

**Petra FREHE-HALLIWELL & H.-Hugo KREMER**

(Universität Jena & Universität Paderborn)

**Tageslernsituationen (TLS) – Ein Format zur lebensweltorientierten Didaktik in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung? Potenziale und Grenzen eines Praxiskonzepts**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe38/frehe-halliwell\\_kremer\\_bwpat38.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe38/frehe-halliwell_kremer_bwpat38.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

**Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung**

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

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

***bwp@***

**www.bwpat.de**



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Tageslernsituationen (TLS) – Ein Format zur lebensweltorientierten Didaktik in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung? Potenziale und Grenzen eines Praxiskonzepts**

---

### **Abstract**

„Unterricht in Tageslernsituationen (TLS)“ kann als ein Konzept aus der Praxis für die Praxis verstanden werden. Über diesen Ansatz wird an immer mehr Standorten in NRW versucht, den Herausforderungen des schulischen Lehrens und Lernens in Bildungsgängen der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung (Schulabstinez, Motivationsprobleme, Relevanzproblematik schulischer Lerngegenstände seitens der Lernenden etc.) zu begegnen. Der Versuch, Lernumgebungen an der Lebenswelt der Schüler\*innen auszurichten, spielt in diesem Ansatz eine bedeutende Rolle.

Dieser Beitrag zielt darauf ab, das Praxisphänomen TLS näher zu beleuchten und es darüber einer wissenschaftlichen Diskussion zugänglich zu machen. Dabei reflektieren wir den Beitrag von TLS im Lichte des didaktischen Leitprinzips der ‚Lebensweltorientierung‘. Insbesondere geht es darum, einerseits Hinweise auf dessen Umsetzungsvarianten durch Lehrende zu gewinnen, andererseits aber auch die Potenziale und mögliche Herausforderungen bzw. Gefahren dieses Ansatzes aufzudecken. In diesem Praxis-reflektierenden Beitrag zielen wir auf eine Differenzierung lebensweltorientierter Didaktik. Gleichzeitig möchten wir auf den Bedarf einer kritischen Reflexion im Umgang mit Tageslernsituationen verweisen.

---

## **‘Day by Day Learning Provisions (DDLp)’ – A life world-orientated instructional approach? Potentials and Challenges of a design emerged from educational practice**

---

‘Day by Day Learning Provisions’ (DDLp) is an approach that emerged from educational practice. More specifically, it was developed in pre-vocational education units under the umbrella of vocational schools in North Rhine-Westphalia. An increasing number of schools is implementing this approach in order to address their everyday problems like students’ motivation and coherent issues like school absenteeism and the students’ lack of interest in course contents. Against this background, DDLp particularly draws on the students’ lifeworld as a pedagogical principle (lifeworld-orientation).

This article aims to have a closer look on the practice-phenomena DDLp and thereby to enable its scientific discussion. We will reflect on DDLp from the perspective of ‘lifeworld-orientation’ as a pedagogical principle: On the one hand, we are seeking to carve out DDLp’s potentials and challenges. On the other hand, by describing and analysing DDLp, we can also learn more about the principle of lifeworld-orientation itself and thus contribute to its theoretical framing. Overall, we are recommending a reflective handling of DDLp.

**Schlüsselwörter:** *Tageslernsituation, Lebensweltorientierung, Subjektorientierung, Ausbildungsvorbereitung, schulnahe Curriculumentwicklung*

# 1 Einführung und Problematisierung

Mit ‚Tageslernsituationen‘ (TLS) widmen wir uns in diesem Beitrag einer Praxisschöpfung, die insbesondere im Bereich der schulischen Ausbildungsvorbereitung (AV) an Berufskollegs großen Anklang in Bildungsgangteams gefunden hat. So beschreibt beispielsweise das Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung der Städteregion Aachen<sup>1</sup> seinen Bildungsgang auf seiner Homepage wie folgt:

*„In der Ausbildungsvorbereitung findet kein klassischer Unterricht in den einzelnen Fächern statt, wie du ihn von deiner vorherigen Schule gewohnt bist. Wir unterrichten fächerübergreifend in abgeschlossenen Tageslernsituationen, die alle Fächer beinhalten. Dabei bieten wir mehrere Tageslernsituationen je Schultag an. Dies bedeutet für dich, dass du an zwei Schultagen pro Woche jeweils sechs Stunden lang von einer Lehrerin/ einem Lehrer betreut wirst und mit deinen Mitschülerinnen/ Mitschülern intensiv weitgehend selbstständig eine Thematik bearbeitest. Häufig endet dies mit einer Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse. Dabei kannst du dir an jedem Schultag aufs Neue aussuchen, welche Tageslernsituation dir am ehesten zusagt und von welcher Lehrerin/ welchem Lehrer du an diesem Tag unterrichtet werden möchtest.“*

Tageslernsituationen (TLS) scheinen sich in der Ausbildungsvorbereitung nordrheinwestfälischer Berufskollegs etabliert zu haben. Eine Online-Recherche und die Durchsicht der Entwicklungsarbeiten unserer projektbasierten Partner-Berufskollegs ergaben, dass 24 Standorte im Rahmen ihres Internetauftritts auf die Arbeit mit TLS hinweisen. Die tatsächlichen Zahlen dürften größer ausfallen, da nicht alle Standorte, die mit TLS arbeiten, dies auch zwingend auf ihrer Homepage ausweisen und zum Teil auch andere Wortschöpfungen (Modultage, JAG-Modell) genutzt werden, nach denen nicht explizit gesucht wurde bzw. werden kann. Regional ist ein Schwerpunkt in den Bezirksregierungen Köln und Düsseldorf auszumachen, aber auch Standorte wie Dortmund, Münster und Minden sind zu finden. Das Berufskolleg des Rhein-Erft-Kreises in Bergheim wurde 2017 mit seinem Konzept zu TLS als dritter Gewinner mit dem Cornelsen-Zukunftspreis ausgezeichnet.

An vielen Standorten wirken TLS als neues und zentrales Strukturelement, das den Ablauf ganzer Unterrichtstage, das Bildungsgang-Curriculum bzw. die didaktische Jahresplanung, die Lernendengruppen, die Verantwortlichkeit von Lehrkräften u.v.m. grundsätzlich neu ordnet. TLS haben damit umfassende curriculare, didaktisch-methodische sowie organisatorische Implikationen.

In der vergangenen Dekade haben sich im Rahmen einiger unserer Forschungs- und Entwicklungsprojekte am Übergang Schule – Beruf immer wieder Berührungspunkte mit TLS ergeben.<sup>2</sup> Wir können an dieser Stelle jedoch auch eingestehen, dass uns die rasche Verbreitung

<sup>1</sup> Internetauftritt des Berufskollegs für Wirtschaft und Verwaltung der Städteregion Aachen. Online: <https://www.bwv-aachen.de/ueber-uns.html> [Stand: 2020-03-10].

<sup>2</sup> Bildungsgangteams brachten die Arbeit mit TLS insbesondere in den folgenden Projekten ein: Tandem, InBig, 3i, QBi. Informationen zu den Projekten können u. a. der folgenden Homepage entnommen werden: <https://wiwi.uni-paderborn.de/dep5/wipaed-insb-mediendidaktik-weiterbildung-prof-kremer/forschung/abgeschlossene-forschungsprojekte/> [Stand 20-03-10].

und Akzeptanz dieser Praxisentwicklung außerhalb des ‚wissenschaftlichen Radars‘ deutlich überrascht und gleichermaßen nachdenklich gestimmt hat. Die große Verbreitung und die geäußerte Begeisterung seitens der Lehrenden gab schließlich den Ausschlag, sich dem ‚Praxisphänomen Tageslernsituation‘ in verschiedenen Kontexten systematisch zuzuwenden.

Durch ‚Tageslernsituationen‘ wird aus Sicht der Lehrkräfte ein klares Konzept suggeriert, das beansprucht, den (Lebens- und Lern-)Vorstellungen der Jugendlichen in besonderer Weise gerecht zu werden. Bei aller Eingängigkeit des Konzepts auf den ersten Blick, ist auf den zweiten Blick festzustellen, dass sehr unterschiedliche berufskollegenspezifische Gestaltungsvarianten (vgl. z. B. Kückmann/Kundisch 2018, 40, 42, 47, 58; Frehe-Halliwell/Kremer 2018a, 140ff.) vorzufinden sind. In diesem Zusammenhang können wir dann auch beobachten, dass sehr unterschiedliche Begründungs- und Legitimationszusammenhänge herangezogen werden. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist jedoch bei allen Konzepten ein zentraler Ankerpunkt, auch wenn durchaus andere Begrifflichkeiten, wie z. B. ‚Wirklichkeit der Jugendlichen‘, ‚Vorstellungen und Interessen‘ herangezogen werden. Es ließen sich viele theoretische Anknüpfungspunkte an TLS assoziieren, wie etwa situiertes Lernen / Gestaltung von Lernsituationen, schulnahe Curriculumentwicklung, Berufsfeld- und/oder Subjektorientierung (zu letztgenanntem vgl. Frehe/Kremer 2018), wobei auch untereinander Bezugspunkte bestehen. Und auch wenn das Konzept der Lebensweltorientierung als konstitutiv für TLS betrachtet werden kann, scheint es eher gesetzt und kaum geklärt, was darunter gefasst wird. Damit bietet das Lebensweltkonzept keine Basis, um Tageslernsituationen aus einer deduktiven Perspektive zu analysieren. Tageslernsituationen können jedoch dahingehend befragt werden, in welcher Form das didaktische Prinzip der Lebensweltorientierung durch Lehrkräfte rezipiert und es in deren curricularen, organisatorischen, didaktischen Gestaltungen etc. herangezogen wird. Dies bietet dann wiederum Ansatzpunkte, um eine lebensweltorientierte Didaktik weiterzuentwickeln. Dementsprechend möchten wir zunächst Einblicke in die praktische Gestaltung von Tageslernsituationen bieten und damit einen Bezugspunkt für die weitere Diskussion herstellen und erheben genau nicht den Anspruch, eine formale Prüfung vor dem Hintergrund einer theoretischen Position aufzunehmen, inwiefern die Anforderungen einer lebensweltorientierten Didaktik erfüllt werden. Weiter möchten wir darauf hinweisen, dass wir in diesem Beitrag in der Kategorie ‚Berichte und Reflexionen‘ eine zunächst deskriptive Perspektive aus dem Blickwinkel umsetzender Lehrender aufnehmen. Diese kann entsprechend nicht unreflektiert als ‚Hinweise zur Gestaltung lebensweltorientierter Lernumgebungen‘ herangezogen werden.

