

Wiebke PETERSEN

(Karlsruher Institut für Technologie/ Universität Flensburg)

**Zur Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung
in den Beruf**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/petersen_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

ABSTRACT (PETERSEN 2013 in Ausgabe 24 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/petersen_bwpat24.pdf

Um den Übergang in die Berufsausbildung nachhaltig zu verbessern, sollte der Übergangsbereich so aufgefasst werden, dass er neben dem derzeitigen Übergangssystem auch die Abgangsklassen der Sekundarstufe I, die Eingangsphase der Berufsausbildung und die Übergänge zwischen diesen umfasst. Gemäß dem Grundgedanken des § 68 BBiG sollte dieser Bereich zukünftig in berufspädagogischer Perspektive als ein Ganzes angesehen werden, das eine spezifische Gestaltung berufsbezogener Didaktik erfordert. In ihr müssen gleichwertig einerseits berufsorientierende, berufsvorbereitende und den Berufseinstieg begleitende sowie andererseits vor allem auch allgemeiner persönlichkeitsfördernde Aspekte Berücksichtigung finden. Sie ist nicht nur direkt auf die Berufsvorbereitung zu fokussieren, sondern auch an der Forderung HENTIGs (1982) „Less ´preparation`, more ´life`“ zu orientieren.

Junge Menschen benötigen neben der schon von SPRANGER (1923) betonten psychosozialen Festigung durch die Berufsausbildung mindestens ebenso stark Orientierungshilfen in der Lebenswelt, die zur persönlichen und beruflichen (Identitäts-)Entwicklung (ERIKSON 1966) beitragen.

Dies ist im Sinne der Dialektik von Bindung und Freiheit zu diskutieren, wobei der Pol „freie Entfaltung“ gestärkt und die Entwicklung von unterschiedlichen Interessen gefördert werden sollte, was auch im Hinblick auf Tendenzen zur „Postmodernisierung“ in der (Berufs-)Bildung bedeutsam ist.

Die „Alternative Hauptschuloberstufe“ nach dem Vorschlag von HEIDEGGER/ PETERSEN (2011) soll eine Perspektive in den Feldern Arbeits-, Kultur-, Sozial-, Bewegungsorientierung bieten.

Didactics of vocational education and training for the transition phase

In order to improve the transition into vocational education and training in a lasting way, the transition phase should be understood in such a way that it comprises not only the current transition system, but also, alongside this, the final classes of the first phase of secondary education, the initial phase of vocational education and training and the transitions between them. In accordance with the fundamental idea of Para. 68 of the German constitution, this sector should, in future, be viewed as a whole from a vocational pedagogical perspective, which requires a specific design of occupationally-relevant didactics. The didactics should take account of, on the one hand, aspects relevant to orientation towards occupations, preparation for occupations and guidance for starting work, as well as, on the other hand, general aspects that are beneficial to personality development. These aspects should be of equal value. The didactics should not only be directly focussed on preparation for work, but should also be oriented towards the call by HENTIG (1982) for “Less ´preparation`, more ´life`”.

Young people need, as well as the psychosocial grounding through vocational education and training which was emphasised by SPRANGER as early as 1923, orientation support for life which contributes to personal and vocational (identity) development (ERIKSON 1966).

This has to be discussed in the sense of the dialectics of attachment and freedom, whereby the extreme of ‘free development’ should be strengthened, and the development of various interests should be supported, which is also of significance with regard to the tendencies to ‘post-modernisation’ in (vocational) education.

The “alternative secondary modern equivalent upper secondary school”, according to the suggestion made by HEIDEGGER/ PETERSEN (2011), aims to offer a perspective in the areas of orientation to work, culture, society and movement.

Zur Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf¹

1 Einleitung

Seit längerem rückt der Übergang von der Schule in den Beruf immer stärker ins Blickfeld von berufspädagogischer Forschung (BIBB 2007), Entwicklung und Projektinitiativen (vgl. BÖHSS u. a. 2013, PENDIK 2013). In der Regel findet dabei häufig die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen besondere Berücksichtigung. Es geht um Analysen ihrer Schwierigkeiten im Übergang Schule – Beruf sowie um die Entwicklung geeigneter didaktisch-methodischer Konzepte für die spezifische Förderung der Benachteiligten oder ihrer einzelnen Subgruppen, insbesondere in dem sich seit fast zwei Jahrzehnten etablierenden Übergangssystem. Zunehmend gewinnt in den letzten fünf Jahren auch der Bereich der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I an Beachtung, die einzelnen Bundesländer haben dazu unterschiedliche Handlungskonzepte verabschiedet (FREY-HUPPERT/ NIEMEYER 2009).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Reformimpulse für die Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf zu formulieren sowie insbesondere auch deren Begründungen ausdifferenzieren. Dazu wird gegenüber dem Fokus auf Benachteiligtenförderung eine deutlich weiter gefasste Perspektive auf den Übergang von der Schule in den Beruf gewählt; daher wird von der Überleitung in den Beruf gesprochen. Diese umfasst drei Phasen, nämlich (1) die Abgangsphase von der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schule, (2) die mögliche Übergangsphase zwischen Schule und Berufsausbildung sowie (3) die Eingangsphase der Berufsausbildung.

Zur Verbesserung der Überleitung in den Beruf kann an die Forderungen des im Jahr 2009 von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE veröffentlichten Memorandums zur Integrationsförderung (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009, 7) angeschlossen und damit die Auffassung vertreten werden, dass ein verändertes relativ unabhängiges optionales Teilsystem zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem etabliert werden sollte. Dieses sollte aber m.E. dann aber allen Jugendlichen mit Orientierungsinteresse und -bedarf zur Verfügung stehen und somit nicht nur den Benachteiligten. Der entscheidende Grund für diese Erweiterung der Möglichkeit einer optionalen Übergangsphase liegt in der Absicht, allen ein Angebot zur flexiblen Wahl und Gestaltung ihrer nachfolgenden (Berufs-)Biographie zu machen. Diese Option für mehr Freiheit des Lebensentwurfs wird umso wichtiger, als das Ansinnen einer Berufswahlentscheidung im 16. Lebensjahr eine

¹ Teile von einzelnen Abschnitten dieses Beitrags stimmen mit Auszügen aus folgenden Publikationen überein: PETERSEN 2011, HEIDEGGER/ PETERSEN 2011, PETERSEN/ HEIDEGGER 2011a und b. Die Übernahmen aus den drei zuletzt genannten sind mit meinem Co-Autor abgestimmt. Die entsprechenden Ausschnitte stehen hier in einem anderen Kontext und sind neu geordnet oder stark verändert.

Überforderung für pubertierende Jugendliche darstellt und im Übrigen den Gymnasiasten ja auch nicht in diesem Alter abverlangt wird.

Die Überleitung in den Beruf mit allen drei Phasen sollte aus berufspädagogischer Perspektive als Ganzes betrachtet werden und bedarf einer eigenen Didaktik beruflicher Bildung. Diese setzt in den genannten drei Phasen unterschiedliche organisatorische, inhaltliche und methodische Schwerpunkte. Hinsichtlich der zweiten Phase – die das bisherige Übergangssystem erweitert in ein optionales Teilsystem zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – greife ich zu einem großen Teil auf gemeinsame Arbeiten mit Gerald Heidegger zur „Alternativen (Hauptschul-)Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung“ zurück.

Insgesamt konzentriere ich mich mit den Reformimpulsen in diesem Beitrag auf die Phasen 2 und 3 der Überleitung in den Beruf. Obwohl gerade der Zusammenhang der drei Phasen eine zentrale Stelle im Begründungszusammenhang einnimmt, müssen die Reformimpulse für die erste Phase aus Platzgründen einer separaten Arbeit vorbehalten bleiben. Um deren Zusammenhang zu betonen, kombiniere ich die Phasen 2 und 3 im Folgenden begrifflich zum Bereich der „Berufseinführung“. Wie in Abschnitt 5 über die Ziele der Reformimpulse noch genauer begründet wird, sollten die Hauptzielsetzungen der Didaktik für diesen Bereich neben der Annäherung an die Erwerbsarbeit vor allem das Sich-Erproben in unterschiedlichen Aktivitäts- und Handlungsfeldern, die Entwicklung von Interessenschwerpunkten und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebens- und Berufsbiografie-Entwürfen sowie auch Erfahrungen mit anderen Kulturen sein.

Der erste Reformimpuls für die Berufseinführung – also die optionale Übergangsphase und die Einmündung in die Berufsausbildung – besteht daher darin, die Zielgruppe der Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf deutlich zu erweitern. Die Zielgruppe für die Überleitung in den Beruf sind mithin tendenziell alle Jugendlichen, die nicht direkt einen klassisch gymnasialen Schulweg wählen. Die Überleitung in den Beruf beinhaltet also nicht nur das derzeitige Übergangssystem, sondern in ihrer noch zu erläuternden ganzen Vielfalt durchaus auch die Überleitung für erfolgreiche Jugendliche. Denn die unten aufgeführten Ziele und Inhalte sind auch für diese bedeutsam. Damit wird die Forderung nach einem Übergangssystem im eigenen Recht gestärkt, das nicht nur eine Not- oder Ausweichlösung darstellt, sondern eine legitime – wenn auch optionale – Zwischenstufe mit eigenem pädagogischem Konzept. In diesem soll auch berücksichtigt werden, dass anschließend an die Phase 2 oder die Phase 3 auch die Alternative eines weiterführenden Schulbesuchs möglich oder oft sogar wahrscheinlich ist, der – so das Ergebnis insbesondere europäischer Studien (vgl. SPIEGELONLINE 2013; WALTHER 2012; BÖHSS 2013) – von vielen Schülerinnen und Schülern favorisiert wird. Die Zielgruppe der hier thematisierten Stufen der Überleitung sind also im Prinzip alle Schulabgänger der Sek I, nicht nur – oder in erster Linie – Benachteiligte!

