdiszipliniert, unauffällig und sozial, benehmen sich gern erwachsen und streben eine „Normalbiografie“ an, stehen „Experimenten“ skeptisch gegenüber.
- *Materialistische Hedonisten* sind konsum- und markenorientiert, lehnen Autoritätswerte ab, finden Spaß und ein „gechilltes Leben“ wichtig, stehen der Hochkultur sehr skeptisch gegenüber, treten oft sehr fordernd auf, sind von sich aus wenig leistungsbegeistert. Als Hedonisten werden im alltagssprachlichen Gebrauch Menschen bezeichnet, die vor allem an der schnellen Befriedigung momentaner Gelüste interessiert sind und Situationen, die ihnen persönlich unangenehm sind, vermeiden.

- *Prekäre* haben oft sehr schwierige Voraussetzungen, schämen sich für ihre Situation und ziehen sich stark zurück, sehnen sich nach Anerkennung und Zugehörigkeit, nehmen nur geringe Aufstiegspektiven wahr.
- *Sozialökologische* setzen sich gern für höhere Werte ein, sind altruistisch und am Gemeinwohl orientiert, kritisieren den Mainstream und betrachten Autoritäten und den Fortschritt skeptisch, sind der Hochkultur und anderen Kulturen gegenüber aufgeschlossen.
- *Adaptiv-Pragmatische* sehen sich als die verantwortungsbewussten Bürger/-innen der Zukunft, streben eine bürgerliche „Normalbiografie“ mit entsprechendem Wohlstand, aber nicht übertriebenem Luxus an, orientieren sich am kulturellen Mainstream, formulieren ehrgeizige Ziele und setzen diese konsequent, fleißig und selbstständig um.
- *Experimentalistische Hedonisten* machen gern „das eigene Ding“ und testen Grenzen aus, finden Routine langweilig und ecken mit ihrer Verhaltensweise gern an, sehen sich als Trendsetter, z. B. in der Subkultur, und stehen der Hochkultur und dem Mainstream skeptisch gegenüber.
- *Expeditiv* sind Experten/-innen im erfolgs- und lifestyleorientierten Networking, sind flexibel, mobil und pragmatisch, reagieren ablehnend auf Kontrolle und Autoritäten, heben sich, u. a. durch Mayrkenbewusstsein, gern von der Masse ab, sind stets bestrebt, ihren Erfahrungshorizont zu erweitern.

Die SINUS-Studie wird oft als Marketing-Instrument kritisiert, da sie z. B. von Banken oder Kirchen genutzt wird, um zielgruppenorientierte Angebote zu entwickeln. Im Zusammenhang dieser Betrachtungen zum Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung am Berufskolleg steht weniger die „Verwertbarkeit“ einer Zuordnung zu jugendlichen Lebenswelten im Fokus. Stattdessen wird die Frage diskutiert, welche „Werte-Klippen“, also Hürden, die sich aus ihrer Wertanschauung ergeben, von den Jugendlichen überwunden werden müssen, um einen Bildungsaufstieg zu vollziehen. Das Berufskolleg mag zwar ein großer „Markt der Möglichkeiten“ für die Weiterqualifizierung sein. Selten wird aber berücksichtigt, dass der Bildungsaufstieg sehr häufig mit dem Verlassen des vertrauten Werte-Milieus verbunden ist. Von Anton stammt beispielsweise die Aussage: „Wenn ich erst mal Abi habe, passt es irgendwie nicht, dass ich mich mit der Käppi als so‘n Gängsta oute.“ Alle Pädagogen, die mit Jugendlichen zu tun haben, kennen die Bedeutung von Käppis und die Widerstände, diese abzulegen. Am ehesten sind die Konservativ-Bürgerlichen dazu bereit, da sie die Regeln der Erwachsenenwelt am wenigsten in Frage stellen. Auch ist davon auszugehen, dass jedes Milieu „eigene“ Käppis favorisiert. Für Anton ist die „Gängsta-Käppi“ ein Erkennungsmerkmal des materialistisch-hedonistischen Milieus („von Leuten, die halt nur chillen und Musik hören“), in das er als „schwarzes Schaf der Familie“ einen jahrelangen Exkurs unternommen und sich dort mit den „falschen Freunden die Chancen verbaut“ hat. Nun sieht er sich geläutert und will möglichst zügig die verlorene Zeit wieder aufholen. Auf die Frage, was ihn diese Einsicht „gekostet“ hat, lautet die Antwort: „Na ja, ich hab mir erst mal vernünftige

Freunde gesucht und rede wieder mit meinen Eltern.“ Kommentar Nilgün: „Also, ich würd“ mich ja nie von meinen Freunden trennen, die sind mir wichtiger als alles Andere, auch als die Schule und so. Wenn die nicht mehr mit mir reden, das würde mich voll fertig machen!“ Während bei Anton der familiäre Hintergrund die Rückkehr bzw. den Wechsel zurück in das „richtige“ Milieu mit seinen guten Chancen zum Bildungsaufstieg erleichtert, muss Nilgün eher befürchten, nach einem Aufstieg die soziale Anbindung zu verlieren und vor der Aufgabe zu stehen, sich in ein fremdes Milieu einzuarbeiten. Mit dem Bildungsaufstieg ist also gerade für Jugendliche aus den „bildungsfernen“ Milieus meist auch ein „schmerzhafter“ Milieuwechsel in Lebenswelten mit „fremden“ Werten verbunden.