Ziel dieses Beitrages ist es, das Praxisphänomen TLS mit besonderem Blick auf Lebensweltorientierung zu beleuchten. Dabei geht es vor dem Hintergrund einer fallbasierten Darstellung von Tageslernsituation aus dem Kontext der aufgezeigten Forschungs- und Entwicklungsprogramme um eine reflexive Erschließung in Bezug auf das Gestaltungsmerkmal der Lebensweltorientierung. Die Darstellung zum Konstrukt Tageslernsituation ist dann Ausgangspunkt zur Diskussion und Herausarbeitung von Merkmalen in Bezug auf das Konzept der Lebensweltorientierung. Hierzu nehmen wir flankierend Hinweise auf die Umsetzung von Lebensweltorientierung und einer lebensweltorientierten Didaktik auf (Kapitel 3). Damit soll ein Rahmen angeboten werden, um spezifische Merkmale betrachten zu können. Es erscheint uns

nicht weiterführend, ein bestimmtes Konzept als Ausgangspunkt zu setzen, da wir darauf abzielen, die in Tageslernsituationen gelegten Vorstellungen für eine weitere Diskussion zugänglich zu machen und so sowohl Potenziale als auch Ambivalenzen und Spannungsfelder, die mit dem Konzept einhergehen, aufzuzeigen. Der Beitrag schließt mit einer ausblickenden Diskussion.

## **2 Deskriptive Annäherung an ‚Tageslernsituationen‘ (TLS)**

### **2.1 Forschungsmethodische Hinweise – Zur Basis der Darstellung**

Es wurde einführend bereits darauf verwiesen, dass uns das Konstrukt Tageslernsituationen an verschiedenen Stellen unserer Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung begegnet ist. Genauer handelt es sich hier um Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Rahmen einer mehrjährigen Innovationsarena (Kremer 2014) zur individuellen Förderung, sozialen Integration und Gestaltung einer inklusiven Bildungsarbeit in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Ein gemeinsames Merkmal dieser designorientierten Projekte bestand darin, dass die beteiligten Praktiker\*innen die Verantwortung für standortspezifische Konzepte und Ansätze wahrgenommen haben. Die wissenschaftliche Begleitung war in die Entwicklungsprozesse eingebunden. In dieser Rolle wurden erforderliche Entwicklungsschritte an die Praxis adressiert, die Verdichtungen von Projektständen und -ergebnissen vorgenommen oder standortspezifischen Prototypen zusammengeführt und zu übergreifenden Rahmenkonzepten aufgearbeitet hat (vgl. z. B. das Konzept der rollenbasierten Kompetenzbilanz (Frehe 2015) oder das Rahmenkonzept zur Gestaltung von inklusiven Qualifizierungsbausteinen (Frehe-Halliwel/Kremer 2018b)). In diesem Zusammenhang konnten verschiedene systematische Beobachtungen und Begleitungen zur Bildungsgangarbeit mit Tageslernsituationen durchgeführt werden.

Die nachfolgenden Darstellungen in diesem Kapitel nehmen also eine bildungsgangdidaktische Perspektive zu Lebensweltorientierung auf. Wie bereits angeführt, wird deutlich, dass das Konzept der Tageslernsituationen durch die Implementation am Berufskolleg den standortspezifischen Bedingungen und Entscheidungen unterworfen ist. Vor diesem Hintergrund soll zunächst eine allgemeine Kennzeichnung von Tageslernsituationen erfolgen, die sich aus den Projektbegleitungen speisen. Daran anschließend nehmen wir eine fallbezogene, exemplarische Perspektive auf: Hier beziehen wir uns auf eine Unterrichtshospitation, die zu einer konkreten Tageslernsituation in der Ausbildungsvorbereitung durchgeführt wurde sowie auf ein im Anschluss durchgeführtes Gruppeninterview mit Akteur\*innen des Bildungsgangteams (vgl. zum methodischen Vorgehen Frehe 2015, 165ff.). Die Innovationsarena bot uns somit die Möglichkeit, einerseits auf eine systematische Dokumentation zu einer Tageslernsituation zurückgreifen zu können. Andererseits liegen aus dem Gesamtkontext auch Vorstellungen zur schulischen Curriculum- und Unterrichtsarbeit vor. Auch wenn das Fallbeispiel naturgemäß nur exemplarisch Einblicke zeigen kann, finden sich durchaus vergleichbare Konzepte und Argumentationslinien an anderen Berufskollegs, wie wir im Folgenden zeigen wollen.

## 2.2 Tageslernsituationen: Allgemeine Kennzeichnung

An den Berufskollegs in NRW kann gegenwärtig ein starker Trend bezogen auf die Umstrukturierung der standortspezifischen Bildungsgangkonzeptionen in der Ausbildungsvorbereitung festgestellt werden. Interessanterweise wurden diese Entwicklungen nicht durch eine in diese Zeit fallende Bildungsplanreform<sup>3</sup> ausgelöst, die u. a. Zielsetzungen wie Kompetenzorientierung und Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern verfolgt(e). Vielmehr wurden die alltäglichen Herausforderungen und Problemlagen, bezogen auf die Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung, zum Ausgangspunkt der schulpraktischen Entwicklungsarbeiten.

Die konzeptionellen Ursprünge dieses Ansatzes können dabei kaum gesichert nachvollzogen werden. Aus unserer Perspektive lassen sich jedoch Bezüge zu frühen Arbeiten bspw. des Berufskollegs Ernährung, Sozialwesen und Technik in Geilenkirchen unter dem Begriff ‚Jugendliche in Arbeitsgruppen – JAG-Modell‘ (vgl. Berufskolleg EST Geilenkirchen 2001, o. V.) herstellen, die u. a. darauf abzielten, mit veränderten berufsschulischen Konzepten Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Diese Konzepte wurden in den Projekten TANDEM (2009 - 2012) und InBig (2012 - 2014) aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. auch Beutner u. a. 2015). Aktuell wird unter dem Titel ‚Tageslernsituation‘ (TLS) auf das ‚Bergheimer-Modell‘ verwiesen, welches von Emmans et al. (2014) beschrieben wird.

Als allgemeiner Ausgangspunkt für die Entwicklung von Tageslernsituationen wird auf die Problematik verwiesen, dass die Lernendengruppe in der Ausbildungsvorbereitung an jedem Schultag anders zusammengesetzt ist. Dies ist auf die hohen Fehlzeiten der Lernenden in diesem Bereich zurückzuführen, die wiederum verschiedene Gründe haben können, wie bspw. Schulverweigerung, Drogenkonsum oder familiäre Problemlagen. Exemplarisch berichtet ein Berufskolleg im Projektkontext 3i, dass von 72 Schüler\*innen regelmäßig nur 30 bis 40 Schüler\*innen anwesend sind (vgl. Protokoll Diskursarena zum Projekt 3i). Tageslernsituationen werden zeitlich so aufbereitet, dass ein Themenkomplex im Rahmen eines Schultages bewältigt und abgeschlossen werden kann. Dies ermöglicht den Lernenden täglich einen ‚neuen‘ Einstieg in eine Thematik. Die Lernenden sollen so von dem Gefühl befreit werden, etwas verpasst zu haben oder im ‚Stoff‘ nicht mehr hinterherzukommen, was wiederum die Schulabstrenzung befördern könnte.

An den umsetzenden Berufskollegs werden pro Tag meist mehrere Tageslernsituationen zu verschiedenen Themen parallel angeboten. Dies soll den Lernenden ermöglichen, eine interessensgesteuerte Auswahl vorzunehmen. Jede Tageslernsituation wird dabei von den verantwortlichen Lehrkräften (wenn möglich im Team-Teaching) betreut. Für die Schüler\*innen wird die Klassenstruktur (wenn vorhanden) in dieser Zeit aufgelöst. Vorteile werden darin gesehen, dass sich typische Rollen in Klassenverbänden, wie bspw. ‚der Klassenclown‘, nicht etablieren können.

<sup>3</sup> Zur Curriculumreform nordrhein-westfälischer Bildungspläne mit der Kennzeichnung ‚Systemkoordinierte Bildungspläne‘ siehe Buschfeld et al. (2013) sowie von Kleist (2015).