Im Rahmen einer Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf sind zunächst die – inzwischen schon traditionellen – Reformanstrengungen konsequent weiterzuführen, die um einer größeren Schüleraktivität und -selbstständigkeit willen gegenüber dem Instruktionunterricht entworfen wurden. Mit Wurzeln bei Pestalozzi und der älteren Reformpädagogik-

wurde einflussreich bei GUDJONS (2008) und dann für die Berufspädagogik unter anderem von CZYCHOLL/ EBNER (1990) sowie von BADER (1989) das didaktische Konzept „Handlungsorientierung“ – mit Konsequenzen für das Konzept der Lernfeldorientierung – weiterentwickelt, das im Rahmen konstruktivistischer Ideen (vgl. für viele ECKERT 1996) die selbstständige Aktivität des Lerners ins Zentrum stellt. Es wird schon seit langem angestrebt, dass die Lernenden „vollständige Handlungen“ ausführen, die im Tätigkeitskreis von selbstständigem Sich-Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren, Bewerten eine aufgabenbezogene Integration von Praxis und Theorie verwirklichen. Soweit möglich sollte dabei das Prinzip „Produktorientierung“ berücksichtigt werden, also die Herstellung eines abgegrenzten – materiellen oder geistigen – Produkts während der Phase „Durchführung“ der vollständigen Handlung als zielgerichteter, um den „Wirklichkeitssinn“ und damit auch die Motivation der Lernenden anzusprechen.

Im Rahmen neuerer Ansätze wird darüber hinaus das Lernen und Erfahren in der „wirklichen“ Praxis als –gegenüber dem Lernen über Instruktion – eigenständige Form der Aneignung von Wissen und Können betont („Praxis in eigenem Recht“). Basierend auf Lernkonzepten wie dem von SCHÖN (1983) wurde einflussreich von KRUSE (1986) und später u. a. von FISCHER (2002) und FISCHER/ RAUNER (2002) das Konzept des „Arbeitsprozesswissens“ entwickelt, das aus reflektierter Praxiserfahrung erwächst und insofern dem Ansatz von LAVE/ WENGER (1991) verwandt ist. Neben dieser auf die Berufsarbeit bezogenen Reformanstrengung muss auch – dem Anspruch der OECD folgend – mehr Allgemeinbildung im eigenen Recht für alle gefördert werden, die nicht nur auf ihre Bedeutung für das formale Bestehen von Abschlüssen zu reduzieren ist.

Vor diesem Hintergrund besteht der zweite zentrale Reformimpuls in einer Erweiterung der Inhalte über die Arbeitsorientierung hinaus, nämlich um die Felder Bewegungsorientierung, soziale Orientierung und Kulturorientierung (vgl. Abschnitt 5).

Damit einher geht nach dem hier vorgeschlagenen Reformimpuls die Öffnung des Bereichs der Überleitung für außerinstitutionelle informelle und non-formale Lerngelegenheiten, die vor allem lebens- und auch arbeitsweltnah sind. Dadurch wird ferner die Heranführung an das Lebenslange Lernen gestärkt. Daraus resultierend gelangen neue Methoden zur Bedeutung. Erstens – im Grundzug angelehnt an das Konzept von SCHÖN (1983) – die Idee des Apprenticeship als Lernprinzip (NIELSEN/ TANGGARD PEDERSEN 2011), welches zusätzlich zum etablierten dualen System auch in eher nicht arbeitsbezogenen Bereichen (ohne Lehrvertrag) sowie für das lebenslange Lernen entwickelt werden sollte, und zweitens die Idee des „situated learning“ in der „community of practice“ (LAVE/WENGER 1991; WENGER 1998).

Zur Beschreibung der Öffnung der Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf gehe ich zunächst auf die gesellschaftlich-politischen sowie die soziokulturellen Voraussetzungen ein, wie es im Konzept von HEIMANN, OTTO, SCHULZ (1979) empfohlen wird. Zur Einbettung in hier relevante didaktische Diskurse stelle ich dann einige Vorbilder vor, um anschließend gemäß dem genannten Konzept auf Ziele und Inhalte einzugehen.

Ein weiterer Abschnitt befasst sich mit der Methodik, die sich für diese Reformimpulse empfiehlt. Sie weisen aufgrund ihres durch die Öffnung stark außerschulisch geprägten Kontextes in Zielen und Inhalten sowie insbesondere hinsichtlich der eben angedeuteten Methoden – beispielsweise in Bezug auf die Vielfalt der Institutionen – deutlich über Modelle zur didaktischen Analyse und Planung von Unterricht hinaus.

2 Gesellschaftlich-politische Voraussetzungen und organisatorische Randbedingungen

Die berufliche Didaktik ist gerade für die „Überleitungsphase“ von der Schule in die Ausbildung und dann in die Arbeitswelt durch die zentrale Herausforderung gekennzeichnet, dass der Übergang schichtenspezifisch ist und schon immer war (vgl. HEIDEGGER / PETERSEN 2011). Es geht also nicht nur um ein verbessertes Übergangsmanagement, auch wenn es der individuellen Förderung dient. Sondern man hat sich der zentralen Herausforderung zu stellen, dass dies einer demokratischen und sozialen Gesellschaft nicht angemessen ist, die – wenn schon nicht ähnliche „materiale“, also nicht nur formale Chancen für alle, so doch – soziale(Einstiegs-)Mobilität fördern muss. Der Übergang Schule – Beruf bedeutet in diesem Kontext also nicht: Abitur -> Studium -> akademischer Beruf, wie es in der oberen Mittelschicht üblich ist. Die Jugendlichen, die sich diesem Karriereweg zuwenden (dürfen), heißen im Folgenden die „Bevorzugten“. Für die mittlere und untere Mittelschicht gilt vielmehr: Haupt-/Realschule (auch ohne Abschluss) -> (hoffentlich) Ausbildung -> Beruf auf mittlerer/unterer Hierarchieebene. Die Jugendlichen, die diesen Pfad einschlagen („müssen“), werden im Folgenden die „Weniger-Bevorzugten“ (HEIDEGGER/ PETERSEN 2011, 5) genannt. Diese Spaltung auch vor allem durch die Bildung (BECKER 2013a, 2013b) wird hier für den Bildungsweg in Deutschland skizziert, trifft aber in verschiedenen Ausprägungen im internationalen Vergleich auf alle OECD-Länder zu. Natürlich können diejenigen auf dem zuerst genannten Bildungsweg bei einer ausbildungsadäquaten Berufseinmündung auch scheitern. Umgekehrt können die in Abschnitt 1 genannten praxisorientierten Reformanstrengungen für die berufliche Bildung auch Gelegenheiten selbstständigen Lernens bieten, die dem gymnasialen weit überlegen sind. Auch am (späteren) Arbeitsplatz zählen zu den von SCHÖN (1983) analysierten Professionals nicht nur Akademiker, sondern auch – in deutscher Sichtweise – qualifizierte Facharbeiter als „reflective practitioners“. Dennoch ergibt sich aus soziologischer Perspektive eine gesellschaftliche Spaltung, die um der Prägnanz willen hier etwas plakativ und übereindeutig gezeichnet wird. Sie nimmt seit längerem erheblich zu, empirisch auch in Deutschland, wie zumal der internationale Vergleich gezeigt hat, etwa bei den Begleituntersuchungen der OECD (2009) zu PISA. So kann man die Ergebnisse der Sinus-Milieu-Studie 2012 (SINUS AKADEMIE 2012) derart deuten, dass sich nicht mehr (wie im halben Jahrhundert nach dem Krieg) der von SCHELKY vorhergesagte Trend zur „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ (BRAUN 1989) findet, sondern im Gegenteil ein Auseinanderdriften der Milieus. Bekannt wurden die Erhebungen zur Relation des Einkommens von Spitzenmanagern zu demjenigen von Facharbeitern: sie ist – auch in Deutschland – in

den letzten zwei Jahrzehnten in extremem Maße gestiegen. Entsprechend hat WEHLER (2013) die „neue Umverteilung“ in Deutschland einflussreich analysiert.

Die berufliche Bildung – und damit die Berufspädagogik – sollte sich dieser zentralen „sozialen“ Herausforderung stellen. Sie sollte es insbesondere auch als ihre Aufgabe ansehen, die Abspaltung der unteren Mittelschicht und der Unterschicht als „Unterklasse“ zumindest abzufedern. Deren Angehörige müssen ähnliche Chancen bekommen wie die weiter „oben“. Daher bieten die Interessensschwerpunkte und Handlungsfelder „bevorzugter“ Jugendlicher (vgl. Abschnitt 3) Anregungen dafür, welche Möglichkeiten auch für „Weniger-Bevorzugte“ geschaffen werden sollten. Letztere darin zu bestärken, ein breiteres Spektrum an beruflichen und privaten Lebensentwürfen zumindest zu erwägen, dazu sollen die folgenden Vorschläge beitragen. Dies ist auch aufgrund des sich abzeichnenden Fachkräftemangels dringend notwendig. Es muss gelingen, die überwiegende Mehrzahl der „Weniger-Bevorzugten“ so zu fördern, dass sie die Anforderungen anspruchsvoller Berufe auf mittlerem Niveau erfolgreich erfüllen können. Zusätzlich muss es auch das Ziel sein, die Mehrzahl der Benachteiligten so zu unterstützen, dass sie vollgültige Berufe des dualen Systems oder des Schulberufssystems erfolgreich ergreifen können. Dazu kann eine stark reformierte Didaktik für die hier definierte Überleitung Beachtliches beitragen.

Die organisatorischen Randbedingungen für die berufliche Didaktik der Überleitung sind für das mittlere und untere Niveau, das hier im Zentrum steht, durch die Prävalenz des dualen Systems in Deutschland entscheidend geprägt. Das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem muss im Kontext des neo-korporatistischen Erwerbstätigkeitssystems (PETERSEN 2013b) gesehen werden, welches weiter unten etwas genauer skizziert wird. Wichtig ist zu sehen, dass es damit im internationalen Vergleich eine Spezifität aufweist, die den Zielen, Inhalten und Methoden der beruflichen Didaktik eine besondere Orientierung gibt und international keinesfalls verallgemeinerbar und übertragbar ist. Dennoch kann und soll von anderen Modellen gelernt werden, sowie umgekehrt die deutsche berufliche Didaktik gerade aktuell wieder eine Vorbildfunktion entfaltet (vgl. CEDEFOP 2012, ZEIT 2013).