## 5 Werte-Klippen auf allen Seiten

Im Umkreis der Autoren der SINUS-Studie wird die „Einarbeitung“ der Jugendlichen in ein Milieu als große Leistung gewertet, durch die eine Orientierung im (unübersichtlich gewordenen) sozialen Raum stattfindet. Die Leistung der Zuordnung zu einem Milieu sei eine wichtige Grundlage für die Einschätzung der Selbstwirksamkeit von Jugendlichen. Die damit verbundenen Werte würden vor allem über alltagsästhetische Zeichen, wie Sprache, Medien, Kleidung und Musik, nach außen demonstriert, welche wiederum als Erkennungshinweise für die Mitglieder der Lebenswelt dienen (Sellmann 2012, 84ff.). Bezogen auf die Schule wird angemerkt, dass diese sich vor allem an den Milieus der bürgerlichen Mitte orientiere und nicht für alle Milieus gleiche Anschlussmöglichkeiten bereithalte (Thomas 2012, 205).

Diese These wurde in einer nicht repräsentativen Punktabfrage im Rahmen von Vorträgen zur SINUS-Studie im eher ländlichen Rheinisch-Bergischen Kreis unter insgesamt 125 Vertreter/-innen aus allen weiterführenden Schulformen, inklusive Berufskollegs sowie Arbeitsagentur, Jugendberufshilfe und Prävention eindrucksvoll gestützt: Die Frage nach den Milieus der Jugendlichen, mit denen die Teilnehmenden vorwiegend arbeiten (max. 3), ergab in einer ersten Punktabfrage ein heterogenes Bild über alle Milieus hinweg. Je nach Schulform und Arbeitsfeld gab es natürlich Schwerpunkte, wobei das sozialökologische und das expeditiv Milieu eher schwach vertreten waren. Vermutet wurde diesbezüglich, dass es sich möglicherweise eher um „städtische“ Wertemilieus unter Jugendlichen handele. In einer zweiten Abfrage wurden die Teilnehmenden aufgefordert, diejenigen Milieus zu bepunkten (max. 3), denen sie sich selbst „nah“ fühlten. Das Ergebnis zeigte eine eindeutige Konzentration auf das sozialökologische und das adaptiv-pragmatische Milieu, unabhängig davon, ob die Teilnehmenden aus der Schule, der Arbeitsagentur, der Jugendberufshilfe oder der Prävention kamen. Dies zeigt, dass beim Personal, das professionell mit Jugendlichen arbeitet, zumindest unter den Befragten im Rheinisch-Bergischen Kreis, vermutlich aber auch anderswo, Vorlieben bzw. „Werte-Klippen“ gegenüber den Jugendlichen existieren. Diese registrieren das ganz genau, und die Erfahrung, zum favorisierten Milieu zu gehören – oder eben auch nicht –, dürfte ihr soziales Selbstbild im Laufe ihrer Schulzeit stark prägen.

Eine ähnliche Konzentration der Vorliebe für wenige Milieus kann auch für Ausbildungsbetriebe angenommen werden. Wenn die Wirtschaft unvermindert die Förderung der „Ausbildungsreife“ von Jugendlichen propagiert (z. B. IHK Düsseldorf 2014, 2) und hierfür auch selbst Maßnahmen ergreift, wirbt sie weniger um jene, die als (Dauer-)Bewerber auf dem Ausbildungsmarkt verfügbar sind, sondern eher um Jugendliche aus dem bürgerlich-konservativen und dem adaptiv-pragmatischen Milieu. Dies legen zumindest die Abbildungen von Jugendlichen nahe, die auf den Werbebroschüren für Ausbildungsinteressierte zu sehen sind, z. B. auf Einladungen zu Ausbildungsbörsen, Azubi-Speed-Datings usw. Jugendliche, die sich z. B. dem materialistisch-hedonistischen Milieu zugehörig fühlen, werden sich hier kaum angesprochen fühlen, noch weniger diejenigen aus dem prekären Milieu. Die Jugendlichen aus den von der Wirtschaft favorisierten Milieus wiederum „erliegen“ dem mittlerweile viel beklagten „Akademisierungswahn“.

Was folgt daraus nun für die Jugendlichen, die auf individuellen Wegen in den unterschiedlichen Feldern der beruflichen Bildung ankommen? Sollen sie z. B. verstärkt dazu ermutigt werden, in ein „günstigeres“ Milieu zu wechseln oder – wenn sie schon zum „richtigen“ Milieu gehören – das „Richtige“ zu tun (also lieber eine Ausbildung beginnen als studieren)? Dies würde natürlich erstens vermutlich nicht funktionieren, zumindest nicht, wenn die Jugendlichen es nicht aus eigenem Antrieb wollen, wie am Beispiel Anton/Nilgün in Kapitel vier gezeigt wurde. Zweitens widerspräche ein solches Anliegen den allgemeinen Menschenrechten, die „den Rahmen für soziale Wertschätzung über die Lebenswelten hinweg“ geben, wie Thomas betont (2012, 279). Der Autor sieht die grundlegende Einhaltung der Menschenrechte als Grundstein für eine „Pädagogik der Anerkennung“.