Die Thematiken der einzelnen TLS werden von den Lehrkräften bestimmt und sind dabei stark an den (von den Lehrenden antizipierten) Interessen und Herausforderungen in der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet. Im Rahmen der angeführten Forschungs- und Entwicklungskontexte wurden beispielsweise Tageslernsituationen zu den Themenkomplexen ‚Meine erste eigene Wohnung‘, ‚Handykauf‘, oder ‚Führerschein‘ angesprochen. Diese Themen sollen die Lernenden dazu motivieren, überhaupt wieder regelmäßig zum Unterricht zu erscheinen und Schule nicht länger als eine Art „Verwahrnalt“ (Interview, Z. 25) wahrzunehmen. Zumeist erfolgt die Umsetzung der Tageslernsituationen dabei fachübergreifend. An einigen Standorten werden allerdings auch fachbezogene Tageslernsituationen angeboten, um insbesondere den Transfer von Leistungsbewertungen in Zeugnisformulare zu gewährleisten – dies gilt vor allem dann, wenn ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger allgemeinbildender Abschluss vergeben werden soll. Ebenfalls sind Konzeptionen zu finden, nach denen sich die Tageslernsituationen an den vorgegebenen Handlungsfeldern und Anforderungssituationen des beruflichen Fachbereiches orientieren (vgl. z. B. die Konzeption des Berufskollegs für Wirtschaft in Geilenkirchen 2017 oder die Integration von Tageslernsituationen in die Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen (vgl. Frehe-Halliwel/Kremer 2018a, 141)). Sicherlich ist an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen, inwiefern diese Umsetzungsfacette von Tageslernsituationen durch Lehrende tatsächlich den Lebens- und Lernwelten der Lernenden gerecht wird und ob nicht unter dem Deckmantel der Lebensweltorientierung dennoch eine Verobjektivierung von Lernumgebungen stattfindet. Ergänzend wäre sicherlich eine Befragung der betroffenen Lernenden weiterführend, was im Rahmen dieses Beitrages jedoch nicht geleistet werden kann.

### **2.3 Vertiefende Fallstudie: ‚Modultage in der AV‘**

Das hier betrachtete Berufskolleg bietet verschiedene Bildungsgänge zu den Fachbereichen Technik und Gestaltung an und beschult rund 2.500 Schüler\*innen. Die Ausbildungsvorbereitung (Teilzeit, Vollzeit und Internationale Förderklassen) werden der Abteilung ‚berufliche Grundbildung‘ zugeordnet, die daneben auch Formen der Berufsfachschule umfasst. Die Ausbildungsvorbereitung/Vollzeit (AV-Vollzeit), in der auch das Konzept der hier betrachteten ‚Modultage‘ verortet wird, orientiert sich am Berufsfeld ‚Metall- und Holztechnik‘. Insgesamt weist das Berufskolleg seit den 1980er Jahren eine Expertise und Profilierung bzgl. der beruflichen Bildung ‚benachteiligter Jugendlicher‘ auf, die insbesondere durch die Unterstützung der Schulleitung vorangetrieben wurde.

Seit einem Jahr werden Tageslernsituationen (hier bezeichnet als Modultage) am Berufskolleg für eine bestimmte Gruppe der Jugendlichen in der AV-Vollzeit angeboten, bei denen das Erreichen des dem Hauptschulabschluss gleichwertigen allgemeinbildenden Abschlusses von den Lehrenden als unwahrscheinlich eingeschätzt wird. Ein Großteil dieser Gruppe ist aus Förderschulen in den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung eingegangen. Weitere Hinweise auf die Kriterien zur Zusammenführung von Lerngruppen werden an dieser Stelle nicht geliefert. Von insgesamt 20 Lernenden in der Klasse erscheinen im Schnitt etwa zwölf bis 16 Lernende je Schultag in unterschiedlichster Gruppenkonstellation. Die Klasse wird von einem Lehrendenteam betreut, das sich aus einer Lehrkraft, einer Sonderpädagogin und der Schulso-

zialarbeiterin zusammensetzt, wobei der Unterricht in den Tageslernsituationen im Team-Teaching durchgeführt wird. Der Modultag (Tageslernsituation) findet dabei immer montags statt. Dienstags, mittwochs und donnerstags gehen die Schüler\*innen ins Praktikum, freitags findet Förderunterricht in Mathematik und Deutsch statt. Insgesamt werden die Lernenden an zwei Tagen in einem Umfang von je vier Zeitstunden am Berufskolleg unterrichtet.

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

Jede/r Lernende hat zum Unterricht in den Modultagen ein Schülertagebuch zu führen. Dieses enthält neben persönlichen Dokumenten (Steckbrief, Lebenslauf, Checkliste für meine Interessen und Fähigkeiten etc.) insbesondere Reflexionsbögen zu den Tageslernsituationen. Hier dokumentieren die Lernenden Antworten zu den Fragestellungen ‚Worum ging es?‘, ‚Was habe ich gelernt?‘, ‚Was habe ich nicht verstanden?‘ und ‚Was hat mir Spaß gemacht?‘. Ebenfalls je Modultag wird die Leistung der Lernenden bewertet. Zur Transparenz der Leistungsbewertung bekommen die Schüler\*innen einen ausgefüllten Bewertungsbogen. Weiter umfasst der Schüler\*innenordner eine Sparte für Dokumente wie Zeugnisse, Entschuldigungen und Schriftverkehr mit den Eltern sowie eine Sparte zur Lern- und Förderplanung (vgl. Dokumentation zur Forschungshospitation in Tabelle 1).

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



Tabelle 1: Tageslernsituation ‚Kaffee‘ –  
Ablauf und Eindrücke aus einer Forschungshospitation

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

\*SuS = Schüler\*innen

Aus dem geführten Gruppeninterview mit dem Abteilungsleiter, der Lehrkraft und der Sonderpädagogin geht hervor, dass die Bildungsgangkonzeption deutlich auf einer Subjektorientierung fußt: *„Und letztlich ging es immer darum, [...] sich auf die Gegebenheiten vor Ort mit Bildungsangeboten einzustellen. Immer wieder darauf zu reagieren, dass wir diesen Jugendlichen gute Angebote machen können. Und wir arbeiten in dem Vollzeitbereich zurzeit auch noch in den Werkstätten. Politisch gewollt ist natürlich, dass sie in die Betriebe gehen. Wir*

wissen aber alle, die hier in dem Bereich arbeiten, dass das so ad hoc gar nicht möglich ist. Also wir wollen sie schon auch immer fit machen für den Beruf und Praktika. Natürlich im besten Fall für die Ausbildung. Dass sie ihren Lebensunterhalt irgendwann auch selber bestreiten können. Also es geht wirklich immer [dar-]um Jugendliche eigentlich in ihrem Lebensweg zu begleiten.“ (Interview, Z. 8).

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

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

Trotz aller Hervorhebung der Orientierung am lernenden Subjekt wird dennoch deutlich, dass die Lehrenden ihren Auftrag zur beruflichen Bildung nicht verkennen: „[...] wir sind ein

*Berufskolleg und wir wollen die Beruflichkeit voranbringen.“ (Interview, Z. 76). Allerdings sei Beruflichkeit und damit verbundene Fachlichkeit für diese Zielgruppe anders zu adressieren. In der beobachteten Tageslernsituation konnte erkannt werden, wie Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch ergänzend zum freitags stattfindenden Förderunterricht auch situativ aufgenommen werden (vgl. Dokumentation zur Forschungshospitation, Tabelle 1). Mit Bezug zur Lehrer(aus)bildung argumentiert der Bereichsleiter, warum Fachkenntnisse für die Lehrenden bezogen auf diese Zielgruppe nur nachrangige Bedeutung haben: „Es gibt ja nicht die perfekte Lehrerin oder den perfekten Lehrer, aber was wir hier immer wieder festgestellt haben ist einfach dieses Herzblut, was man mitbringen muss. Man muss ein Herz für Schüler haben, die benachteiligt sind, die irgendwo Schwächen auf ihrem Lebensweg haben. Wer das nicht hat, [...] hat Schwierigkeiten in solchen Klassen überhaupt unterrichten zu können. Dann [...], dass man seine Unterrichtsinhalte nicht für so wichtig nimmt, sondern [...] die Personen, die vor einem sind, für wichtig nimmt. Da müssen wir uns immer wieder daran erinnern, dass wir uns da mit dem Anspruch auch zurücknehmen. Dass [...] wir die Schüler da abholen, wo sie stehen. Das wissen wir alle. Es hört sich alles so toll an. Das ist aber sehr schwer, weil man sehr genau hingucken muss. Das heißt, man muss eine sehr hohe Beobachtungsgabe haben. Man muss eine sehr hohe Selbstreflexionsfähigkeit haben. Man muss nicht das höchste Fachwissen mitbringen. Das haben alle, die studiert haben. Aber man muss wissen, in welchen Dosen kann ich dieses Fachwissen in diesen Lerngruppen anbringen. Und zu allerletzt: Ich muss von dem, was ich mache, total überzeugt sein. Ich muss begeistern können. Also es hilft nichts, wenn ich mit meinem Köfferchen reinkomme und nur irgendwas nach Lehrplan hier rausposaune. Das geht an den Schülern vorbei. Also das wären für mich die allerwichtigsten Voraussetzungen. Selbst von sich und seinem Fach überzeugt sein, Schüler mitnehmen, Herzblut haben, engagiert sein, Empathie.“ (Interview, Z. 103).*