Am Beispiel anderer Länder wird sichtbar, dass trotz der viel betonten Vorteile des dualen Systems eine Verschulung der Berufsausbildung und eine Akademisierung voranschreitet. Auch wenn dies nicht unbedingt zu befürworten ist, muss diese Tendenz berücksichtigt werden. Im Gegenzug dazu bietet Deutschland anderen europäischen Ländern gerade aktuell durch die enge Verbindung von Arbeit, Beschäftigung und Berufsbildung ein Vorbild für die frühzeitige Einbindung junger Menschen in das Erwerbstätigkeitssystem, wodurch diese sich selbst als eigenständig und als zum gesellschaftlichen Wohlergehen Beitragende wahrnehmen können.

Im europäischen Vergleich zeigt das „sozialfürsorgliche“ Erwerbstätigkeits-, Bildungs- und Berufsbildungssystem (siehe Abschnitt 3), dass eine Verschulung und Akademisierung nicht unbedingt mit einer Meritokratisierung – einer Ausrichtung auf eine Hierarchisierung nach Schulleistungen – einhergehen muss, derart dass die Spaltung zwischen oben und unten – zwischen Bevorzugten und Weniger-Bevorzugten – noch vertieft wird. Deshalb bietet es sich

an, von dort Anregungen zur Öffnung der Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf aufzugreifen. Insbesondere die Konzentration auf das Recht „Bildung für alle“, wie es für die skandinavischen/nordischen Länder charakteristisch ist, und die Ermöglichung hochgradig individualisierter Berufsbildungspfade, die insbesondere auch die Einbeziehung und Anerkennung von informellen und non-formalen Lernerfolgen (Ergebnissen und Prozessen) ermöglichen (PETERSEN 2013a), sind zentral. Hier (in den skandinavischen/nordischen Ländern) sind Bildungs- und Berufsbildungssystem so miteinander verzahnt, dass – immerhin als Angebot – eine erhöhte Durchlässigkeit sowie umfangreichere Kombinationsmöglichkeiten gegeben sind.

3 Soziale und persönliche Bedingungen – Soziokulturelle Voraussetzungen

Die soziokulturellen Voraussetzungen von Jugendlichen in der Überleitung sind für die verschiedenen Settings im internationalen Vergleich sehr verschieden; insbesondere kommt es darauf an zu berücksichtigen, welchen Status Jugendliche in verschiedenen kulturell geprägten Gesellschaften haben. Um die spezifischen Charakteristika der hier vorgeschlagenen Reformimpulse für die deutschen Verhältnisse herauszuheben, seien sie in einen internationalen Kontext eingebettet. Als Grundlage des Vergleichs wird die kürzlich entwickelte Struktur der soziokulturell geprägten Erwerbstätigkeitssysteme (PETERSEN 2013b) benutzt, wo deren fünf unterschieden werden: das traditionale, das marktförmige, das bürokratische, das neo-korporatistische sowie das sozialfürsorgliche. Für die Erwerbstätigkeitssysteme spielen gerade vor dem Hintergrund der Übergangsphase von Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt die Wohlfahrtssysteme (ESPING-ANDERSEN 1999) eine wichtige Rolle, denn diese bestimmen in hohem Maße den allgemeinen gesellschaftlichen Status des „Jugendlich-Seins“ (vgl. NIEMEYER 2007, SCHREIER 2010). Im traditionellen Erwerbstätigkeitssystem sind – trotz des gerade in Südeuropa starken Geburtenrückgangs – die Jugendlichen noch stark in die Familie eingebunden und haben daher auch objektiv einen eher kindlichen Status. Im marktorientierten Erwerbstätigkeitssystem dominiert für die „Weniger-Bevorzugten“ die Tendenz und sogar der Zwang, möglichst schnell und gegebenenfalls auch ohne Ausbildung in das Arbeits- und Beschäftigungssystem einzutreten. Damit ist ein Vorziehen des Erwachsenenstatus verbunden. Der oft frühe Abschied von der Kindheit zeigt sich vielleicht auch an der auffallenden Häufigkeit von Teenagerschwangerschaften (SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2010).

Im bürokratischen Erwerbstätigkeitssystem verharren die Jugendlichen durch die schulische Ausrichtung des Berufsbildungssystems deutlich länger in einem (vom Elternhaus abhängigen) Schülerstatus. Im neo-korporatistischen Erwerbstätigkeitssystem ist durch den doppelten Status als Auszubildender im Betrieb, der schon in hohem Maße Rechte und Pflichten eines Arbeitnehmers hat, und als Schüler ein Weg in Richtung Selbstständigkeit bereits eröffnet. Dies ist für eine berufliche Didaktik für die Überleitung in Deutschland eine entscheidende soziokulturelle Voraussetzung, deren – im Vergleich zu den anderen Systemen – fördernde Wirkung nicht zu unterschätzen ist; andererseits bedeutet dieses frühe Eingebundensein in

fest gefügte Strukturen eine Einengung in einer Lebensphase, wo die Weichen eigentlich erst Schritt für Schritt gestellt werden sollen. Als –wenn auch nur begrenzt gültige – Zukunftsorientierung kann das „sozialfürsorgliche“ Erwerbstätigkeitssystem dienen, wie es sich in den nordischen Ländern Dänemark, Schweden und Finnland herausbildet (THE ECONOMIST 2013). Hier gehört zum Status des Jugendlichen zumindest vom Anspruch her insbesondere das Recht auf Persönlichkeitsentwicklung und Entdeckung eigener Interessen und Lebensentwürfe. Allerdings hat die Berufsbildende Schule – und nicht die betriebliche Erfahrung – die bedeutendste Rolle inne; jene ist zwar praxisorientiert ausgestaltet, aber doch dem wirklichen Leben relativ fern. Dies ist bei der Übernahme dieser Zukunftsorientierung für eine Didaktik für die Überleitung besonders zu berücksichtigen.

Aus einer vorwiegend psychologischen Perspektive kann mit RATSCHINSKI (2011) und GRUSCHKA (1992), zurückgehend auf HAVIGHURST (1948), der Berufseinstiegsprozess als Entwicklungsaufgabe aufgefasst werden, die besondere Herausforderungen mit sich bringt. Die berufliche Didaktik für die Überleitung in den Beruf muss sich darauf konzentrieren, die Bewältigung dieser Herausforderungen zu erleichtern. Nach RATSCHINSKI (2011, vgl. auch 2009) bedroht auf der einen Seite ein erschwerter Übergang in eine – in Deutschland vor allem duale – Ausbildung den „subjektiv erlebten Selbstwert“. Didaktische Reformen müssen den damit verbundenen Stress abzubauen versuchen. Es besteht die Gefahr, dass „die Stabilisierung der Persönlichkeit und die Kristallisation der persönlichen Identität (ERIKSON 1966), die normalerweise mit dem Einstieg in Ausbildung und Beruf einhergehen, ausbleiben“ (a.a.O.), wie es auch schon von SPRANGER (1923) beschrieben wurde.

„Gerade den Jugendlichen, die persönlich am meisten von einem gelungenen Einstieg profitieren könnten, werden diese Erfahrungen oft wegen mangelnder „Ausbildungsreife“ vorenthalten.“ (a.a.O.) Für alle Jugendlichen sollten die Chancen erhöht werden, gerade durch praktische Erfahrungen vor allem auch in Aktivitäten außerhalb der Schule – kurze und dann auch längere (Betriebs-)Praktika – das „wirkliche Leben“ in möglichst umfangreichen Facetten kennenzulernen, da dies Überzeugungen der Selbstwirksamkeit stärkt. Deshalb prägt dies diesen Reformvorschlag entscheidend. Auf der anderen Seite verlangt aber auch die Sehnsucht nach Befreiung vom Elternhaus – auch wenn es durchaus tolerant und gewährend ist – in dieser Lebensphase danach, in gewissem Umfang erfüllt zu werden. Die damit verbundenen Tendenzen zu relativ freier Wahl von Aktivitäten, wie sie für die „Bevorzugten“ vor allem in der Freizeit in großen Teilen üblich ist, sollen deshalb in den Reformvorschlag eingehen.

Die oben gewählte Aufteilung in „Bevorzugte“ und „Weniger-Bevorzugte“ (vgl. HEIDEGGER/ PETERSEN 2011), die sich stark am gewählten Bildungsweg –gymnasial (und auch beruflich-gymnasial) oder nicht-gymnasial – orientiert, wird der Vielfalt der Lebenswelten von Jugendlichen nicht gerecht; dennoch sind der Bildungsstand und die angestrebten Schulabschlüsse von ausschlaggebender Bedeutung. Deshalb ist das Sinus-Institut für seine Studie „Wie ticken Jugendliche?“ (SINUS AKADEMIE 2012, CALMBACH u. a. 2012) mit seinem Lebensweltenmodell „u18“ von der Strukturierung der bisherigen Sinus-Modelle für Erwachsene abgewichen. Letztere sind in ihren Grundgedanken faktisch am BOURDIEUSchen Sozialraum (BOURDIEU 1987, 708) orientiert. In graphischer Darstellung werden sie aber anders

als dort im ersten Quadranten eines x-y-Koordinatenkreuzes situiert, der – mathematisch-geometrisch gesprochen – im Rahmen der Achsen normative Grundorientierung und ökonomische Situation „aufgespannt“ wird. Demgegenüber wird das Lebensweltenmodell „u18“, also dasjenige für die 14- bis 17-jährigen, durch die Achsen normative Grundorientierung und Bildung „aufgespannt“ (vgl. TRENKAMP/ LÜBKE-NARBERHAUS 2012). Gemäß empirischer Erhebungen werden die Jugendlichen graphisch in einem Rechteck mit der waagerechten Kante „normative Grundorientierung“ und der senkrechten Kante „Bildung“ situiert. Die normative Grundorientierung wird in ein kontinuierliches Spektrum von sehr traditionsgebunden bis hin zu geneigt zu Expeditionen in verschiedene Zukünfte eingeordnet. Dieses Spektrum wird jeweils zusammengefasst unter den Schlagworten: traditionell, modern, postmodern. Der Bildungsstand wird nach dem als nächstes angestrebten Schulabschluss abgeschätzt, womit nun allerdings bezeichnender Weise der Aspekt des Berufsabschlusses als offenbar heute nicht mehr ausschlaggebend – relativ zum allgemeinbildenden Schulabschluss – ausgeblendet wird. Diese Achse wird in niedrig, mittel und hoch differenziert. Die Sinus-Studie liefert also empirisch gestützte – wenn auch nicht statistisch repräsentative, aber qualitativ fundierte – Informationendarüber, welche normative Grundorientierungen man für eine Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf besonders zu berücksichtigen hat. Dabei heißt das, auf der einen Seite auf sie akzeptierend einzugehen, auf der anderen Seite stellt dies aber auch eine Herausforderung dar, durch didaktische Settings die Jugendlichen darin zu unterstützen, ihre Perspektiven zu erweitern. In einer vereinfachten Interpretation der Sinus-Graphik lassen sich folgende Zuordnungen vornehmen, welche die Richtung der Erweiterung der Perspektiven erläutern können:

Zu den – von uns so genannten – „Bevorzugten“, also denjenigen Jugendlichen mit mindestens mittleren, eher aber hohen (faktisch) schulischen Bildungsaspirationen, gehören mit postmoderner Grundorientierung die „Expeditiven“. Sie sind „erfolgs- und lifestyleorientierte Networker“ auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen. Ferner sind mit moderner Orientierung die „Sozialökologischen“ zu berücksichtigen, die als „nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierte“ Jugendliche mit sozialkritischer Grundhaltung und Offenheit charakterisiert werden. Zu den „Bevorzugten“ zählen ferner die Leistungsstärkeren unter den „Adaptiv-Pragmatischen“, die sich durch Familienorientierung und Anpassungsbereitschaft auszeichnen, sowie – mit traditioneller Einstellung – die schulisch-erfolgreicheren unter den „Bürgerlich-Konservativen“, welche sich als „familien- und heimatorientierte“ Bodenständige mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik beschreiben lassen.

Zu den – nach unserer holzschnittartigen Abgrenzung – „Weniger-Bevorzugten“ gehören mit postmoderner und auch moderner Einstellung die Mehrheit der „experimentalistischen Hedonisten“, die „spaß- und szeneorientierten Nonkonformisten mit Fokus auf Leben im Hier und Jetzt“ (SINUS AKADEMIE 2012). Ihnen bleibt offenbar die Berufsausbildung als Kern ihrer Jugendphase eher fremd. Außerdem zählen – im breiten Übergangsbereich zwischen traditioneller und moderner Einstellung – dazu die „materialistischen Hedonisten“, also die „freizeit- und familienorientierte Unterschicht“ mit ausgeprägten markenorientierten Konsumwünschen. Auch sie verkörpern in diesem Alter anscheinend recht wenig das Bestreben nach

inhaltsreicher selbstverantworteter Arbeit, wie es den in der Einleitung genannten Reformbestrebungen für die Förderung der Selbstständigkeit durch berufliche Bildung zugrunde liegt. Ebenfalls zum Übergangsbereich traditionell/modern zählen die „Prekären“, also um Orientierung und Teilhabe bemühte Jugendliche mit vor allem sozial und materiell schwierigen Startvoraussetzungen, denen das Sinus-Institut eine „Durchbeißermentalität“ attestiert. Sie gehören zumeist zu den als „benachteiligt“ bezeichneten Jugendlichen.

Wichtig für die Planung der Didaktik im beruflichen Überleitungsbereich ist, dass sie sich normalerweise zunächst nicht in erster Linie auf Lebenskonzepte wie die der „Expeditiven“, der „Sozial-Ökologischen“ sowie der Erfolgreichen unter den „Adaptiv-Pragmatischen“ und den „Konservativ-Bürgerlichen“ – also nicht an die Bevorzugten richtet.

Mit dieser eigentlich viel zu verallgemeinernden Feststellung ist keine Stigmatisierung dieses in jeder Hinsicht (personal, sozial, wirtschaftlich, gesellschaftlich-politisch) höchst bedeutsamen Bildungssektors beabsichtigt. Dadurch, dass die spezifischen Herausforderungen benannt werden, die einer Verwirklichung der Maxime „Bildung ist Bürgerrecht“ entgegenstehen können, soll im Gegenteil dazu beigetragen werden, Bildungschancen gerade auch für die „Weniger-Bevorzugten“ zu vergrößern.

Selbstverständlich gibt es auch bei den meisten der „Weniger-Bevorzugten“ expeditiv Interessen und Bestrebungen. Diese haben jedoch hinsichtlich ihrer Realisierungspotentiale insbesondere in der Phase der Berufsausbildung – durch die starke Ausrichtung an den festen Strukturen der Arbeitsinhalte, die häufig immer noch in den Ausbildungsordnungen, aber tendenziell auch in den Rahmenlehrplänen verankert sind – oft nicht ausreichend Raum und bedürfen daher der Öffnung durch Erweiterung des Raumes. Um die folgenden Aspekte des Expeditiven – und auch der darauf folgenden Charakterisierungen – leichter zugänglich zu machen, bedarf es neuer Ziele, Inhalte und Methoden, und hier vor allem auch neuer Lernorte und -gelegenheiten. Zu fördern sind Bestrebungen, den eigenen Erfahrungshorizont, angeregt durch aktuelle Lernerfolge und neue Interessensbildung, zu verändern. Weniger bevorzugte Jugendliche neigen oft eher dazu, an bestehenden Strukturen und Verbindlichkeiten, wie etwa die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf und Ausbildungsplatz, festzuhalten. Zwar zeigen einige unter ihnen durchaus Interesse an Umwegen wie Auslandsphasen, gefördert z. B. durch das Leonardo-Mobilitätsprogramm der EU-KOMMISSION (vgl. NATIONALE AGENTUR BEIM BIBB 2012), jedoch kommt es eher selten zu einer Realisierung, da die Jugendlichen mitunter relativ unerfahren in der Suche nach flexiblen Lösungen und mit internationaler Mobilität sind. Auch fehlt es ihnen manchmal an expeditiven Vorbildern in ihrem unmittelbaren Umfeld. Ferner begrenzt ihre z. T. deutlicher ausgeprägte Kontroll- und Autoritätsorientierung, die – wie oben erwähnt – durch die Strukturen der Ausbildung(sordnungen) noch gefördert wird, die Realisierung individueller expeditiver Bestrebungen. Daher kann die Ermöglichung und Förderung des Erlebens neuer Grenzen und unkonventioneller Erfahrungen z. B. durch eine stärkere Europäisierung der Ausbildung mithilfe des neu konzipierten EU-Programms „Erasmus for all“ (vgl. CURELL 2013) wichtige Impulse setzen, wenn sie gerade für die „Weniger-Bevorzugten“ nutzbar gemacht wird. Es geht dabei gerade darum, Aufbrüche in neue Welten zu ermöglichen, um die Buntheit von

Lebensentwürfen erfahrbar zu machen, um diese im Lebensverlauf nutzen zu können und auch mit Unsicherheiten in ungewohnten Situationen besser umgehen zu können. Die Jugendlichen sollen in der Suche nach vielfältigen Erfahrungsräumen unterstützt werden, insbesondere auch in der Entfaltung ihrer kreativen Interessen, z. B. modernes Theater oder Kunst, aber auch innovative Sportarten.

Auch sozial-ökologische Interessen und Aktivitätsneigungen gehören für weniger bevorzugte Jugendliche manchmal nicht zu ihrem unmittelbaren Handlungs- und Kommunikationsfeld. Zwar sind Umweltschutz und Nachhaltigkeit durch die z. T. sehr konsequente Umsetzung der Mülltrennung in der Schule und auch im Betrieb präsent, und auch das Thema Nachhaltigkeit gewinnt an Bedeutung, jedoch verbleiben diese Themen und Orientierungen gelegentlich stark in ihrer Funktion als äußere Begrenzungen und Kontrollen. Weniger bevorzugten Jugendlichen bleiben die dem Interesse an Umweltschutz und Nachhaltigkeit verhafteten Bestrebungen nach Konsumverzicht und alternativen antimaterialistischen Lebensentwürfen bisweilen eher fremd. Dies beschränkt ihre Möglichkeiten der Wahl von bunteren Lebenswegen unnötig. Schule und Betrieb, aber insbesondere auch mehr Informationen und unmittelbare Erfahrungen mit ökologischen, sozialen und auch kulturellen Handlungsfeldern in der Berufseinführung könnten und sollten daher eine stärkere Aktivierung und Förderung von Interessen in diesem Themenbereich ermöglichen. Insgesamt liegt die Bedeutung der Sinus-Studie vor allem auch darin, dass ihre aus ihren Charakterisierungen zu gewinnenden Aspekte wichtige und detaillierte Anregungen dafür geben, was für eine Öffnung einer Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf aufgegriffen werden muss.

4 Vorbilder

Für die Öffnung der Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf gibt es theoretische und praktische Vorbilder, die im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. HEIDEGGER/ PETERSEN 2011).