Auch wenn diesem Ansatz zuzustimmen ist, bleibt es Jugendlichen bei der aktiven Gestaltung ihrer Zukunft, also auf dem Weg in die Welt der Erwachsenen und letztlich in eine berufliche Tätigkeit, nicht erspart, sich mit anderen Lebenswelten auseinanderzusetzen. Wollen sie nachhaltig erfolgreich sein, müssen sie auch „fremde“ Werte anerkennen und lernen, mit deren Vertreter/-innen angemessen zu kommunizieren. Im Sinne einer Professionalisierung der Jugendlichen ist also auch eine Erweiterung ihres Blickwinkels und ggf. die Überarbeitung sozialer Selbstzuschreibungen notwendig. Eine wichtige Aufgabe von Pädagogen/-innen besteht darin, sie in diesem Prozess zu begleiten. Dies soll an einem weiteren Fallbeispiel aus dem Bereich der Akademisierung illustriert werden: Vadim, 21, hat folgenden institutionellen Bildungsweg zurückgelegt: Nach dem erfolgreichen Realschulabschluss in einer ländlichen Gemeinde absolviert er eine Ausbildung zum Dachdecker, wird übernommen und bleibt zwei Jahre als Geselle im Betrieb. In dieser Zeit bekommt er das Gefühl, dass er „noch mehr kann“ und meldet sich in seinem alten Berufskolleg zur Fachoberschule Technik (FOS) mit dem Schwerpunkt Bautechnik an. Hier soll er „in acht Monaten netto“ (Schulzeit ab Ende der Sommerferien bis zur Prüfung im Mai, abzüglich der Ferien) seinen Abschluss zur allgemeinen Fachhochschulreife ablegen. Als Berufswunsch gibt er „Ingenieur“ an, vom Studium hat er zu Beginn der FOS noch wenig konkrete Vorstellungen.

Vadim fühlt sich im traditionellen bürgerlich-konservativen Milieu zu Hause (SINUS-Akademie 2009, 1), in seinem Heimatort engagiert er sich in der Freiwilligen Feuerwehr und in

der freikirchlichen Gemeinde. Er stammt aus einem Facharbeiterhaushalt, ist „kein Theoretiker“, aber fleißig, vor allem dann, wenn ihm der Lernstoff zusagt (Mathematik und Technik: ja; Sprachen und Politik/Wirtschaft: nicht so sehr). Dass er nun in der FOS, vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern, visualisieren oder „neue“ Methoden anwenden soll, findet er „unnötig“, was er aber nicht offen äußert. Auf der anderen Seite stellt er fest, dass er über keine erfolgreichen Strategien verfügt, um in den „unbeliebten“ Fächern wenigstens ausreichende Leistungen zu bringen. Die betroffenen Fächer hält er für „schwammig“ und „strukturlos“ und findet für sich keinen Ansatz, was sich vor allem beim Schreiben äußert, bei dem er feststellt, dass er „das nicht kann“. Für Vadim ist bezogen auf sein Lernen eine unübersichtliche Situation entstanden. Die daraus folgende Angst vor dem Versagen ist für ihn ziemlich neu, da er bisher überall „glatt durchgekommen“ ist. Kurz gesagt, ist er an einer Grenze angekommen, an der sein bisheriges Selbstbild erschüttert wird.