### **3 Zugänge zu einer lebensweltorientierten Didaktik**

Einführend haben wir darauf hingewiesen, dass wir dem Konzept der Tageslernsituationen in der Praxis an Berufskollegs begegnet sind. In diesem Kapitel geht es uns nun nicht darum, in Bezug auf Lebensweltorientierung eine umfassende theoretische Klärung vorzunehmen. Wir beanspruchen hier lediglich, Reflexionshorizonte für die praktischen Gestaltungen aufzeigen zu können. Ohne an dieser Stelle eine umfassende philosophische, soziologische und/oder historische Aufarbeitung des Lebensweltkonzepts (z.B. nach Husserl; Schütz/Luckmann; Weber) vornehmen zu können, versuchen wir einige wenige Ausgangspunkte anzudeuten. Mit dem Lebensweltkonzept wird auf den Alltag von Menschen verwiesen, den damit verbundenen Erfahrungsräumen und der Entwicklung von Deutungsmustern sowie die Bezugnahme auf Normen und Werte (vgl. u. a. Schütz/Luckmann 2003, 177). Lebensweltorientierte Didaktikansätze gehen allgemein davon aus, dass darüber eine subjektive Sinngebung erfolgt und eine Weltsicht entsteht, die auch für das Lernen in schulischen Kontexten eine Bedeutung hat und nicht ausgeblendet werden kann. Als Arbeitshypothese gehen wir davon aus, dass die subjektiven Erfahrungen in der jeweils spezifischen Lebenswelt zu individuellen Vorstellungen, Annahmen und Strukturen beitragen. Dabei können sich Menschen durchaus in unterschiedlichen Lebenswelten bewegen, die hinsichtlich ihrer Normen, Verhaltensanforderungen

und Strukturen mehr oder weniger kompatibel sein können. Lebenswelt deutet hiermit auf einen Wissens-, Deutungs- und Rezeptionsvorrat vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen. Neben dieser inneren Seite des Lebensweltkonstrukts kann eine äußere Seite der Lebenswelt festgestellt werden, die Menschen einen Raum für Erfahrungen anbietet. Kraus grenzt hier Lebenswelt und Lebenslage ab (Kraus 2014, 63). Diese begriffliche Unterscheidung nehmen wir hier nicht auf, da auch die innere und äußere Lebenswelt in einem Zusammenhang stehen und eine begriffliche Abgrenzung im Folgenden nicht weiterführend erscheint.<sup>4</sup> Mit der Gestaltung von Tageslernsituationen wird seitens der Lehrkräfte angenommen, dass die schulische Lebenswelt in Konflikt zu den entwickelten Vorstellungen und Mustern steht und nur begrenzt anschlussfähig ist. Wir gehen hier davon aus, dass solche Brüche von Menschen zwar erfahren werden, der Umgang mit diesen Brüchen jedoch häufig als Defizit an das Individuum herangetragen wird und keinen Diskurs zur Gestaltung der äußeren Lebenswelt auslöst oder die individuellen Entwicklungschancen erarbeitet werden. Hier sehen wir einen Anspruch lebensweltorientierter Didaktikansätze.

Damit stellt sich für Schule und Bildung einerseits die Frage der Entwicklung von individuellen Handlungs- und Wissensvorräten in Lebenswelten und der damit verbundenen Verstehens- und Anschlussfähigkeit. Andererseits stellt sich die Frage der Zugänglichkeit – insbesondere durch Lehrende - in andere Lebenswelten und damit Fragen der Möglichkeit der Gestaltung der Lebenswelt im schulischen Kontext. Die Konstruktion von Tageslernsituationen kann hier etwas über die Rezeption lebensweltorientierter Didaktikansätze in Bildungsgängen ausdrücken.

### 3.1 Lebenswelt als didaktisches Prinzip

Lebenswelt resp. Lebensweltorientierung als didaktisches Prinzip wird in der Literatur sehr breit diskutiert und gleichermaßen oftmals nur implizit aufgenommen. Es schlägt sich als ‚normative Leitlinie‘, ‚didaktischer Code‘ oder ‚didaktische Maxime‘ in Präambeln curricularer Ordnungsgrundlagen nieder, etwa in dieser Form: „Die Situationen zum Kompetenzerwerb beziehen zunächst auch die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ein, um sich dann auch an abstrakteren beruflichen und gesellschaftlichen Fragestellungen zu entwickeln.“ (Bildungsplan Ausbildungsvorbereitung NRW).<sup>5</sup>

Insgesamt zeigen sich enge semantische Beziehungen, teilweise auch synonyme Begriffsverwendungen in Bezug auf Konzepte wie Situationsorientierung, Subjektorientierung, Alltagsweltorientierung, Lebenssituationsorientierung oder Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Schüler\*innen. Das Prinzip der Lebensweltorientierung wird einerseits als allgegenwärtig

<sup>4</sup> Im Rahmen dieses Beitrags werden wir durchgängig den Begriff ‚Lebenswelt‘ nutzen. Damit wird aus unserer Sicht die Verschränkung von subjektiver Sicht und Umgebung bzw. Rahmenbedingungen deutlich. Genau dies arbeitet Kraus über die konstruktivistische Perspektive durchaus auf, indem die Abhängigkeit der objektiven, materiellen und immateriellen Lebensbedingungen eines Menschen einerseits und der Lebenswelt als subjektives Wirklichkeitskonstrukt andererseits zur Diskussion gestellt wird (vgl. Kraus 2006). Gerade diese Verschränkung wird über die Verwendung des Konzepts Lebenswelt deutlich.

<sup>5</sup> Online unter:  
[https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/wirtschaft\\_verwaltung/av\\_wuv\\_bereichsspez-faecher.pdf](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/wirtschaft_verwaltung/av_wuv_bereichsspez-faecher.pdf) [Stand 2020-03-10]

und selbstverständlich dargestellt (vgl. Barz/Tippelt 2018; Oeftering/Oppermann/Fischer 2018), gleichzeitig wird aber auch dessen ‚Pseudokonkretheit‘ kritisiert: „Es ist zwar einfach gesagt, man unterrichte lebensweltorientiert, dabei wird jedoch häufig übersehen, wie komplex und anspruchsvoll das Konzept eigentlich ist, wenn man es nicht nur oberflächlich und gewissermaßen als didaktisches Allerweltsgütesiegel verwenden möchte.“ (Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 165). Das Prinzip der Lebensweltorientierung wird als interpretationsbedürftig dargestellt und berge auch die Gefahr der beliebigen Verwendung (vgl. Oeftering/Oppermann/Fischer 2017, 12). Zabeck (2004) zeigt durchaus kritisch die Grenzen einer situationsorientierten Didaktik auf, indem er darauf hinweist, dass didaktische Aufbereitung von Praxis nicht den Erfahrungserwerb in lebensweltlichen Praxiszusammenhängen ersetzen kann, um Könnerschaft zu erlangen. Damit werden allerdings auch Herausforderungen einer lebensweltorientierten Didaktik erkennbar, da es auch dazu kommen kann, dass Handlungen und Selbstinszenierungen in den jeweiligen Lebenswelten nicht zueinander passen bzw. miteinander kompatibel sind. Die anschließende Analyse erfordert daher eine Betrachtung, wie eine Anknüpfung an die außerschulische Lebenswelt vorgenommen wird und welche Vorstellungen über die Lebenswelt der Jugendlichen dabei mitgeführt werden.

### **3.2 Lebenswelt und Schule**

Schule wird in der Literatur als ein ‚hybrider Lebensraum‘ (Eckermann/Meier 2019, 113) beschrieben, in dem verschiedene Akteure aus verschiedenen Lebenswelten zusammenkommen. Dabei können die in der Institution Schule vorherrschenden Handlungslogiken durchaus mit den Handlungslogiken der jugendlichen Lebenswelt(en) in Widerspruch stehen (vgl. Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 164). Schule ist damit ein zentraler Ort des Lernens aber eben auch des alltäglichen Lebens und der Peerzusammenhänge, der positive und negative Erfahrungen mit anderen Jugendlichen und Personen, Auseinandersetzungen etc. umfasst (vgl. Braun 2020, 142; Oeftering/Oppermann/Fischer 2017, 11). Dies führt dann auch dazu, dass verschiedene ‚Normalitätsvorstellungen‘ zusammentreffen, von einzelnen Schüler\*innen einerseits, aber auch von Lehrkräften. Berg (2017) weist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr hin, dass Lebensweltorientierung durch Lehrkräfte eine Orientierung an der ‚Mittelschicht‘ bedeuten kann und sie damit auch zur Reproduktion bestehender sozialer Strukturen beitragen kann. Insgesamt wird mit Blick auf ‚Schule als Lebenswelt‘ argumentiert, dass Schule selbst zu einem kind- bzw. jugendgemäßen Lebensort und Erfahrungsraum umzugestalten sei (vgl. ebd., 150). Gerade in beruflichen Bildungsgängen werden häufig unterschiedliche Lebensräume (z.B. schulischer Ausbildungsanteil und betriebliche Praxis, Werkstätten etc.) zusammengeführt, die in durchaus unterschiedlicher Form in einem Zusammenspiel stehen können. Dies zeigt sich gerade auch für die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge, die als ‚dualisierte‘ Bildungsangebote konzipiert sind und außerschulischen Lernorten eine besondere Bedeutung beimessen.

### **3.3 Lebensweltorientierung und Curriculum- und Bildungsgangarbeit**

Aus einer curricularen Perspektive sind Hinweise interessant, welche Ansatzpunkte herangezogen werden können, um aus einer lebensweltorientierten Perspektive Inhalte bzw. Kompe-

tenzen als Lernziele auszuwählen. So wird beispielsweise die Orientierung an sogenannten ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ (Braun 2020, 165; Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 168) oder Entwicklungsaufgaben (z. B. nach Havighurst 1956)<sup>6</sup> sowie an Bewältigungs- und Gestaltungsaufgaben der Jugendlichen vorgeschlagen (u. a. Hurrelmann 2013; Thiersch 2010, 162). Es handelt sich dabei also um einen Rekurs auf modellhafte theoretische Konzepte zur Beschreibung jugendlicher Lebenswelten.