Ein theoretisches Vorbild aus dem Bereich der internationalen – vor allem der europäischen – Diskussion, das allerdings auf Modelle der Zukunft verweist, ist ein Konzept aus dem Umkreis der Reformpädagogik, das von H. v. HENTIG (1982) auf einer Tagung des Europarats zum Thema „Jugendbildung – Preparation for life“ unter dem Titel „A plea for less „preparation“ and more „life““ vorgestellt wurde. Dieses Modell ist nicht direkt auf die Überleitung in den Beruf bezogen, aber auf die gleiche Zielgruppe – die 14- bis 18-jährigen. HENTIG (2007) schlägt vor, den Klassenraumunterricht für diese Jugendlichen vorübergehend weitgehend zu schließen und Lerngelegenheiten in der realen Welt zu suchen, etwa in sozialen Aufgaben für Kinder und Alte, in der handwerklichen Produktion, auf einem mehrmonatigen Segeltörn oder bei der Renovierung eines alten Gebäudes. HENTIG empfiehlt die Einbindung der traditionellen Unterrichtsfächer in diese Projekte, jedoch steht als zentrales Ziel im Zentrum, dass die Jugendlichen die Chance haben, ihre eigene Nützlichkeit für sich und andere zu erleben.

Ein „europäisches“ Vorbild, das ebenfalls eher in die Zukunft weist, ist die dänische „folkehøjskole“, die auf GRUNDTVIG zurückgeht, der ausdrücklich nicht systematisch-abschlussbezogenes Lernen im Auge hatte. Seiner Meinung nach verhindert dies das eigentliche Ziel des Lernens eher, nämlich Aufklärung für das Leben und die Entwicklung von Selbstbestimmung. Die „folkehøjskole“ bietet vor allem freie Aktivitäten, die einzeln oder in Gruppen verfolgt werden können. Das Themenspektrum ist weit gespannt und umfasst die Felder Soziales und Politik, Beruflich-Orientiertes, Musisch-Kulturelles, aber auch „akademische“ Fächer. Sie dient vor allem der Selbstfindung und Emanzipation und der allgemeinen sowie beruflichen Orientierung. Gegenwärtig wird sie in Dänemark auch für Jugendliche ausgebaut (vgl. CORT 2009).

Ein aktuelles – auch praktisch weitreichend umgesetztes – Modell vor allem für den Übergangsbereich ist jenes der Produktionsschule. Insbesondere die Hamburger Realisierungen (GENTNER 2011) stellen einen innovativen formalisierten Ansatz für das schulische Übergangssystem dar, dessen zentrale Merkmale die Betriebsform und die betriebliche Produktionsgemeinschaft sind. Beachtlich und völlig neuartig daran ist, dass die Produktionsschulen trotz ihrer Verortung bei freien Bildungsträgern Teil des schulischen Übergangssystems sind und dass berufsschulpflichtige Jugendliche in den Produktionsschulen ihre Schulpflicht erfüllen können. Diese Form der formal schulischen Berufsvorbereitung für benachteiligte Jugendliche realisiert aus der Perspektive einer Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf vor allem den Inhalt Arbeitsorientierung – es werden reale Güter produziert und am Markt angeboten – , es werden aber auch kulturorientierte Aspekte aufgegriffen und es wird grundsätzlich gesellschaftliche Teilhabe gefördert (vgl. BOJANOWSKI et al. 2009, 2-3). Für die hier vorgeschlagenen Reformimpulse ist dennoch das Gewicht der drei weiteren Felder (vgl. Abschnitt 6) Kulturorientierung, soziale Orientierung und Bewegungsorientierung erheblich zu erhöhen, und es ist eine Vielfalt von Lernorten vorzusehen. Innovativ und vorbildhaft für die Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf ist ferner das „Auszeit“-Modell, welches vorsieht, dass auch Jugendliche der Sekundarstufe I vorübergehend bis zu drei Monate eine Produktionsschule anstelle der Regelschule besuchen können, um eine Auszeit zu nehmen (vgl. GENTNER 2011, 5-6). Da die Produktionsschulen auch Qualifizierungsbausteine (u. a. SCHREIER 2010) anbieten, verbinden sie Übergangsphase und Eingangsphase in die Berufsausbildung miteinander. Die Produktionsschulen und ihr Erfolg in Hamburg stellen damit einen wichtigen Schritt in Richtung einer Betrachtung der Überleitung in den Beruf als Ganzes dar.

5 Ziele

Grundlegendes Ziel einer Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf ist es, die Chancenungleichheit zwischen „Bevorzugten“ und „Weniger-Bevorzugten“ zu reduzieren. Selbstverständlich kann die Chancenungleichheit, die durch den bisherigen Bildungsweg und damit vor allem auch durch die soziale Herkunft hervorgerufen ist, in den Phasen der Überleitung nicht mehr vollständig aufgehoben werden. Die Reduktion der Chancenungleichheit kann einerseits durch eine verbesserte Anerkennung der Gleichwertigkeit von all-

gemeinem und beruflichem/akademischem Lernen erfolgen, wie es in EQF (EU-Kommission 2012) und DQR (ARBEITSKREIS DQR 2011) angestrebt wird.

Andererseits muss die Durchlässigkeit verbessert werden. Zwar ist durch den erhöhten Anteil der Gymnasiasten in der Sekundarstufe I sowie durch die Erweiterung der Möglichkeiten zum Besuch des beruflichen Gymnasiums der Anteil der Bevorzugten in den letzten zwei Jahrzehnten stark gestiegen. Für die anderen sind jedoch die Chancen zur Nutzung der Durchlässigkeit eher gesunken. Für sie muss es darum gehen, ihre subjektiven Möglichkeiten zur berufsbiographischen Gestaltung (HENDRICH 2003; 2004) zu erweitern.

Dafür ist es wichtig, dass den „Weniger-Bevorzugten“, ähnlich wie es für die „Bevorzugten“ der Fall ist, eine Zeit des Reifens ermöglicht wird (vgl. HEIDEGGER/ PETERSEN 2011). Letzteren, oft ca. 50% eines Altersjahrgangs, wird in der Regel ein „Moratorium“, eine Zeit des Reifens zwischen Kindheit und Erwachsenenendasein, also eine längere Überleitungsphase in den Beruf eingeräumt. Dies äußert sich zunächst in der Möglichkeit des Besuchs der gymnasialen Oberstufe und häufig daran anschließend in einem akademischen Studium. Dies ist gesellschaftlich akzeptiert und mitfinanziert. Demgegenüber stellt die Forderung nach genereller Berufswahlreife und Ausbildungsreife mit 16 Jahren – die bezeichnender Weise nur für die weniger Bevorzugten erhoben wird – eine Überforderung dar. Denn sie fordert von den „Weniger-Bevorzugten“ eine „Reife“, die sie in diesem Alter gar nicht haben können. Verantwortlich für die Überforderung mit einer Berufswahl im Jugendalter sind vor allem die Wahrnehmungsveränderungen in der Pubertät, die mit einer seelisch-körperlichen Umorientierung verbunden sind. Deshalb ist es unangemessen, diese Berufs(wahl)reife von ihnen zu verlangen. Vielmehr sollte den „Weniger-Bevorzugten“ ebenfalls die Chance auf die Suche nach eigenständigen Lebensentwürfen ermöglicht werden, die für diese Lebensphase der Frühadoleszenz charakteristisch ist. Wird diese Funktion abgekappt, so bedeutet dies eine deutliche Kreativitätsverengung, junge Menschen werden damit in ein Korsett gepresst.

Das Ermöglichen einer Überleitung in den Beruf mit verschiedenen Phasen und mit einer spezifischen beruflichen Didaktik hingegen verfolgt das Ziel, Möglichkeiten und Hilfen für das Ausbalancieren folgender Spannungsfelder zu bieten (vgl. PETERSEN/ HEIDEGGER 2011b):

- a. Förderung durch frühe Verantwortungsübernahme (für sich und andere) versus Reifung durch freie Entwicklung in Kreativität und Phantasie

Für den Übergang Schule – Beruf für die „Weniger-Bevorzugten“ spitzt sich dieser Gegensatz in der Frage zu: Ist für Jugendliche, die nicht den Weg in die gymnasiale Oberstufe wählen (können), ein möglichst schneller Übergang in eine (duale) Ausbildung sinnvoll? Oder ist auch für sie (wie für die Gymnasiasten) eine besonders auch kulturorientierte Reifungsphase – und ein Hinausschieben der Berufsentscheidung – förderlich? Oder bedeutet es für die „Bevorzugten“ im Gymnasium nicht sogar einen Nachteil, dass sie nicht zur frühen Übernahme von Verantwortung angehalten werden?

Verbunden damit ist als weiteres Spannungsfeld auch das

- b. Bedürfnis nach strengen Strukturen und Regeln versus libertäre Freigabe der Aktivitäten und der Lebensgestaltung.

Dieses Gegensatzpaar kennzeichnet insbesondere die Jugendphase, in der einerseits die prinzipiell – oder scheinbar – unbegrenzten Möglichkeiten der Wahl für die individuelle Gestaltung des Lebens bewusst werden. Andererseits bildet sich gerade dadurch ein starker Wunsch nach strengen Strukturen heraus, um der damit verbundenen Unsicherheit zu entgehen.

Um zwischen diesen Polen aktiv eine Balance herzustellen, ist es den Jugendlichen ein Anliegen, einen eigenen, selbst gewählten Interessenschwerpunkt zu finden, wie es insbesondere SPRANGER (1923/1965) formuliert und in seiner geisteswissenschaftlichen Psychologie des Jugendalters (1924) vertieft hat. Dieser Interessenschwerpunkt gibt dann auch Gelegenheit zur Bewährung im Sinne der Erfahrung, für sich und andere im Rahmen einer strukturierten Gemeinschaft nützlich zu sein (HENTIG 2007). SPRANGER (1923,162) hat daraus berufspädagogisch einflussreiche Konsequenzen gezogen: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“ Jedoch darf aufgrund der in Abschnitt 3 genannten Argumente die Festlegung auf einen Interessenschwerpunkt nicht zu früh und nicht zu stark sein. Es muss die Möglichkeit des Wechsels auch noch als konstruktive Handlung während der Ausbildung möglich sein.

- c. Employability versus Emanzipation

Auf der einen Seite müssen die Jugendlichen in die Lage versetzt werden, längerfristig für sich selbst zu sorgen. Sie müssen „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) entwickeln. Auf der anderen Seite soll es ermöglicht werden, sich den Anforderungen der Arbeitswelt bewusst und überlegt zu stellen und die Zumutungen, die im ungünstigen Fall zu gewärtigen sind, kritisch zu reflektieren. Zu dieser emanzipatorischen Haltung soll auch der inhaltliche Schwerpunkt Kulturorientierung beitragen.