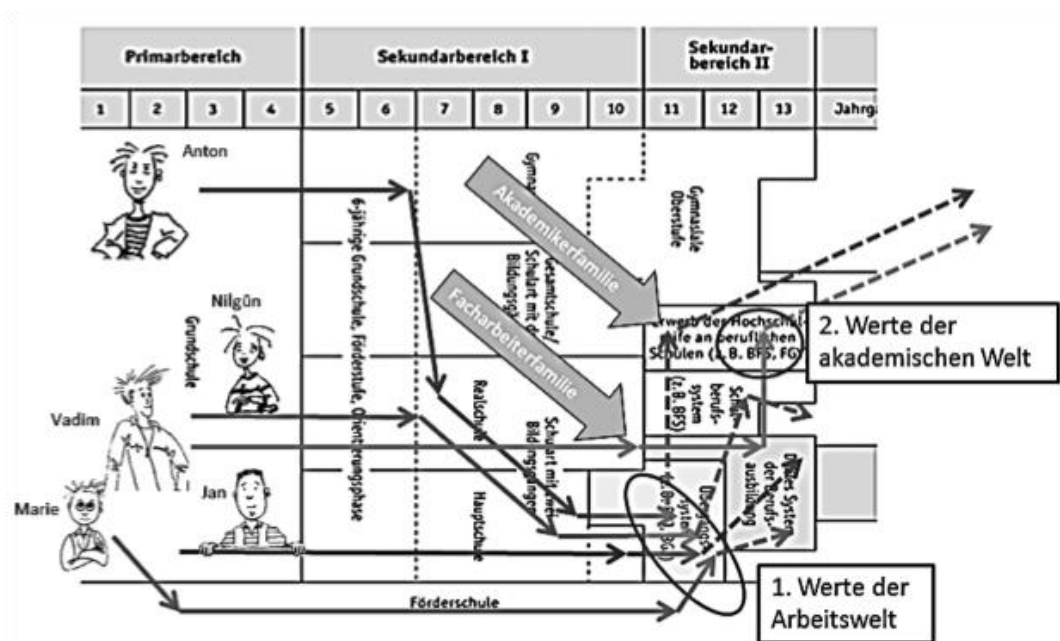


Abbildung 5: Werte-Klippen für Jugendliche auf dem Weg in andere Lebenswelten (Anmerkung: Die großen Pfeile bezeichnen mögliche Gründe, warum Jugendliche an bestimmten Hürden weniger Schwierigkeiten haben.)

Im Vergleich mit den bisher beschriebenen Jugendlichen scheint Vadim – zumindest emotional – in einer ähnlichen Situation zu sein, wenngleich seine Ausgangslage objektiv betrachtet deutlich besser aussieht. Die Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung haben oft Schwierigkeiten, die Werte der Arbeitswelt mit ihren Anforderungen (Grundkompetenzen wie Pünktlichkeit, Eigenverantwortung, Selbstständigkeit etc.) zu akzeptieren. Jede/-r von ihnen muss sich von einem bestimmten individuellen Standpunkt aus überwinden, diese Anforderungen bis zu einem gewissen Grad zu erfüllen, um erfolgreich zu sein. Der Grad des Erfolges hängt dabei nicht selten von der häufig genannten „Motivation“ ab, oder genauer: von der inneren Bereitschaft, andere Werte als die bisher favorisierten zu akzeptieren.

Vadim trifft diese „Schmerzgrenze“ später als die anderen vier Jugendlichen, nämlich an dem Punkt, wo er eine „Eintrittskarte“ in die akademische Welt erhalten will (s. Abb. 5). Diese diktiert ihm – so empfindet er es zumindest –, welches Wissen er dafür braucht, und das stammt teilweise aus Gebieten, die ihm bisher verschlossen geblieben waren, einerseits weil er sie für seinen persönlichen Erfolg nicht benötigt hat, andererseits weil sie ihm als Handwerker bislang „suspekt“ sind. In Folge dessen ist er entsprechend ungeübt, sich hier zu bewegen. Die schmerzlichste Erfahrung für Schüler/-innen wie Vadim ist also häufig die Erkenntnis, dass sie nicht nur einen höheren Abschluss erwerben, sondern sich dafür „verbiegen“ müssen, indem sie z. B. gegliederte Texte wie literarische Analysen schreiben müssen, weil diese aus Sicht des Gesetzgebers zur angemessenen Allgemeinbildung dieses Bildungsgangs gehören. Eine individuelle Förderung kann hier aber auf Grund der kurzen Lernzeit in diesem Bildungsgang (acht Monate) wiederum nicht in einer kleinschrittigen fachlichen Begleitung bestehen. Diese wäre auch wenig erfolgreich, da sie ein ineffektives Lernen weiter fördern und keine Bereitschaft beim Schüler erzeugen würde, das eigene Arbeitsverhalten sowohl an das höhere Pensum als auch an das intellektuelle Niveau anzupassen. Das pädagogische Personal muss für dieses in höheren Bildungsgängen häufig auftretende Identifikationsproblem Lösungen finden. Die Alternativen bestehen entweder darin,

- a. die Anforderungen so weit zu senken, dass diese von den Schüler/-innen akzeptiert und auf einem entsprechenden Niveau geleistet werden,
- b. die Schüler/-innen dahin gehend zu beraten, wieder in ihren Beruf zurückzugehen, weil keine Aussicht auf Erfolg bestehe, oder
- c. die Schüler/-innen zu befähigen, die Werte dieser neuen Welt für sich persönlich zu erschließen und individuelle Wege zu finden, dauerhaft darin zurechtzukommen.

Im Zusammenhang mit Variante C habe ich häufig Schüler/-innen erlebt, denen es nach der Erkenntnis, dass sie nicht ein kognitives, sondern ein emotionales Problem zu lösen hatten, d. h. eine Werte- Klippe zu überwinden war, sehr zügig gelang, ihre bis dahin bestehenden Lern- und vor allem die Schreibblockaden abzubauen. An dieser Stelle ist es immer wieder faszinierend zu sehen, wie schnell und flexibel sich Jugendliche auf neue Situationen einstellen, Defizite aufholen und sich aus eigenem Antrieb weiterentwickeln können. Stolz berichten sie dann Jahre später von ihren Erfolgen auf ihrem weiteren Weg.