Daneben erfolgt bspw. in der ökonomischen Bildung eine Orientierung an sogenannten ‚Lebenssituationen‘. Diese sind jedoch bereits didaktisch aufbereitet bzw. konstruiert und können selbst als curricularer Baustein verstanden werden. Hier wurde bereits die durchaus notwendige Abgrenzung aber auch Vermischung lebensweltorientierter und situationsorientierter Zugänge angedeutet. Die Zielsetzung von Unterricht nach dem Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz (LSQ) (Ochs/Steinmann 1978) ist die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen. Mit ‚Lebenssituationen‘ sind hier die für die Individuen einer Gesellschaft geltenden, wiederkehrenden Interaktionsmuster gemeint, die durch verschiedene Institutionen (Entscheidungssysteme, Verhaltensregeln, Organisationsformen etc.) geprägt werden. Als besonderes relevant werden solche Lebenssituationen angesehen, die a) großes Potenzial haben, zur individuellen Bedürfnisbefriedigung der Lernenden beizutragen (z. B. Preisentwicklung und Kaufentscheidung für ein neues Smartphone) oder die b) das Potenzial bergen, eine potenzielle Gefährdung der Jugendlichen abzuwenden (z. B. Überschuldung) (vgl. Steinmann 2008; zusammenführend Kirchner 2016, 20). Der LSQ-Ansatz betont den Perspektivwechsel, nach dem Lebenssituationen Lernender zum Ausgangspunkt gemacht werden und Unterricht nicht vordergründig einer wissenschaftlichen Fachlogik folgt (vgl. Kirchner 2016, 22). In der beruflichen Bildung lässt sich hieran der Diskurs um das durch die KMK vorgesehene Lernfeldkonzept anschließen. Als Pendant zu ‚Lebenssituationen‘ können hier Lernfelder betrachtet werden, in denen berufliche Handlungsfelder didaktisch aufbereitet werden. Hier wird der Wissens- und Kompetenzerwerb damit in und über berufliche Handlungen intendiert. Gerade kritische Stimmen weisen darauf hin, dass ein (fach-)systematisches umfassendes Wissen in Gefahr stehe und nicht ausreichend aufgebaut werden kann. Auf der anderen Seite wird angeführt, dass die im Lernfeldkonzept vorgenommene Situierung von Wissensbeständen der Gefahr des Aufbaus ‚trägen Wissens‘ vorbeugen kann. Gerade hier wird lebensweltorientierung als eine Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen interpretiert.

In der berufsschulischen Bildungsgangarbeit stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, den Bildungsplan im Sinne des didaktischen Prinzips der lebensweltorientierung auszudifferenzieren. In diesem Kontext wird konstatiert, dass Vieles davon abhängt, was die Lehrenden konkret unter lebensweltorientierung verstehen und wie sie dies in ihre praktischen Handlungen einfließen lassen (vgl. Kirchner 2016; Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 164). Aus

<sup>6</sup> „Eine ‚Entwicklungsaufgabe‘ ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Mißlingen zu Unglücklichsein, zu Mißbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt ... Die Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Gruppe haben ihren Ursprung in drei Quellen: (1) körperliche Entwicklung, (2) kultureller Druck (die Erwartung der Gesellschaft), und (3) individuelle Wünsche und Werte.“ (Havighurst 1956, 215 übersetzt durch Dreher/Dreher 1985, 30).

dieser Perspektive scheinen die pädagogisch-ethnographischen Untersuchungen von Eckermann/Meier (2019) interessant, die das lebensweltorientierte Lehrer\*innenhandeln in Unterrichtsstunden nachzeichnen und analysieren.

Bezogen auf bestehende Curricula wird für die Lehrenden „ausreichend Raum [gesehen; PFH / HK], lebensweltorientiert zu unterrichten.“ (Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 181). Gleichzeitig wird der Hinweis angeführt, dass Lebensweltorientierung auch eine gewisse curriculare Offenheit erfordert. Dies kann dann konkret bedeuten, dass sich in der Interaktionssituation mit Lernenden eine Eigendynamik entwickeln kann und plötzlich Themen und Inhalte aufgenommen werden, die noch nicht durch die Lehrkraft reflektiert bzw. curricular eingeordnet wurden (vgl. Eckermann/Meier 2019, 131). Mit Lebensweltorientierung werden jedoch auch konkrete Kompetenzziele und Bildungsideale verbunden. Lebensweltorientiertes Lehren und Lernen solle so beispielsweise dazu beitragen, die Lernenden aus ihrer ‚Objekt-Rolle‘ zu befreien und sie zu aktiven Gestaltern ihrer Lern- und Lebensbiographie zu machen. So werde den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, zu selbstbestimmten und mündigen Persönlichkeiten heranzuwachsen (vgl. Braun 2020; Oeftering/Oppermann/Fischer 2018; Thiersch 2010).

### **3.4 Lebensweltorientierung und Gestaltung von Lernumgebungen**

Recht allgemein gehalten wird Lebensweltorientierung in einen bildungstheoretischen und lerntheoretischen Bezug gestellt. So wird einerseits häufig auf die kategoriale Bildung nach Klafki verwiesen und damit verbunden die Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Reflexion in den Vordergrund gerückt (vgl. z. B. bei Braun 2020 in Anl. an Klafki 2007). Aus lerntheoretischer Perspektive wird auf die konstruktivistische Lerntheorie verwiesen, die davon ausgeht, dass Lerngegenstände subjektiv wahrgenommen und vor dem Hintergrund individueller Wissensstrukturen verarbeitet werden (vgl. u. a. Sloane 1999). Die individuellen Wissensstrukturen speisen sich auch aus den subjektiven Erfahrungen der Lernenden in ihren Lebenswelten. Damit sei dann „alles Lernen als lebensweltpräfiguriert anzusehen [...]. Dies bedeutet im Umkehrschluss aber keineswegs, dass alle Lernanlässe, Lernaufgaben usw. lebensweltorientiert sind. Diese können Lebenswelten der Lernenden lediglich mehr oder weniger verfehlen.“ (Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 176).

Konkrete didaktische Hinweise zur lebensweltorientierten Interaktion lassen sich nur begrenzt finden. Häufig werden eher ‚Allgemeinplätze‘ angeführt, die sich an einem konstruktivistisch geprägten Lernverständnis zu orientieren scheinen:

- Anknüpfung an den Alltagsvorstellungen und Erfahrungen der Lernenden (vgl. Oeftering/Oppermann/Fischer 2018, 164)
- Berücksichtigung der Voraussetzungen, Lernfähigkeiten, und Erwartungshorizonte der Teilnehmer\*innen (vgl. Barz/Tippel 2018, 164)
- Motivierende Einstiegsszenarien aus der Lebenswelt der Lernenden als ‚didaktische Appetizer‘ (vgl. Eckermann/Meier 2019, 124).

- Offenheit den subjektiven Lebenswelten der Lernenden gegenüber, da jede/r Lernende den Lerngegenstand vor dem Hintergrund seiner/ihrer subjektiven Lebenswelt rezipiert.

Die hier nur angedeuteten Zugänge lassen den Schluss zu, dass das Prinzip der Lebensweltorientierung oftmals nur unscharf und programmatisch umrissen ist. Dabei wird jedoch gut erkennbar, dass sich Lebensweltorientierung nicht auf die mikrodidaktische Ebene beschränken lässt, sondern die Lebenswelt Schule mit ihren Normen, Vorgaben und Verfahrensweisen wiederum einen Rahmen für die Gestaltung einer lebensweltorientierten Didaktik einschließlich ihrer curricularen Präzisierungen und Entwicklungen vorgibt. Dies lässt sich über die Aufarbeitung von Tageslernsituationen im folgenden Kapitel sehr nachvollziehbar aufzeigen.

## 4 Tageslernsituationen – eine Analyse aus Perspektive der Lebensweltorientierung

Im vorhergehenden Kapitel haben wir ausgewählte Aspekte zu Lebensweltorientierung beleuchtet. Wir konnten feststellen, dass unterschiedliche Perspektiven und Ebenen adressiert werden, die mehr oder weniger konkret Hinweise zu einer lebensweltorientierten Didaktik liefern. In diesem Kapitel geht es nun darum, das lebensweltorientierte Instrument der TLS nach Umsetzungshinweisen aus der Praxis zu befragen. Dabei beziehen (und begrenzen) wir uns auf die allgemeinen Informationen zu TLS sowie auf das im vorangegangenen Kapitel dargestellte Fallbeispiel. Es geht uns an dieser Stelle nicht darum, einen Soll/Ist-Vergleich zwischen ‚theoretischen Hinweisen‘ und ‚praktischer Umsetzung‘ vorzunehmen. Vielmehr leitet uns die Fragestellung, wie Lebensweltorientierung in der Praxis der Ausbildungsvorbereitung exemplarisch mit Leben gefüllt wird bzw. was darunter gefasst werden kann. Dabei werden wir uns zunächst auf drei Schwerpunkte zur Lebensweltorientierung beschränken: Gestaltung von Schule als Lebenswelt, lebensweltorientierte Curriculumentwicklung durch TLS und lebensweltorientierte Interaktion in TLS. Das Kapitel schließt mit der Aufdeckung von Ambivalenzen und Spannungsfeldern.