Im Anschluss an das Plädoyer des bereits im Abschnitt 4 erwähnten theoretischen Vorbilds stellt auch die Forderung

- d. „Less preparation, more life“

ein allgemeines Ziel der Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf dar.

Denn Vorbereitung auf das künftige Leben kann gerade für Jugendliche nicht das subjektiv erlebte Zentrum ihres aktuellen Lebens sein, weshalb sie oft mit Verweigerung reagieren. Für die Ermöglichung von „more life“ ist eine Unterscheidung zwischen den drei vorne definierten Phasen von Bedeutung. Schon in der Sekundarstufe I kann dies angestrebt werden; hier können vor allem in den Abgangsklassen systematische Aktivitäten, die nicht direkt mit dem Unterricht in Verbindung stehen, auch außerhalb der Schule gefördert werden (vgl. FREUDENBERG-STIFTUNG 2012). Auch in der Berufsausbildung sollte dieser Aspekt der freien Lebensgestaltung in der offiziellen Ausbildungszeit nicht vollständig verloren gehen. Beson-

ders wichtig ist dieser Leitgedanke dann für die Übergangsphase selbst, wo – wie schon begründet – die Forderung nach möglichst schnellem Eintritt in eine Vollausbildung abgeschwächt werden sollte.

6 Inhalte

Inhaltlich sollte die Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf ein viel weiteres Spektrum umfassen, als es normalerweise der Fall ist. Dazu sollen vier Felder berücksichtigt werden: Arbeitsorientierung, Bewegungsorientierung, soziale Orientierung und Kulturorientierung, wie es schon bei HEIDEGGER/ PETERSEN (2011) für die Weiterentwicklung des konventionellen Übergangssystems vorgeschlagen wurde. Die relative Intensität, mit der die Felder in den Bildungsgängen repräsentiert sind, hängt von der Stufe – Abgangsphase der Sekundarstufe I, Übergangsphase, Eingangsphase der Berufsausbildung – ab.

Für alle Bereiche, insbesondere aber für die Bereiche Abgangsphase aus der Sekundarstufe I und Übergangsphase soll auch für die Inhalte die HENTIGsche Formulierung „Less preparation, more life!“ (HENTIG 1982) als Grundorientierung gelten. Es sind immer alle vier unten erwähnten Orientierungen mit unterschiedlicher Gewichtung in diesen Phasenbedeutsam.

Die folgenden Skizzen – stark gekürzte Zusammenfassungen aus HEIDEGGER/ PETERSEN (2011) – beziehen sich, wie schon im Abschnitt 5, auf die Berufseinführung, also die Stufen Übergangsphase und/oder Eingangsphase in die Berufsausbildung.

6.1 Zur Arbeitsorientierung

Die Arbeitsorientierung steht gegenwärtig in der Phase des Übergangs (im engeren Sinne) ohnehin im Vordergrund. Dabei soll als Ergänzung die Selbstevaluation betont werden, also (angeleitetes) Bewusstwerden von Können, Interessen, Wünschen, bis hin zur – zumindest informellen – Anerkennung (Validierung) von nicht-formalem und informellem Lernen (ValNIL). Jene fördert es, berufsbiographische Entscheidungen bewusster zu treffen; die Validierung ermöglicht es, unterbrochene Ausbildungs- und Berufsbiographien – mit dem Ziel einer Komplettierung – zu würdigen und dadurch auch bunte Lebensentwürfe weniger riskant zu machen (vgl. PETERSEN 2013a).

Für die (optionale) Übergangsphase schlage ich – auch für das Regelsystem der beruflichen Schulen, also AVJ, BFS I etc. – die Innovation vor, das Konzept der Produktionsschule als Ausgangspunkt weiterer Reformen speziell für den Schwerpunkt Arbeitsorientierung aufzugreifen, allerdings ohne die strengen Anforderungen an Nähe zu „wirklichen“ Betrieben (GENTNER 2011) zu übernehmen, die einer Öffnung des Bildungsgangs hin zu mehr „Buntheit“ entgegenstehen (vgl. Abschnitt 4).

Für die Eingangsphase der Berufsausbildung geht es besonders um eine Öffnung in Richtung Lebenswelt, da die Arbeitswelt dort schon quantitativ umfangreich präsent ist.

6.2 Bewegungsorientierung

Die Rolle von Bewegung und körperlicher Betätigung zu erweitern, ist heutzutage eine verbreitete Forderung für alle Altersstufen. Insbesondere wird sie schon vom Kindergartenalter an aus Gründen der Verhinderung von Übergewicht und Fettleibigkeit so stark wie möglich gefördert. Aber außerdem, und in Verbindung damit, soll im Sinne eines psycho-physischen Zusammenhangs auch die psychische Entwicklung unterstützt werden. Dazu dient im Kindergarten und manchmal auch für jüngere Schulkinder das psychomotorische Turnen, dessen Grundgedanke auch für Jugendliche gültig ist und das Feld Bewegungsorientierung im Rahmen einer Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf wesentlich begründet. Besonders dramatisch wird der Bewegungsmangel mit Eintritt in die Pubertät. Die Bewegungsorientierung soll Körpererfahrung durch herkömmliche und vor allem durch „innovative“ Sportarten, von Aikido (TITZ 2010) bis hin zu Kite-Surfen, fördern. Außerdem sollten auch erlebnispädagogische Erfahrungen wie Segeltörns, Klettern im Hochseilgarten und Kanufahrten zum Normalfall für alle Jugendlichen – und nicht nur, wie bisher, für die Benachteiligten – werden.

6.3 Soziale Orientierung

Die soziale Orientierung soll sich ebenfalls zunächst in praktischem Tun verwirklichen. Hier können die Lernenden ihre unmittelbare Nützlichkeit im Kontakt mit anderen erfahren und sich bewähren, wie es HENTIG (2007) in seinem Buch „Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein.“ anregt. Es bieten sich für die Öffnung der Schule nach außen vor allem soziale Aktivitäten außerhalb der Schule in Form von Nachbarschaftshilfe, (stundenweiser) Alten- oder Krankenpflege und Kinderbetreuung an.

Aktuell bietet die Initiative „Lernen durch soziales Engagement!“ (FREUDENBERG-STIFTUNG 2012) wichtige Anregungen für die Umsetzung von sozialer Orientierung im Rahmen der Schulzeit, aber weitgehend außerhalb des Lernorts Schule.

6.4 Kulturorientierung

Die Kulturorientierung, die die Emanzipation gegenüber dem Eingebundensein in vorgegebene (Arbeits-)Strukturen unterstützt, setzt einen weiten Kulturbegriff voraus und soll sich zunächst in praktischen Aktivitäten verwirklichen. Es geht also um selbstorganisierte Populärkultur, wie sie sich in (Straßen-)Musik/Theater (-workshops) / Video (-experimenten) realisiert (vgl. TITZ 2010). Ergänzend sollten auch Ansätze von Theorie in Form von (vor allem selbst organisierten) Schulungen hinzukommen. Es bietet sich an, Elemente von „Hochkultur“ – auch über Inhalte herkömmlicher allgemeinbildender Unterrichtsfächer – zu integrieren. Insbesondere auf der Stufe Eingangsphase in die Berufsausbildung scheint dieser Aspekt bisher gänzlich unterrepräsentiert. Insgesamt sollten in der Überleitung die Möglichkeiten soweit geöffnet werden, dass sich kulturelle Betätigung ähnlich wie im bereits existierenden Angebot des freiwilligen kulturellen Jahres über einen bestimmten Zeitraum sogar zu einer Aufgabe verdichten kann, deren Inhalt einem Erwerbsarbeitsplatz vergleichbar ist.

7 Methodik

Für diesen Reformentwurf geht es methodisch vor allem darum, unterschiedliche Settings bzw. Lerngelegenheiten für informelles und non-formales Lernen – wie vor allem „apprenticeship“ in einem neuartigen Begriff (NIELSEN/ TANGGARDPEDERSEN 2011) – sowie das „situated learning“ in „communities of practice“ (LAVE/ WENGER 1991) zu berücksichtigen. Es geht insbesondere um neue Formen von Aktivitäten, die durch die „institutionelle Vielfalt“ der in die Überleitung in den Beruf nach meinem Vorschlag einzubindenden Institutionen deutlich ausdifferenziert sind. Wichtig erscheint, dass der Begriff der Methodik hier stark erweitert wird, so dass alle Formen des Lernens – formales, nicht-formales und vor allem das (auch durch seine Bedeutung in der europäischen Berufsbildungspolitik) stärker ins Zentrum rückende informelle Lernen – ermöglicht werden. Dabei sind unterschiedliche Perspektiven auf Lernen, wie Lernen als sozialer Prozess (LAVE/ WENGER 1991), aber auch Lernen aus konstruktivistischer Perspektive zu berücksichtigen.

Ein entscheidender Aspekt für die vorgeschlagene Reform wird durch die Theorie des Lernens als sozialer Prozess nach LAVE/ WENGER (1991) und WENGER (1998) nahegelegt. Im Kontext des historischen Formalisierungsprozesses des Lernens ist das formale Lernen im institutionalisierten Kontext so stark ins Zentrum gerückt, dass das informelle Lernen im Lebensprozess – und gerade in Arbeitszusammenhängen – inzwischen häufig in seiner quantitativen Bedeutung und seiner Allgegenwärtigkeit nicht ausreichend gewürdigt bzw. gar ignoriert wird.