Nicht immer gelingt dies, weshalb manchmal auch Variante B umgesetzt werden muss. Dies ist häufig der Fall, wenn die Jugendlichen (noch) Probleme an beiden Werte-Klippen haben, also weder bereit sind, die Werte der Arbeitswelt noch die der akademischen Welt zu akzeptieren. Hier sollte den Betroffenen verdeutlicht werden, wo genau der Entwicklungsbedarf liegt und welche Alternativen ihnen offen stehen, um ggf. den Anschluss erneut anzustreben.

Variante A ist aus meiner Sicht generell inakzeptabel, denn letztendlich nimmt man dann die Jugendlichen in ihrem Bestreben, sich nachhaltig weiterzuentwickeln, nicht ernst. Pädagogen/-innen müssen es an dieser Stelle aushalten, ggf. auch unbequeme Wege mit ihren Schüler/-innen zu gehen. Wichtig ist hier, Transparenz darüber zu schaffen, dass ein ernsthaftes Interesse an ihrer Weiterentwicklung besteht.

## 6 Ansätze für eine individuelle Förderung am Berufskolleg

Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Wege der Jugendlichen auf der institutionellen Ebene zwar sehr unterschiedlich aussehen, die Hürden auf der emotionalen Ebene aber sehr ähnlich strukturiert sein können. Ein Ungleichgewicht entsteht dadurch, dass Jugendliche aus den Lebenswelten, die in Schule und Arbeitswelt weniger favorisiert sind, auch sehr viel stärker Gefahr laufen, an den institutionellen Übergängen zu scheitern. Deswegen sollte spätestens an den Berufskollegs daran gearbeitet werden, ein breiteres Verständnis für die Werte und hindernisreichen Wege der Jugendlichen zu entwickeln und eigene Werte-Klippen von Seiten der Lehrer/-innen abzubauen. Hinsichtlich der individuellen Förderung am Berufskolleg ist es deshalb sicherlich wertvoll, sich die Mühe zu machen und möglichst viel über die Hintergründe der Jugendlichen zu erfahren. Zwischen den beiden Polen „Ausbildungsreife“ und „Studienqualifizierung“ kann eine individuelle Förderung nach drei Parametern erfolgen:

1. *Überwindung stofflicher Hürden:* Dies ist das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern. Christiani/Meyerhöfer betonen, dass allein die Institution Schule als verpflichtender Lernort für Kinder und Jugendliche dafür verantwortlich sei, sie bei der Überwindung stofflicher Hürden zu unterstützen (2014). Im jeweiligen Fach müssten die wichtigen stofflichen Hürden lokalisiert und ihre Behebung durch individuell angepasste Lernmethoden und Erklärungsmodelle umgesetzt werden. Dies könne u. a. durch Fragen nach alternativen Lernwegen geschehen. Meiner Ansicht nach sollte dieser Ansatz durch das gezielte „Sichtbarmachen“ von stofflichen Hürden erweitert werden. Bei kleineren Kindern müssen Pädagogen/-innen viel Vorwissen besitzen, um individuell festzustellen, welche stofflichen Hürden vorliegen. Im Berufskolleg sind die Schüler/-innen in einem Alter, in dem sie dies selbst formulieren können. Denn meist ist es so, dass sie über bestimmte Hürden, die beispielsweise im Dreisatz stecken, im Laufe ihrer Schulkarriere schon öfter gestrauchelt sind. Diese können als „typische“ Hürden bezeichnet werden, die meist im Unterricht der abgebenden Schulen von vielen Lernenden nicht bewältigt wurden. Diese gilt es im Lernstoff zu identifizieren. Andere Hürden liegen individuell vor und müssen individuell vermittelt werden. Diese sind meiner Beobachtung nach aber nicht besonders häufig anzutreffen und können oft durch die Hilfe von Mitschülern/-innen behoben werden. Eine wichtige Ausnahme sind sprachliche Hürden, vor allem bei Fremdsprachlern (Pertzel/Schütte 2013). Sehr wohl ist es aber so, dass die Wege zur Überwindung einer „typischen“ Hürde sehr unterschiedlich, also individuell aussehen können.

*Beispiel für die Umsetzung:* Um beim Beispiel des Dreisatzes zu bleiben, liegt eine typische Hürde in der Logik (und Notwendigkeit) der Vereinzelung und der Vervielfältigung. Es ist deshalb sinnvoll, Hürden, die häufig vorkommen, im Unterrichtseinstieg bewusst zu thematisieren, z. B. eine Problemstellung zu geben, in der die Lernenden nicht weiterkommen können, ohne die Hürde zu überwinden. Die Aufgabenstellung sollte man aber nicht „Dreisatz“ nennen. Vielmehr müssen die Jugendlichen erkennen, dass sie für die Lösung der Aufgabenstellung (auch!) den Dreisatz anwenden müssen. So äußerte eine Maler/-innen-Oberstufe den Wunsch, vor der Prüfung noch einmal das Aufmaß von Fassaden zu üben. Eine wichtige Hürde beim Aufmaß nach Vergabe- und Vertragsordnung für Bauleistungen (VOB) als