### 4.1 Gestaltung von Schule als Lebenswelt

In der Literatur zur Lebensweltorientierung wird betont, dass Schule selbst als eine eigenständige Lebenswelt zu verstehen und insbesondere zu gestalten ist. In Bezug auf Tageslernsituationen wird dies sehr konsequent und vor allem richtungweisend umgesetzt: Den Lehrenden in der AV scheint es darum zu gehen, einen schulischen Lern- und Erfahrungsraum zu gestalten, und zwar in deutlicher Abgrenzung zur vermeintlich erlebten Schulwelt in den allgemeinbildenden Zubringerschulen. Die eingangs zitierte online-Textstelle zur Beschreibung der AV mit TLS macht dies sehr deutlich: *„In der Ausbildungsvorbereitung findet kein klassischer Unterricht [...] statt, wie du ihn von deiner vorherigen Schule gewohnt bist.“* Es geht damit also um die Gestaltung der Lebenswelt Schule (insbes. AV) gewissermaßen als Gegenentwurf zur Wahrnehmung von Schule als ‚Verwahranstalt‘. Dies zeigt sich mit TLS dann wie folgt:



1. Die Strukturierung in Unterrichtstage und Unterrichtsstunden wird aufgehoben. Eine TLS deckt zeitlich einen gesamten Unterrichtstag (oder einen Großteil davon) ab.
2. Die (begrenzte zeitliche) Zuteilung von Klassenlehrer\*innen und Fachlehrer\*innen zu bestimmten Unterrichtsstunden und Lernendengruppen wird aufgehoben. In TLS werden die Lernenden durchgängig von denselben Lehrenden betreut, wenn möglich im Team-Teaching.
3. Durch den Rekurs von TLS auf lebensweltliche Themen/Situationen etc. wird fächerübergreifender Unterricht zum Normalfall.
4. Für TLS wird der Klassenzusammenhang aufgelöst. Die Schüler\*innen kommen in unterschiedlichen Konstellationen zusammen.
5. Klassenräume werden mit Blick auf die TLS thematisch vorbereitet und gestaltet (z. B. Stellwände, Ermöglichung von Experimenten etc.).
6. Jeder TLS-Tag ermöglicht einen Blick nach vorn, mit neuen/anderen Themen, anderen Lerngruppen, neuen Lehrenden und neuen Dynamiken. Der Blick wird nicht darauf gerichtet, was gestern war, wer gestern fehlte, was man eigentlich schon kennen bzw. können sollte etc. Es geht um die Möglichkeit für die Lernenden, jetzt und hier (irgend)etwas lernen zu können.
7. Die Lernenden werden (zumindest teilweise) aus ihrer passiven Objektrolle befreit. Sie entscheiden selbst über das Thema ihrer nächsten TLS oder schlagen selbst neue Themen vor, wählen ihre Lehrenden aus und arbeiten überwiegend selbstgesteuert, in kooperativen Formaten etc.
8. Den Lehrenden ist eine wertschätzende Haltung gegenüber den Lernenden wichtig. Lernen wird vom Subjekt her gedacht – nicht aus Perspektive des Lehrplans, ohne diesen aber völlig auszublenden.

## **4.2 Lebensweltorientierte Curriculumentwicklung durch TLS**

In der Literatur wird danach gefragt, welche curricularen Ansatzpunkte herangezogen werden, um lebensweltorientierte Themen auszuwählen. Mit Blick auf die hier betrachtete AV-Praxis geht es damit um die Frage ‚Welche Themen werden für TLS ausgewählt?‘ und ‚Warum?‘ Für die Beantwortung der ersten Frage kann man sich zunächst nochmals den (sicherlich unvollständigen) Katalog an TLS anschauen:

1. Es lassen sich Themen finden, die sich insbesondere auf die gegenwärtige Lebensbewältigung der Schüler\*innen beziehen (z.B. Umgang mit Geld (Handykauf), Meine Stadt, Ernährung).
2. Weiter lassen sich TLS ausmachen, die an relevante, ggf. in naher Zukunft eintretende Lebensereignisse anknüpfen (erste eigene Wohnung, Führerschein, Bewerbung).

3. Drittens werden Themen aufgenommen, die besondere Probleme, Herausforderungen oder potenzielle Gefährdungen adressieren (Alkohol und Drogen).
4. Daneben kann eine Gruppe von TLS-Themen zusammengeführt werden, die eher klassische Fach-Inhalte vermuten lassen: Geographie, Verkehrserziehung, Sport / Gesundheitsförderung.
5. Letztlich gibt es noch eine Themengruppe, die nur schwer den oben genannten Kategorien zuzuordnen ist. Darunter fällt bspw. das oben ausdifferenzierte Thema ‚Kaffee‘ oder auch saisonale TLS (z. B. Weihnachten). Ggf. ist dies auch dadurch erklärbar, dass Schüler\*innen selbst Themen für TLS vorschlagen können.

Je nach Ausdifferenzierung der Themen können die aufgeführten Beispiele sicherlich auch anderen Kategorien zugeordnet werden. Es geht hier weniger um eine trennscharfe Abgrenzung, sondern eher um Hinweise darauf, was Lehrende (mehr oder weniger implizit) als curriculare Referenz heranziehen.

Zur Beantwortung der zweiten Frage ‚Warum werden diese Themen ausgewählt?‘ lassen sich aus unserem Beispiel die folgenden sprachlichen Anhaltspunkte finden: Es geht um ‚Bildungsangebote, die die Lernenden brauchen‘, die die Lernenden ‚abholen, wo sie stehen‘ und darum, ‚sich immer wieder auf die neuen Gegebenheiten einzustellen‘. Damit stehen die (Kompetenz-)Erfordernisse der Lernenden, eine Anknüpfung an den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand im Vordergrund sowie ständige situative Anpassungen und Aktualisierungen. Insgesamt scheint es den Lehrenden darum zu gehen, ‚gute‘ Bildungsangebote zu machen. Als ‚gut‘ wird zumindest in diesem Beispiel eine TLS bewertet, wenn die Lernenden ‚irgendeinen‘ Lernerfolg für sich festmachen können oder sich die Zahl der Lernenden, die dem Unterricht fernbleiben, verringert.<sup>7</sup>

Bei der Ausdifferenzierung bzw. Umsetzung von Tageslernsituationen ist weiter interessant, wie bzw. vor welchem Hintergrund die curriculare Analyse erfolgt. Die betrachteten Fälle und Beispiele zu TLS lassen zumindest darauf schließen, dass sich Bildungsgangarbeit – wenn man bspw. das Prozessmodell nach Sloane (2007) heranziehen möchte – in der Form verschiebt, dass zunächst ein (relevantes, gutes, benötigtes) Thema für eine TLS bestimmt wird. Es geht dann nicht darum, den Lernenden einen Lehrplan ‚überzustülpen‘. Eher scheint aus der ‚thematischen Brille‘ heraus nach möglichen inhaltlichen Anknüpfungspunkten im Lehrplan geschaut zu werden oder darauf, wie Basiskompetenzen in der TLS integrativ gefördert werden können (hier: Rechnen, Lesen, ethische Fragestellungen zu Fairtrade etc.). Dies erfordert seitens der Lehrenden ein hohes Maß an ‚curricularer Kompetenz‘ bzw. ‚curricularem Wissen‘, denn Kompetenzziele und Lehrplaninhalte müssen gewissermaßen ständig im Hintergrund mitgeführt werden.

Gleichzeitig betonen die umsetzenden Lehrkräfte, dass sie jede TLS jeweils nur ‚grob‘ vorbereiten können. Diese Offenheit ist einerseits notwendig, wenn man ernst nehmen möchte, dass jede/r Lernende über prinzipiell subjektiv-konstruierte Lebenswelten und damit verbundene

<sup>7</sup> An dieser Stelle ist einschränkend anzuführen, dass bisher noch keine Befragung der Lernenden selbst vorgenommen wurde, um TLS aus dieser Perspektive zu ergründen.

Erfahrungen, Selbstverständlichkeiten etc. verfügt (s.o.) und damit Experte / Expertin seiner / ihrer Lebenswelt ist. Auf der anderen Seite kann eine TLS auch ein ‚inhaltliches Eigenleben‘ entfalten. Auch darauf wurde im theoretischen Teil hingewiesen. Die Lehrkräfte bestätigen dies und führen an, dass sie oftmals situativ Entscheidungen fällen müssen, welche ‚ad-hoc-Themen‘ aufgenommen werden können, wie die eigene Planung angepasst werden kann etc. Team-Teaching kann in diesem Kontext dann auch zur Herausforderung werden, da eine situative Entscheidung nicht immer auf einer kooperativen Abwägung und Abstimmung beruhen kann.