Im Fokus der Betrachtungen von LAVE/ WENGER (1991) stehen weniger kognitive Lernprozesse als vielmehr die Bedingungen, die sozial gegeben sein müssen, um Lernen in alltäglichen (Arbeits-)Situationen zu ermöglichen. Zentral dafür ist die Situativität des Lernens. Anlässe für Lernprozesse sind alltägliche Praxis sowie damit verbundene Vorfälle und Zufälle im Lebens- und Arbeitsprozess, die in der Gemeinschaft mit anderen erlebt, bearbeitet und entwickelt werden. Wichtig für das Ermöglichen von Lernen ist dabei die Gewährung der „legitimate peripheral participation“, also ein schrittweise legitimierter Zugang für die Individuen zu einer Praxisgemeinschaft und den Prozessen in dieser.

Die dazu formulierten vier Komponenten der sozialen Theorie des Lernens – Meaning, Practice, Community, Identity – sind untrennbar miteinander verbunden und realisieren sich in der Community of practice. Lernen in jeder Praxisgemeinschaft – am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Freizeit und in der Familie – ist undenkbar, ohne dass Erfahrungen (experiences), Handlungen (doing) und Zugehörigkeit die Identität des Individuums und der Gemeinschaft (community) beeinflussen, um letztlich zu Bedeutsamkeit (meaning) zu führen.

Der Vorschlag, viel mehr freie Aktivitäten in verschiedenen Institutionen zu ermöglichen, versucht, aus dieser Theorie Konsequenzen zu ziehen.

Der vorgeschlagene weite Methodik-Begriff verdeutlicht, dass vor allem die Angebote des derzeitigen Übergangssystems den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen nicht wirklich gerecht werden. Es wird deutlich, dass insbesondere der Bereich der Berufseinführung hin-

sichtlich der Ziele, Inhalte und Methoden erheblich umfangreicher als nur schulisch – oder auch schulisch und betrieblich – gefasst werden muss.

Die angestrebte Palette an informellen, aber auch non-formalen und formalen Lern- und Erfahrungsangeboten, die durch eine Vielfalt von Institutionen ermöglicht werden kann, soll die einzelnen Jugendlichen darin unterstützen, ihre Interessen und Wünsche zu identifizieren, diese praktisch umzusetzen, sich dabei in ihrer Persönlichkeit zu entfalten und zu reifen, bevor eine vorläufig verbindliche Berufsentscheidung getroffen wird. Dazu ist es notwendig, dass eine Erweiterung um Orte des Lernens vorgesehen wird, die bisher noch nicht berücksichtigt sind. Das bedeutet, dass neben Schulen, Betrieben (EQJ – vgl. GIB 2008) und Bildungsträgern auch Sportvereine, Feuerwehr, Wohlfahrtsorganisationen, Musikschulen, freie Musikbands, soziale Einrichtungen, Volkshochschulen, Altenheime, Kindergärten, Schulwerkstatt, „Selbstorganisierte Populärkultur“, Nachbarschaftshilfe und viele andere eingebunden werden sollen. Insbesondere bietet es sich an, für diejenigen Jugendlichen, die sich einen kürzeren oder auch längeren Auslandsaufenthalt zutrauen, auch die neuen Möglichkeiten der EU-Kommission zur Förderung von europäischer Mobilität zu nutzen und Erfahrungen in anderen Kulturen zu ermöglichen (EU-KOMMISSION 2013).

Die Berufliche Schule soll dabei zunehmend auch die Funktion als Clearingstelle zur Entwicklung von Lernmöglichkeiten in einer Vielfalt von Institutionen übernehmen. Das Clearing bezieht sich dabei langfristig auf drei Bereiche (vgl. PETERSEN 2011):

Sozial: Es soll eine Bindung an Bildungsberater/-begleiter oder an eine Lehrperson sowie eine Bindung an eine Gruppe ermöglichen und fördern.

Inhaltlich: Angesichts der Vielfalt ist vor allem auch eine Orientierung über die Wahl der inhaltlichen Aktivitäten erforderlich. Die Jugendlichen sollen sich über Angebote informieren, sich orientieren und ihre Vorhaben vorstellen und begründen.

Organisatorisch: Die Clearingstelle hat die Aufgabe, die Kooperation der Mitglieder des bisherigen und erweiterten Netzwerks aus Bildungs- und Aktivitätsanbietern zu fördern.

Damit kommt der Beruflichen Schule in der Eingangsphase der Berufsausbildung eine zusätzliche Funktion – nämlich jene der Beratung und des Coachings – für Jugendliche zu, die noch einen Wechsel des Ausbildungsverhältnisses oder des Ausbildungsberufes anstreben.

8 Resümee

Eine Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf ist im Sinne der Dialektik von Bindung und Freiheit zu diskutieren, wobei der Pol „freie Entfaltung“ gestärkt und die Entwicklung von unterschiedlichen Interessen gefördert werden sollte. Dies ist auch im Hinblick auf Tendenzen zur „Postmodernisierung“ in der (Berufs-)Bildung bedeutsam, die implizit für die hier vorgestellten Reformimpulse eine Rolle spielen. Generell geht es darum, Möglichkeiten für vor allem mehr informelle Lernprozesse in den in Abschnitt 6 genannten vier inhaltlichen Feldern zu ermöglichen und damit Chancen für „Bewährung“ im Sinne der

Erfahrung der eigenen Nützlichkeit zu schaffen. Die skizzierten Ziele und Inhalte sowie die Stärkung der Idee der optionalen Übergangsphase in eigenem Recht scheinen zunächst der generellen Tendenz zu widersprechen, die Bildungszeiten zu verkürzen, wie sie sich u. a. im G8-Modell zeigt. Das Bürgerrecht auf Bildung (DAHRENDORF 1965) bedeutet jedoch, dass gerade für die weniger Privilegierten die Bildungszeit eher ausgeweitet werden sollte. Eine fachlich, sozial und personal orientierte anspruchsvolle Berufsbildung zählt selbstverständlich zu dieser Bildungsphase. Dennoch gilt für einen beachtlichen Teil der Jugendlichen, dass ihre Bildungszeit derzeit relativ zu derjenigen der privilegierten Jugendlichen – zu der ja oft auch das Studium gehört – drastisch verkürzt ist. Daher sollte eine optionale Übergangsphase mit vielfältigen inhaltlichen und institutionellen Ausgestaltungsmöglichkeiten geschaffen werden. Wichtig ist, dass das Lernen in dieser Übergangsphase nicht nur Reparatur sowie Not- oder Ausweidlösung ist, sondern Anerkennung – im Sinne sozialwürdigender und rechtlicher Anerkennung (HONNETH 1994) – erfährt. Dadurch kann es dann langfristig auch durch inhaltliche und institutionelle Gestaltungspotentiale zur Umverteilung (FRASER/ HONNETH 2003; PETERSEN 2013a) von Chancen für die Betroffenen führen.

Auch schon in den Abgangsklassen der allgemeinbildenden Schule, also nach der hier vorgenommenen Sprachregelung in der Abgangsphase der Sekundarstufe I, sollten die praxisorientierten Lernbereiche ausgeweitet werden, wobei das Lernen außerhalb der Schule durch Übernahme von Grundideen des apprenticeship intensiviert werden sollte. Geeignet dafür sind Schülerfirmen, auch da können schon Ansätze von Produktionsschulen verwirklicht werden. Ein Vorbild ist auch die Initiative „Lernen durch Engagement“ bei außerschulischen sozialen Einrichtungen.

Für den Eingangsbereich der Berufsbildung ist die Verstärkung der allgemeinen persönlichkeitsfördernden Aspekte zentral, welche die in der Einleitung genannten, auf die Stärkung von Selbstständigkeit in der Berufsarbeit zielenden Reformanstrengungen vor allem durch die „Kulturorientierung“ erweitern. Dafür sind für den betrieblichen Bereich allerdings beträchtliche Hindernisse zu überwinden. Der „Verlust“ an direkt fachbezogener Lernzeit wird vermutlich durch bessere Motivation ausgeglichen. Damit ist die Hoffnung auf weniger durch Frust bedingte Ausbildungsabbrüche verbunden. Ferner geht es darum, Ausbildung zu begleiten und gegebenenfalls einen Ausbildungswechsel zu stützen. Dazu zählt auch die Initiative „Assistierte Ausbildung“ (BIBB 2013) und betriebliche abH. Besonders auch aus europäischen Erfahrungen ist zu lernen, dass „Guidance and Counselling“ und Coaching sowie Mentoring (z. B. durch ältere Azubis) sehr wirkungsvoll sein können.

Auf diese Weise können verschiedene Ansätze so miteinander verbunden werden, dass sich eine integrierte Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf ergibt.

Literatur

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online:

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-weg-f%C3%BCr-die-einf%C3%BChrung-des-deutschen-qualifikationsrahmens-gg21oohc.html?s=eGHsWcGt0UOHnZHM> (04-09-2012).

BADER, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., H. 2, 73-77.

BECKER, L. (2013a): Chancengleichheit: Bildung nach sozialen Schichten. Online: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/chancengleichheit-bildung-nach-sozialen-schichten-12190343.html> (25-05-2013).

BECKER, L. (2013b): Chancengleichheit: Die Oberschicht fördert die Oberschicht. Online: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/chancengerechtigkeit-die-oberschicht-foerdert-die-oberschicht-12158139.html> (31-05-2013).

BIBB (2013): "Assistierte Ausbildung": Brücke zwischen Betrieben und Jugendlichen. GPC-Expertenworkshop zu neuen Ansätzen individueller Förderung in der Berufsbildung Pressemitteilung vom 31.1.2013. Online: <http://www.bibb.de/de/63255.htm> (23-02-2013).

BIBB (2007): BIBB-Hauptausschuss: Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_124_handlungsvorschlaege_qualifizierung_benachteiligter.pdf (23-02-2013).

BOEHSS, M. (2013): Präferenzen Flensburger Jugendlicher für unterschiedliche (Berufs-) Bildungswege – Auf dem Weg zu akademisierten Ausbildungsgängen? Unveröffentlichter Foliensatz für den Workshop 4, Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Essen.

BOEHSS, M./ HEIDEGGER, G./ RÜTH, M. (2013): Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes Perspektive. Zur Veröffentlichung Dezember 2013, Flensburg.