angewandte Flächenberechnung liegt darin, dass zusammengesetzte und einfache Flächen in einer vorgeschriebenen Schreibweise und in einer bestimmten Reihenfolge aufgeschrieben werden müssen. Damit hat die Position jeder Zahl (Stückzahl, Flächenmaß, Seitenzahl) und jedes Zeichens eine festgelegte Bedeutung. Im folgenden Unterricht erhielten die Schüler/-innen ein korrekt geschriebenes Aufmaß mit der Aufgabenstellung, die Fassade in einem „günstigen“ Maßstab mittig auf ein weißes A4-Blatt zu zeichnen („So, dass das gut aussieht.“). Die Richtigkeit der Lösung konnte dann anhand einer Overlay-Folie überprüft werden, die auf die fertige Zeichnung gelegt wurde. Interessant war neben den Darstellungen an sich, dass etwa 70 % der Schüler/-innen auf den winzigen Maßstab 1:100 ausgewichen waren, statt den günstigen Maßstab 1:50 anzuwenden, offensichtlich um die „komplizierte“ Umrechnung der Maße zu vermeiden. Die Reflexion hierzu (z.B. indem alle Zeichnungen nebeneinander gehängt und besprochen werden) kann ein guter Anlass sein, um die vielen „versteckten“ Dreisätze in der Bearbeitung von Kundenaufträgen (neben Maßstabsberechnung z. B. Berechnung von Mengen, Arbeitszeit und Kosten, Prozent-, Zinsrechnung usw.) zu thematisieren. Die Schüler/-innen erkennen auf diese Weise, dass es „immer wieder das Gleiche“ ist, d. h. sie erkennen das Grundprinzip. Auszubildende, die die Hürde von selbst genommen haben (meist auch diejenigen, die die Zeichnung fehlerarm umsetzen konnten), können als Experten /-innen für die vertiefte Recherche von Rechenanlässen für den Dreisatz eingesetzt werden oder ggf. neue Aufgaben formulieren. Dies können irgendwann auch diejenigen, die das Prinzip verstanden haben.

*2. Einsicht in Instrumente und Methoden:* In diesem Bereich geht es um die Professionalisierung der Jugendlichen, vor allem in der angemessenen Präsentation von Fachwissen vor einer (Fach-)Öffentlichkeit und damit letztendlich in der Selbstpräsentation als Fachfrau/-mann. Für Jugendliche aus weniger experimentierfreudigen Milieus ist die Akzeptanz des Nutzens effektiver Instrumente und Methoden wichtig. Diese entsteht vor allem dann, wenn das Kollegium im Bildungsgang verbindliche Absprachen trifft, z. B. über den flächendeckenden Einsatz von „Advance Organizern“ oder die Verwendung von Methoden, die sich in bestimmten Lernzusammenhängen bewährt haben und das selbst organisierte Lernen fördern. Ein abgestimmtes Handeln im Bildungsgang wirkt auf die Schüler/-innen am ehesten überzeugend und senkt die Schwelle, etwas Neues auszuprobieren.

*Beispiel für die Umsetzung:* Vor allem in Vollzeit-, aber auch in Teilzeit-Bildungsgängen sollte mit der Zeit die Arbeit in festen Lerngruppen gefördert werden, die nach Möglichkeit auch außerhalb der Unterrichtszeit zusammen arbeiten und in denen dokumentiert und reflektiert werden sollte, welche Methoden und Instrumente gewinnbringend für das selbstständige Lernen angewendet wurden. Bewundernde Fragen, wie: „Wow, wie habt Ihr/Wie haben Sie das denn rausgekriegt?“ oder „Wie seid Ihr/Wie sind Sie denn auf diese super Idee gekommen?“ oder „Tolle Idee, wie wollt Ihr/wie wollen Sie das denn jetzt in die Praxis umsetzen?“ oder „Das habt Ihr /haben Sie so toll gemacht: Könnt ihr/Können Sie da nicht mal eine Präsentation für alle ausarbeiten?“ usw., motivieren die Lernenden und reizen sie, das Angebot an Instrumenten und Methoden für sich zu reflektieren und aktiv zu nutzen. Wenn sie auf diesem Weg positive Erfahrungen machen, werden sie sich daran gewöhnen und Instrumente und



Methoden immer selbstständiger anwenden. Dies setzt natürlich anwendungsbezogene Aufgabenstellungen voraus, die den Schüler/-innen auch einen Rahmen zugestehen, in dem sie „tolle“ Recherchen durchführen, Ideen entwickeln, in die Praxis umsetzen und präsentieren können.