### 4.3 Lebensweltorientierte Interaktion in TLS

Das oben angeführte Fallbeispiel liefert einige, allerdings auch begrenzte Impressionen zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in der TLS. An dieser Stelle wollen wir nicht kleinschrittig auf den konkreten Verlauf der TLS eingehen, sondern die aus unserer Sicht hervorstechenden Punkte adressieren:

Zum einen wird deutlich, dass (berufliche) Fachlichkeit in TLS keineswegs ausgeschlossen wird. Sie wird jedoch - um in der Metapher der interviewten Lehrkraft zu bleiben - in ‚anderen Dosierungen verabreicht‘ und vor allem anders kontextualisiert und adressiert. Als Herausforderung stellt sich sicherlich, dass die Lehrkraft in der Interaktion mit den Schüler\*innen ständig ihre Normalitätsvorstellungen von Lebenswelt überprüfen oder sich zumindest eine Offenheit gegenüber unerwarteten lebensweltlichen Verwobenheiten seitens der Lernenden bewahren muss. Offene, zur Assoziation und Brainstorming aufrufende Phasen zu Beginn eines Themas in einer TLS sind damit immens wichtig. Das Thema Kaffee eignet sich hervorragend, um das Thema für Lernende aus verschiedenen Kulturkreisen und damit Lebenswelten zu bedienen. Jede/r Lernende wird zum/r echten Experten/Expertin, da der Lehrende sich ggf. tatsächlich nicht damit auskennt, wie beispielsweise im arabischen Kulturkreis Mokka zubereitet wird. In dieser Phase ist auch die ‚Beobachtungskompetenz‘ der Lehrenden von besonderer Bedeutung. In der exemplarischen TLS zeigt sich beispielsweise, dass die Lernenden mit dem Begriff ‚Dritte Welt‘ Probleme haben. Hier gesammelte Erkenntnisse können die Entscheidungsbasis dafür sein, welche Themen neu aufzunehmen, beim nächsten Mal zu vertiefen sind, weggelassen werden sollten etc. Reflexion und Dokumentation solcher Erkenntnisse sowie der Austausch darüber im Lehrendenteam gewinnen an Bedeutung.

Besonders bezeichnend ist im Kontext von TLS aus unserer Sicht außerdem, welche Rolle Lehrende in TLS einzunehmen scheinen. Diese lässt sich zusammenfassend vielleicht mit dem Adjektiv ‚reaktiv-passiv‘ beschreiben. Dies mag zunächst als negative Wertung anmuten, wir betrachten dies aber gerade als besonders anspruchsvolle Haltung: Wir wollen damit zum Ausdruck bringen, dass verschiedene Äußerungen und Verhaltensweisen zeigen, dass die Lehrenden die Subjekte in den Mittelpunkt stellen und nach ihren Bedürfnissen handeln. So nutzen die Lehrkräfte in ihrer Selbstbeschreibung häufig Verben wie ‚begleiten‘, ‚beobachten‘, ‚abholen‘, ‚reflektieren‘. Weiter stellen sich die Lehrenden einer thematischen Offenheit und damit gleichzeitig auch eine gewissen Unsicherheit.

#### 4.4 Tageslernsituationen – Ambivalenzen und Spannungsfelder

Bisher konnten wir konkrete Umsetzungsbeispiele und Potenziale der Lebensweltorientierung in / durch TLS herausarbeiten. Im Folgenden soll es ergänzend darum gehen, vermeintliche Spannungsfelder und Ambivalenzen aufzudecken bzw. zur Diskussion zu stellen.

##### *Allgemeine Lebensweltorientierung vs. Berücksichtigung individueller Erfahrungsräume*

Insgesamt kann für die Ausgestaltung an den Berufskollegs konstatiert werden, dass hier größte Anstrengungen vorgenommen werden, die Lernenden zum Ausgangspunkt didaktischen Handelns zu machen. Individuellen Zielkorridoren und Entwicklungswegen wird dabei besondere Bedeutung beigemessen – nicht zuletzt auch dadurch begründet, dass die Motivation der Lernenden einen besonderen Stellenwert einnimmt. Insbesondere wird deutlich, dass Beruflichkeit und allgemeinbildende Abschlüsse zwar durchaus als wichtig erachtet werden, der Lebensweltbezug bzw. die Aufnahme lebensweltnaher Inhalte stehen jedoch im Vordergrund. Gleichermaßen muss jedoch festgestellt werden, dass der Lebensweltbezug in Tageslernsituationen auch mit der Gefahr verbunden ist, dass dieser ungewollt systematisch unterlaufen wird und auf der Oberfläche bestehen bleibt. Die Lehrkräfte können im Vorfeld ein Angebot für eine Tageslernsituation unterbreiten und dieses auf eine vermutete Zielgruppe auch vorbereiten. Allerdings kann dies nur für eine allgemeine oder gewissermaßen abstrahierte Zielgruppe erfolgen, da die Zuordnung zu einzelnen Angeboten erst am jeweiligen Unterrichtstag erfolgt. Damit stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, dass die konkrete Zielgruppe erst mit Unterrichtsbeginn bekannt ist. Sofern man von einer hohen Heterogenität der Zielgruppe ausgehen kann, ist dies dann auch mit der Schwierigkeit verbunden, dass die subjektive Lebenswelt und die Vorstellungen der Lernenden ad hoc zu erschließen sind und eine Ausrichtung im Vorfeld nur begrenzt getroffen werden kann.

##### *Inkommensurabilität der Lebenswelten – Annäherung auf der Oberfläche*

Die Tageslernsituationen wurden in vielen Fällen durch die Lehrkräfte ausgewählt und konzipiert. Dabei wird versucht, die (antizipierten) Vorstellungen der Jugendlichen aufzunehmen. Es kann aus unserer Sicht festgestellt werden, dass die Perspektive der Lehrkraft in der thematischen Konstruktion von Tageslernsituationen eine hohe Bedeutung hat und hier auch die Gefahr besteht, dass es eher um eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Lehrkräfte geht. Damit verstärkt sich auf bildungstheoretischer Ebene die Herausforderung, die Lebenswelt der Jugendlichen aufzunehmen. Geht man nun davon aus, dass die Lebenswelt der Jugendlichen sich sehr deutlich von der Lebenswelt der Lehrenden unterscheidet, stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, dass sie zwar auf der Oberfläche einen Zugang anbieten können, jedoch nicht sicher sein können, wie die Lernangebote tatsächlich erschlossen werden und ob die gewünschten Entwicklungen auch erfolgen. Positiv scheint sich auszuwirken, dass die Teilnahme an Unterricht und damit eine Voraussetzung für Lernen und berufliche Entwicklung deutlich verbessert wird.

### *Lebensweltorientierung und allgemeine (berufliche) Orientierung*

Zumindest in den hier betrachteten Ausschnitten wurden berufliche Bezugspunkte eher vereinzelt in beispielsweise kleineren Aufgabenstellungen aufgenommen. Im Fallbeispiel handelt es sich um eine Ausbildungsvorbereitung im Berufsfeld Metall- und Holztechnik – eine konkrete Tageslernsituation in diesem Bereich lässt sich jedoch kaum ausmachen. Im konkreten Beispiel werden eher gesamtgesellschaftliche bzw. volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt, wie ‚Fairtrade‘, ‚Angebot und Nachfrage‘, ‚Dritte Welt‘ etc. In der Gesamtschau der Tageslernsituationen und ihrer Themen lässt sich weiterhin kaum eine gemeinsame Bezugsgröße, wie etwa ein kohärentes Kompetenzprofil, ausmachen. Die Auswahl von Inhalten und Themen sowie ihre Sequenzierung erscheinen eher beliebig und in einzelnen Einheiten isoliert – dies erschwert sicherlich einen zielgerichteten und systematischen Kompetenzaufbau. Als Referenzen wurden einerseits die Bildungspläne herangezogen, spezifische schulische und außerschulische Kompetenz- und Expertisebereiche der Lehrkräfte und Themenschwerpunkte, die sich in besonderer Weise für Jugendliche stellen (z. B. Umgang mit Handy, Schuldenfalle).

Die Zugänge könnten im Einzelnen einer kritischen Analyse unterzogen werden und führen gewisse Implikationen mit sich. So ist auf die Gefahr zu verweisen, dass die Konzeption von Tageslernsituationen mit einer fachlichen und beruflichen Ablösung einhergeht und dem Bildungsgang eine standortspezifische Ausrichtung gibt. Dies mag vor dem Hintergrund der Voraussetzungen der Zielgruppe auch weiterführend sein, allerdings wäre dann die Frage zu stellen, in welcher Form ein Referenzrahmen auf schulischer und curricularer Ebene Standards der Bildungsgangarbeit stützen und sicherstellen kann.

### *Lebensweltorientierung – Handeln der Jugendlichen ‚aushalten‘*

Jugendliche können in der Regel die Tageslernsituation (mit) auswählen und erhalten oftmals auch in der Tageslernsituation Handlungsspielräume für die eigenen Beiträge. An einzelnen Berufskollegs ist die freie Wahl der Tageslernsituation u. a. zur Abdeckung aller Fächer / Lernbereiche eingeschränkt, beispielsweise in der Form, dass über ein Halbjahr eine bestimmte Zahl von TLS in einem Themenbereich abgedeckt werden muss.

Dies ist auch vor dem Hintergrund der Beobachtungen zu betrachten, dass die Wahl der Jugendlichen nicht nur den eigenen Interessen und Entwicklungsbereichen folgt, sondern oftmals von ganz anderen Motiven gelenkt wird. So berichten Standorte, dass TLS z. T. durch die Schüler\*innen nach dem Kriterium der ‚Sympathie für die anbietende Lehrkraft‘ und nicht vor dem Hintergrund der thematischen Relevanz / Interesse etc. gewählt werden. Da neben der Lebensweltorientierung auch das Prinzip der ‚pädagogischen Beziehungsarbeit‘ an vielen Standorten vordergründig ist, können hier durchaus ‚Störeffekte‘ dieser beiden Prinzipien untereinander vermutet werden. Gleiches gilt für die Auswahl einer TLS in Orientierung an das Wahlverhalten der besten Freund\*innen etc. Genau diese Nebenwirkungen können sich dann als Herausforderung zeigen und eine Lebensweltorientierung unterlaufen.