BOJANOWSKI, A./ GENTNER, C./ MEIER, J./ MUTSCHALL, M. (2009): Fachkonzept Produktionsschule – Vorlage aus dem „Runden Tisch Produktionsschule in den Neuen Ländern“ des BMVBS zur Umsetzung von Produktionsschulen im Rahmen Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Online: <http://www.bv-produktionsschulen.de/downloads/Fachkonzept-Produktionsschule-12-03-09.pdf> (19-02-2013).

BOURDIEU, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

BRAUN, H. (1989): Helmut Schelskys Konzept der 'nivellierten Mittelstandsgesellschaft' und die Bundesrepublik der 50er Jahre. In: Archiv für Sozialgeschichte 29, 199-223.

CALMBACH, M./ THOMAS, P. M./ BORCHARD, I./ FLAIG, B. (2012): Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf.

CEDEFOP (2012): New prospects for European youth: European alliance for training. Online: <http://www.cedefop.europa.eu/DE/news/20759.aspx> (05-04-2013).

CORT, P. (2009): Projektbeskrivelse – Evaluering af combinations projektet et samarbejdem mellem højskoler og hver suddannelser. Online: (23-02-2013).

CURELL, J. (2013): Erasmus for All - New opportunities for the Education, Training, Youth and Sport sectors. Online: http://eacea.ec.europa.eu/llp/events/infodays_2013/documents/de-gasepri-session-1-erasmus-for-all-presentation-jc-final_ok.pdf (31-05-2013).

CZYCHOLL,R./ EBNER, H. (1990): Handlungsorientierung und Juniorenfirma. In: SOMMER, K.-H.(Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Esslingen, 265-278.

DAHRENDORF, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.

ECKERT, M. (1996): Lernen im didaktischen Spannungsfeld von Objektivismus, Subjektivismus und Konstruktivismus. In: RÜTZEL, J./ ECKERT, M. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Alsbach/ Bergstraße, 37-55.

ESPING-ANDERSEN, G. (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge.

EU-KOMMISSION (2013): Erasmus for all – Investing in Europe's education, training and youth. Online: <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/> (04-04-2013).

EU-KOMMISSION (2012): Der Europäische Qualifikationsrahmen. Online: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11104_en.htm (04-09-2012).

FISCHER, M. (2002): Work Experience as an Element of Work Process Knowledge. In: BOREHAM, N./ SAMURCAY, R./ FISCHER, M. (eds) : Work Process Knowledge. London, 119-133.

FISCHER, M./ RAUNER, F. (2002): The Implications of Work Process knowledge for Vocational Education and Training. In: N. BOREHAM, N./ R. SAMURCAY, R./ FISCHER, M. (eds): Work Process Knowledge. London, 160-170.

FRASER, N./ HONNETH, A. (2003): Anerkennung oder Umverteilung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.

FREUDENBERG-STIFTUNG (2012): Lernen durch Engagement. Online: <http://www.freudenbergstiftung.de/deutsch/schluesselformate/lernen-durch-engagement/lernen-durch-engagement.html>, auch: http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_350.pdf (30-04-2013).

FREY-HUPPERT, C./ NIEMEYER, B. (2009): Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Überblick. Eine Bestandsaufnahme im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

GENTNER, C. (2011): Das Hamburger Produktionsschulprogramm: Produktionsschulen in freier Trägerschaft im System der schulischen Berufsvorbereitung. In: bwp@ Berufs- und

Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 04, hrsg. v. GENTNER, C., Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws04/gentner_ws04-ht2011.pdf (26-09-2011).

GIB (GESELLSCHAFT FÜR INNOVATIONSFORSCHUNG UND BERATUNG) (2008): Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher –EQJ-Programm. Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A041-Erschliessung/Publikation/pdf/Abschlussbericht-GIB-EQJ-Programm.pdf> (30-04-2013).

GRUSCHKA, A. (1992): Die Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik. Soest.

GUDJONS, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. 7. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn.

HAVIGHURST, R. (1948): Developmental Tasks and Education. New York.

HEIDEGGER, G./ PETERSEN, W. (2011): Jenseits des Übergangssystems: Alternative Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03, hrsg. v. PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/heidegger_petersen_ws03-ht2011.pdf (26-09-2011).

HEIMANN, P.; OTTO, G.; SCHULZ, W. (1979): Unterricht: Analyse und Planung. 10. unveränderte Auflage. Hannover.

HENDRICH, W. (2003): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Flensburg.

HENDRICH, W. (2004): Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: NIEMEYER, B. (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa. Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden, 19-40.

HENTIG, H. v. (2007): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein. Weinheim.

HENTIG, H. v. (1982): What sort of preparation for life do young people in the 14 to 19 age-group need? – A plea for less “preparation” and more “life”. Introductory talk to be delivered to the council of Europe at the End-of-Project-Conference on “Preparation for Life”. Unveröffentlichtes Manuskript.

HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

KRUSE, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: SCHWEITZER, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. München, 188-193.

LAVE, J./ WENGER, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.

NATIONALE AGENTUR BEIM BIBB (2012): Mobilität – Auslandsaufenthalte in der Beruflichen Bildung. Online: http://www.na-bibb.de/leonardo_da_vinci/mobilitaet.html (04-04-2013).

NIEMEYER, B.(2007): Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 41, 132-150.

NIELSEN, K./ TANGGARD PEDERSEN, L. (2011): Apprenticeship rehabilitated in a post-modern world? In: Journal of Vocational Education and Training, 63, H. 4, 563-573.

OECD (2009): PISA 2009. Online: http://www.oecd.org/document/53/0,3343,de_34968570_39907066_43433717_1_1_1_1,00.html (10-06-2011).

PENDIK 2013: Pendik Local Education Authority (Projekt-Koordinator): CoProIntegration: Comprehensive Program for Social and Vocational Integration of Young Workers, Modell „zweite Chance“. Neue Europäische Bildungsmodule. Istanbul-Pendik, Türkei.

PETERSEN, W. (2013a): ValNIL im Spannungsfeld von Anerkennung und Umverteilung. Zur Veröffentlichung in: Verhandlungen der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, Kassel, Frühjahr 2013.

PETERSEN, W. (2013b): Prinzipien der Regulierung des Feldes der Berufsbildung– ein Ansatz zum internationalen Vergleich von „ValNIL“. Zur Veröffentlichung in: Verhandlungen der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, Paderborn, Herbst 2012.

PETERSEN, W. (2011): Vom berufsschulischen Übergangssystem zur „Alternativen Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03, hrsg. v. PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G. Online: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws03/> (30-04-2013).

PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G. (2011a): Vom Übergangslabyrinth zur arbeits- und kulturorientierten Alternativen Oberstufe – Editorial zur Workshopdokumentation. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03, hrsg. v. PETERSEN, W.; HEIDEGGER, G. Online: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws03/> (30-04-2013).

PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G. (2011b): Dialektische Perspektiven der „Alternativen Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03, hrsg. v. PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G., Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/petersen_heidegger_ws03-ht2011.pdf (26-09-2011).

RATSCHINSKI, G. (2011): Die Bedeutung der Übergangsphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03, hrsg. v. PETERSEN, W./ HEIDEGGER, G., Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/ratschinski_ws03-ht2011.pdf (26-09-2011).

RATSCHINSKI, G. (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster.

SCHÖN, D. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. London.

SCHREIER, C. (2010): Modularisierung in der beruflichen Bildung? Ansätze aus der Benachteiligtenförderung in ausgewählten europäischen Ländern. Paderborn.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE (2008): Memorandum zur Integrationsförderung. Online: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3847.php (05-07-2010).

SINUS AKADEMIE (2012): Sinus-Milieustudie U27: Wie ticken Jugendliche 2012? Online: <http://www.sinus-akademie.de/service/downloads/jugend.html> (30-04-2013).

SPIEGEL ONLINE (2013): Goete-Studie: Schüler wünschen sich längere Schulzeiten. Online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/goete-studie-schueler-wollen-laenger-lernen-a-890008.html> (03-04-2013).

SPRANGER, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig.

SPRANGER, E. (1923): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Kultur und Erziehung, 59-177. Wieder abgedruckt 1965, besonders 34.

SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (2010): Großbritanniens Kampf gegen Teenagerschwangerschaften. Sex? Eine ganz besondere Umarmung! Online: <http://www.sueddeutsche.de/leben/grossbritanniens-kampf-gegen-teenagerschwangerschaften-sex-eine-ganz-besondere-umarmung-1.584981> (30-04-2013).

THE ECONOMIST (2013): The next supermodel. Why the world should look at the Nordic countries. Vol. 406, No. 8821, Feb 2nd - 8th 2013.

TITZ, C. (2010): Bildung à la Dänemark. Lerne lieber ungewöhnlich. Spiegel Online 9.6.2010. Online : <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,698141,00.html> (06-06-2011).

TRENKAMP, O./ LÜBKE-NARBERHAUS, F. (2012): So fühlt Deutschlands Jugend. Online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/sinus-jugendstudie-zeigt-wie-jugendliche-das-prekariat-ausgrenzen-a-824073.html> (31-05-2013).

WALTHER, A. (2013): Governance of Educational Trajectories in Europe (GOETE). Online: <http://www.goete.eu/> (03-04-2013).

WEHLER, H.-U. (2013): Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland. München.

WENGER, E. (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge.

ZEIT (2013): Helft ihnen, jetzt! Die Jugendarbeitslosigkeit in Europa steigt dramatisch. Gerade Deutschland ist gefordert. Online: <http://www.zeit.de/2013/15/jugendarbeitslosigkeit-europa> (05-03-2013).

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

Zitieren dieses Beitrages

PETERSEN, W. (2013): Zur Didaktik beruflicher Bildung für die Überleitung in den Beruf. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/petersen_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Die Autorin



Dr. WIEBKE PETERSEN

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Universität Flensburg
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

E-mail: [wiebkepetersen \(at\) biat.uni-flensburg.de](mailto:wiebkepetersen@biat.uni-flensburg.de)

Homepage: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/MITARB/b_petersen.htm