3. *Überarbeitung sozialer Selbstzuschreibungen*: Hier geht es um Teilhabe und Inklusion. Wenn man diesen Begriff weiter fasst, also generell das Recht auf Teilhabe für alle zu Grunde legt, finden sich viele Situationen, in denen eine Überarbeitung sozialer Zuschreibungen notwendig für den nachhaltigen Lernerfolg ist. Allerdings sollte immer klar sein, dass die Jugendlichen ihr Selbstbild überarbeiten und dies auch freiwillig tun müssen. Am ehesten wird dies gelingen, wenn sie attraktive Handlungsfelder kennen lernen, in denen sie ihr Potenzial zeigen können. *Beispiel für die Umsetzung*: Meine Erfahrung hat immer wieder gezeigt, dass die Schüler/-innen vor allem dann „über sich hinauswachsen“, wenn sie im Rahmen herausfordernder Aufgaben als Experten/-innen auftreten, z. B. indem Entwürfe für ein reales Bauprojekt oder eine Wandgestaltung gegenüber einem Kunden (z. B. der eigenen oder einer fremden Schulleitung) präsentiert und erläutert werden oder wenn im Unterricht entwickelte Projekte zum energiesparenden Bauen, die für einen Bundeswettbewerb eingeschickt werden, in einem institutionalisierten Rahmen bekannt gemacht und vor Schüler/-innen und Lehrer/-innen, ggf. auch einer Jury, Betriebsinhaber/-innen, dem Schulträger usw. präsentiert werden. Die gegenseitige Wertschätzung, die bei solchen Begegnungen entsteht, bleibt allen Beteiligten nachhaltig in Erinnerung und bietet für Schule und Arbeitswelt auf der einen Seite und die Jugendlichen auf der anderen Seite wertvolle Anlässe, sich kennen und schätzen zu lernen und die vorhandenen Werte-Klippen abzubauen. Berufskollegs bieten für ein so geartetes „Lernen durch Lehren“ besonders gute Rahmenbedingungen (Göttsche/Lange 2011; Göttsche 2012). Manchmal schaffen die Schüler/-innen solche Anlässe auch selbst. So schickte ein Schüler der FOS Technik einmal einen Vorschlag für ein neues Gesetz zur energetischen Nutzung von öffentlichen Gebäuden an die Bürgerseite des Bundesumweltministeriums (BMU) im Internet. Im Deutschunterricht waren die Schüler/-innen im Rahmen der Sachtextanalyse dazu ermuntert worden, Leserbriefe und Kommentare zu Artikeln in (Fach-)Medien zu formulieren und zu versenden. Der Schüler hatte recherchiert, dass z. B. in der ARD ein Leserbrief statistisch für ca. 10.000 Meinungen in der Bevölkerung gesehen wird. So leitete er seinen Vorschlag an das BMU selbstbewusst ein mit der Formel: „Sehr geehrter Herr Minister, da mir bewusst ist, dass ich statistisch 10.000 Meinungen vertrete, erlaube ich mir, Ihnen einen Vorschlag für... zu unterbreiten.“ Groß war die Begeisterung des Schülers – und auch der ganzen Klasse –, als das Büro des Ministers tatsächlich eine Antwort schickte, in der der Vorschlag ausführlich gewürdigt wurde, was zeigte, dass er auch wirklich gelesen worden war. Für die Schüler/-innen entstand hier ein neues Bild der politischen Selbstwirksamkeit, abgeleitet aus solidem Fachwissen und angemessenem kommunikativem Handeln im öffentlichen Raum. Solche Begebenheiten sind natürlich „Unterrichtsgold“. In diesem Fall bot sich die günstige Gelegenheit, die Argumentationen der beiden Kommunikationspartner analysierend zu vergleichen.

Grundsätzlich muss also die individuelle Förderung beim Potenzial der Jugendlichen ansetzen. Dies erfordert, wie in den Ausführungen dargestellt, eine wertschätzende Grundhaltung aller am Bildungsprozess Beteiligten gegenüber den Jugendlichen und die Bereitschaft, sich auf ihr Potenzial (und damit auch auf Überraschungen) einzulassen. Erst dann werden die Jugendlichen bereit sein, ggf. problematische Haltungen zu ändern. Auch für die Profis steht also ein persönlicher, häufig sicherlich „schmerzhafter“ Entwicklungsprozess an. Dieser gelingt am besten, wenn die eigenen Schritte in einem vertrauensvollen Team, aber auch gemeinsam mit den Jugendlichen reflektiert werden und diese die Schule als lernende Organisation bzw. sich selbst als Teil einer professionellen Lerngemeinschaft begreifen.

## Literatur

Amt Für Jugend, Familie und Schule der Stadt Oldenburg (Hrsg.) (2013): Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen. Oldenburg.

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Online:[http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf), XI (19-01-2016).

Bellenberg, G. (2013): Wirkungsmechanismen des selektiven Schulsystems. Welche Steuerungsmechanismen können helfen? In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, 24, H. 9, 246-248.

Bezirksregierung Düsseldorf (2012): Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts: Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinen Schule.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld. Online: [http://www.lehrerfortbildung.brdt.nrw.de/pdf/gemeinsames\\_lernen\\_juni\\_2012.pdf](http://www.lehrerfortbildung.brdt.nrw.de/pdf/gemeinsames_lernen_juni_2012.pdf) (26-09-2013).

Christiani, R./Meyerhöfer, W. (2014): Kann jedes Kind rechnen lernen? Auswege aus einem Dilemma. In: Schulverwaltung NRW 6/2014, HJ. 4-176.

Enggruber, R./Gei, J./Ulrich, J. G. (2014): Inklusiv Berufsausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Realisierungschancen aus Sicht von Berufsbildungsexperten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 43, H. 4, 40-43.