## 5 Ausblick und Diskussion

Insgesamt zeigt sich, dass TLS in der Bildungslandschaft der Ausbildungsvorbereitung seitens der Lehrkräfte als echte Innovation rezipiert werden, die für viele Standorte eine Implementierung in die eigenen Bildungsgangstrukturen gewinnbringend erscheinen lässt. Bisher ist eine systematische Untersuchung zu Motiven, Implementierungspraxis, Lernerfolg etc. nicht erfolgt. Dies konnten wir auch in diesem Beitrag nicht leisten. Lebensweltorientierung wurde als didaktisches Prinzip in der Gestaltung von Bildungsgängen angeführt. Zunächst muss sehr deutlich festgestellt werden, dass sich die Berufskollegs durchgehend um eine Verbesserung der Bildungsarbeit bemühen, Jugendliche zum Lernen und zur Auseinandersetzung mit sich selbst zu bewegen. Ein Erfolg wird darin gesehen, wenn mehr Jugendliche (freiwillig) teilnehmen und nicht über Belohnung und Bestrafung agiert wird. Mit Tageslernsituationen wird der Versuch unternommen, das System den wahrgenommenen Bedürfnissen und Vorstellungen der Jugendlichen anzupassen. Wir konnten hier beobachten, dass dies eine Haltung erfordert, die das Subjekt ins Zentrum rückt.

Gleichermaßen konnte auch deutlich gemacht werden, dass der Ansatz der Lebensweltorientierung eher als allgemeine Richtlinie herangezogen wird und durchaus unterschiedliche Interpretationen bereits in Bildungsgängen erfährt. Das Lebensweltkonzept bietet nach unserer Auffassung Möglichkeiten einer kritischen Auseinandersetzung mit Tageslernsituationen und eine Basis, um diese für und in Bildungsgängen weiter zu entwickeln. Gleichzeitig bietet die induktive Analyseperspektive auf TLS die Möglichkeit, das Konstrukt der Lebensweltorientierung zu konturieren. Trotz der Schwierigkeit, den Ansatz der Lebensweltorientierung zu fassen, kann festgestellt werden, dass der Versuch der Ausrichtung an der Lebenswelt der Jugendlichen dazu führt, dass der schulische Handlungsrahmen sowohl curricular als auch organisatorisch und methodisch verändert wird. Ein zentrales Gestaltungselement besteht darin, dass überschaubare und abgrenzbare Lerneinheiten angeboten werden, die zwar in einem Zusammenhang stehen können, aber nicht aufeinander aufbauen und damit auch jeweils einzeln / isoliert besucht werden können. Dies ist insofern interessant, da darin Annahmen über die subjektiven Horizonte und Gestaltungsräume der Jugendlichen aufgenommen werden. Gleichermaßen wird der Referenzpunkt von Lernsituationen in der Bezugnahme auf Lernfelder auf individuelle Lebensräume verschoben. Hier wäre weiterführend von Interesse, welche Vorstellungen über die Lebenswelt von Jugendlichen in die Konstruktion von Tageslernsituationen einfließen. Hierzu bietet die Darstellung nur einen begrenzten Zugang.

Einschränkend ist weiter auszuweisen, dass in diesem Beitrag viele, auch durchaus praktisch relevante Fragen ausgeblendet wurden. Beispielsweise: Wie kann und sollte eine Kompetenzbeurteilung und Notenvergabe erfolgen, die den aktuellen und zukünftigen Lebenswelten der Jugendlichen gerecht werden kann? Ebenso wäre mit Bezug auf die Namensgebung von Tageslernsituationen zu fragen, ob der Begriff der Lernsituation hier gut gewählt ist oder bereits in eine andere Richtung lenkt. Ohne an dieser Stelle das Lernfeldkonzept zu bemühen, wäre es erforderlich, Handlungsfelder / Lernfelder als Referenz und Rahmen für die Entwicklung von Tageslernsituationen heranzuziehen. Hier sind zwar durchaus Ansätze der Zuordnung zu erkennen, gleichermaßen sind die Verbindungen zu und von einzelnen Lernfeldern

eher oberflächlich. Dies kann jedoch ein interessanter Impuls für die Curriculumentwicklung sein, das Handlungsfeld Ausbildungsvorbereitung genauer zu bestimmen.

## Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (2018): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 161-184.

Berg, S. (2017): Lebensweltorientierung – Mittelschichtorientierung? In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie des Lernfeldkonzepts. 51-65.

Berufskolleg für Ernährung – Sozialwesen – Technik (EST) in Geilenkirchen (2001): Jugendliche in Arbeitsgruppen – Das JAG-Modell (ohne Veröffentlichung).

Berufskolleg für Wirtschaft in Geilenkirchen (2017) (Hrsg.): Leistungsbewertung Ausbildungsvorbereitung. Online: [http://www.bkwirtschaft.de/index.php/leistungsbewertung\\_avb.html](http://www.bkwirtschaft.de/index.php/leistungsbewertung_avb.html) (30.03.2017)

Beutner, M. et al. (2015): Kurzportrait zum Standortkonzept des Berufskollegs Ernährung, Sozialwesen, Technik in Geilenkirchen. In: Kremer, H.-H./Beutner, M. (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold, 109-129.

Braun, K.-H. (2020): Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden: Jugendliche und Jugend. Bd. 2, Wiesbaden.

Buschfeld, D./Göckede, B./Hille, S. (2013): Differenzen im Gemeinsamen – Systemkoordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 24, S. 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld\\_etal\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld_etal_bwpat24.pdf) (30.03.17).

Dreher, E./Dreher, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim u. a., 30-61.

Eckermann, T./Meier, M. (2019): Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – oder dem Anspruch ethnographischer Forschung, diese zu erfassen. In: Hartnack, F. (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern: Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden, 109-137.

Emmans, A./Sarrazin, D./Hübner, M. (2014): Erfolgreichen Unterricht in KSoB-Klassen gestalten. Berufsschulpflicht für Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis sinnvoll gestalten. In: BBW – Aus der Praxis für die Praxis, H. 5, 18-20.

Frehe, P. (2015): Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Detmold.

Frehe, P./Kremer, H.-H. (2018): Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung. In: Tramm, T./Casper, M./Schlömer, T. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Berichte zur beruflichen Bildung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). 237-256.

Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (2018a): Qualifizierungsbausteine vor Ort – Entwicklungen, Darstellungen und Zusammenführung der Standortkonzepte. In: Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi. Detmold, 45-176.

Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (Hrsg.) (2018b): Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi. In: Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi. Detmold, 45-176.

Havighurst, R. J. (1956): Research on the developmental-task concept. In: The School Review, 64, H. 5, 215-223.

Hurrelmann, K. (2013): Jugend im Jahr 2020. Welche Themen werden die Jugendforschung in naher Zukunft beschäftigen? In: Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, 317-332.

Kirchner, V. (2016): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. a.

Kleist, S. von (2015): Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen. Detmold.

Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie, 37, H. 2, 116-129.

Kraus, B. (2014): Gelebtes und erlebtes Leben. Zur erkenntnistheoretischen Differenz zwischen Lebenswelt und Lebenslage. In: Köttig, M./Borrmann, S./Effinger, H./Gahleitner, S. B./Kraus, B./Stövesand, S. (Hrsg.): Soziale Wirklichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmen – analysieren – intervenieren. Opladen u. a., 61-72.

Kremer, H.-H. (2014): Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: Braukmann, U./Dilger, B./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold, 339-362.

Kückmann, M.-A./Kundisch, H. (2018): Projektlandkarte Einblicke in Entwicklungen im Rahmen des Projekts 3i an den Berufskollegs 2015 – 2018. Online: [https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt\\_3i/Projektlandkarte\\_3i\\_Broschuere\\_Onlineversion-gesamt\\_2510.pdf](https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/Projektlandkarte_3i_Broschuere_Onlineversion-gesamt_2510.pdf) (20.03.2020).



Ochs, D./Steinmann, B. (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Forndran, E. et al. (Hrsg.): Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches. Düsseldorf, 186-223.

Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (2017): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie des Lernfeldkonzepts. In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie des Lernfeldkonzepts, 1-20.

Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (2018): Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche. Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung. In: Engartner, T. et al. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden, 163-184.

Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

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

Sloane, P. F. E. (1999): Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Paderborn.

Steinmann, B. (2008): Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts., 209-212.

Thiersch, H. (2010): Dankesrede anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises. In: Erziehungswissenschaft, 21 (41), 161-165.

Zabeck, J. (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (2020): Tageslernsituationen (TLS) – Ein Format zur lebensweltorientierten Didaktik in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung? Potenziale und Grenzen eines Praxiskonzepts. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-25. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe38/frehe-halliwell\\_kremer\\_bwpat38.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe38/frehe-halliwell_kremer_bwpat38.pdf) (24.06.2020).

## Die Autor\*innen

---



### **Prof. Dr. PETRA FREHE-HALLIWELL**

Friedrich-Schiller-Universität | Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

[petra.frehe@uni-jena.de](mailto:petra.frehe@uni-jena.de)

[www.wipaed.uni-jena.de](http://www.wipaed.uni-jena.de)



### **Prof. Dr. H.-HUGO KREMER**

Universität Paderborn, Professur für Wirtschafts- und  
Berufspädagogik

Warburgerstrasse 100, 33098 Paderborn

[Hugo.Kremer@uni-paderborn.de](mailto:Hugo.Kremer@uni-paderborn.de)

<https://wiwi.uni-paderborn.de/departments/wipaed-insb-mediendidaktik-weiterbildung-prof-kremer>