Göttsche, F. (2012): Lernen durch Lehren – Kooperatives Berufsorientierungsprojekt des Carl-Reuther-Berufskollegs mit der Gesamtschule in Hennef. In: BAG-Report Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung, 14, H. 1, 20-31.

Göttsche, F. (2015): Inklusion als Aufgabenfeld der beruflichen Bildung in NRW. In: BAG-Report Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung, 17, H. 1, 18-21.

Göttsche, F./Lange, D. (2011): Lernen durch Lehren – Förderung von beruflichem Verantwortungsbewusstsein bei Jugendlichen im Übergangssystem. In: Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J. (Hrsg.): Übergänge in der beruflichen Bildung gestalten. Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2011. Norderstedt, 40-71.

Hall, A./Krekel, E. M. (2014): Erfolgreich im Beruf? Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BIBB-Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, 8, H. 2, 1-15. Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB\\_Report\\_2\\_2014\\_Internet.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Report_2_2014_Internet.pdf) (10-09-2015)

Industrie- und Handelskammer (IHK) Düsseldorf (2014): Rundbrief 02/2014.

IT.NRW/Amt für Information und Technik NRW (Hrsg.) (2014): Anteile der Förderschwerpunkte in der Sekundarstufe I in Deutschland. Online: [www.it.nrw.de/statistik/d/daten/eckdaten/r513schul8.html](http://www.it.nrw.de/statistik/d/daten/eckdaten/r513schul8.html) (20-09-2014).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2014): Gesetz zur Weiterentwicklung der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen und zur Änderung schulgesetzlicher Vorschriften (10. Schulrechtsänderungsgesetz). Online: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-4807.pdf> (26-03-2014).

Pertzel, E./Schütte, A. U. (2013): Sprachsensibler Fachunterricht. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Vol. 65, Nr. 6, 265-266.

Protsch, P. (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen u. a.

Schlee, J. (2014): Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Was würden kritische Freunde von ihr denken? In: Schulverwaltung. Nordrhein- Westfalen, 25, H. 1, 11-13. Online: <http://www.wzb.eu/en/persons/paula-protsch> (23-05-2014).

Sellmann, M. (2012): „Es darf einfach nicht scheiße aussehen!“ Alltagsästhetik als entscheidende Konstante jugendlicher Lebenswelten. In: Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, 79-91.

SINUS-Akademie (Hrsg.) (2009): Sinus-Studie U25. Online: [http://www.sinus-institut.de/uploads/tx\\_mpdynamicheader/Sinus-Milieus-092013-Website428x304\\_02.jpg&imgrefurl=http://www.sinus-institut.de/&h=304&w=428&tbnid=jgT1H66dR9OTVM:&tbnh=92&tbnw=129&usg=\\_\\_EM0gL20ln\\_8dgiVkJ\\_176wmKhXk=&docid=0VFsk1yILN01M&sa=X&ved=0CDQQ9QEwA2oVChMIvbX07aGNxwIVa51yCh1CFgcH](http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdynamicheader/Sinus-Milieus-092013-Website428x304_02.jpg&imgrefurl=http://www.sinus-institut.de/&h=304&w=428&tbnid=jgT1H66dR9OTVM:&tbnh=92&tbnw=129&usg=__EM0gL20ln_8dgiVkJ_176wmKhXk=&docid=0VFsk1yILN01M&sa=X&ved=0CDQQ9QEwA2oVChMIvbX07aGNxwIVa51yCh1CFgcH) (25-06-2014).

SINUS-Akademie (Hrsg.) (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland. Öffentlicher Foliensatz der Sinus-Jugendstudie U18. Online: [http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user\\_files/Presse/SINUS-Jugendstudie\\_u18\\_2012/%C3%96ffentlicher\\_Foliensatz\\_Sinus-Jugendstudie\\_u18.pdf](http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/Presse/SINUS-Jugendstudie_u18_2012/%C3%96ffentlicher_Foliensatz_Sinus-Jugendstudie_u18.pdf) (25-06-2014).

Thomas, P. M. (2012): Alle Menschen sind frei und gleich an Rechten geboren. Anerkennung als Beitrag zum gelingenden Aufwachsen junger Menschen. In: Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, 269-281.

Thomas, P. M./Calmbach, M. (2012): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Heidelberg.

Thomas, P. M./Flügge, E. (2012): Lernen kann man überall. Selbst-Entwicklung und Wert-Erschließung in einer vielfältigen Bildungslandschaft. In: Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, 201-211.

Vollmer, K./Frohnenberg, C. ( 2014): Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Praxis. Erschienen in der Reihe des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildung in der Praxis. Bielefeld.

## **Zitieren dieses Beitrages**

---

Göttsche, F. (2016): Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/spezial13/goettsche\\_bwpat\\_spezial13.pdf](http://www.bwpat.de/spezial13/goettsche_bwpat_spezial13.pdf) (18.11.2016).

## **Die Autorin**

---



### **Dr. FRAUKE GÖTTSCHÉ**

Berufskolleg Opladen

Stauffenbergstraße 21 – 23, 51379 Leverkusen

[f.goettsche@t-online.de](mailto:f.goettsche@t-online.de)

[www.bk-opladen.de](http://www.bk-opladen.de)