
Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen

Abstract

Individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung kann nicht allein über Einzelmaßnahmen erfolgen. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, die Kompetenzen der Lernenden angemessen zu erfassen und darauf bezogen individuell förderliche Lernumgebungen zu gestalten. In dem Projekt InLab¹ wurde im Arbeitsbereich I diese Problemstellung aufgegriffen. Aufbauend auf der Idee einer Förder- und Entwicklungsplanung wurde ein Qualitätskompass Individuelle Förderung entwickelt und erprobt, der Orientierungen bieten soll, individuelle Förderung als durchgängiges Prinzip im Bildungsgang umzusetzen. Nach der Skizzierung der Problemstellung wird in diesem Beitrag zunächst das Verfahren der Förder- und Entwicklungsplanung konturiert. Anschließend wird das darauf basierende Steuerungs- und Qualitätssicherungsinstrument – der Qualitätskompass Individuelle Förderung – skizziert. Zudem wird ein Einblick in das Konzept sowie exemplarische Instrumente und Materialien der individuellen Förderung am Georg-Kerschensteiner-Berufskolleg in Troisdorf, einem der aktiv beteiligten Berufskollegs im Arbeitsbereich I, gewährt. Damit wird dem Leser eine mögliche Umsetzungsvariante unter Andeutung besonderer Potenziale und Grenzen angeboten. Abschließend wird der Beitrag mit einer kurzen Zusammenführung der wesentlichen Ergebnisse sowie einem Ausblick abgerundet.

1 Problemstellung und Hinführung

Individuelle Förderung erhebt den Anspruch, den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt der Denk- und Handlungsweisen zu stellen. Zum einen geht es darum, die Kompetenzen zu erfassen. Zum anderen sind darauf bezogen adäquate Förderungen zu gestalten (vgl. LIPPEGAUS 2000, 6; KUNZE 2009, 19; ISB o. J.; siehe auch ZOYKE 2009, 99). Trotz der Vielzahl an Kompetenzdiagnoseinstrumenten (vgl. bspw. das Handbuch Kompetenzerfassung von ERPENBECK/ ROSENSTIEL 2003) finden sich nur wenige, die auch eine gezielte Kompetenzentwicklung verfolgen (vgl. GILLEN 2007, 149). Dies stellt auch Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen, entsprechende Kompetenzerfassungen mit dem Ziel der Förderung und Kompetenzentwicklung auszuwählen bzw. selbst zu gestalten. Es zeigen sich Schwierigkeiten darin, die Kompetenzerfassung sowie die gewonnenen Informationen über die Lernenden konstruktiv zur individuellen Förderung und Kompetenzentwicklung zu

¹ Zum Projekt InLab, den Arbeitsbereichen und beteiligten Berufskollegs siehe das Editorial zum Workshop von BEUTNER/ KREMER/ ZOYKE sowie BEUTNER/ FREHE/ KREMER/ ZOYKE (2009) oder online den Weblog zum Projekt unter www.inlab-forum.de.

nutzen (vgl. KREMER/ ZOYKE 2010a, 150f.).² Im Projekt InLab wurde die Problemlage in den im Arbeitsbereich I beteiligten Berufskollegs folgendermaßen aufgenommen und ausdifferenziert: Hier wird ein Mangel an geeigneten Kompetenzerfassungsinstrumenten, die sowohl fachliche als auch soziale und personale Kompetenzen erfassen, angeführt. Zudem wird teilweise die geringe Kooperation zwischen den allgemein bildenden Zubringerschulen und den Berufskollegs kritisiert, so dass hilfreiche Informationen nicht weitergegeben werden oder Schüler in ‚falschen‘ Bildungsgängen münden. Innerhalb des Bildungsganges erweist sich der Austausch im Bildungsgangteam, mit den Lernenden selbst und weiteren Beteiligten (z. B. Sozialpädagogen, Praktikumsbetrieben) als schwierig. Zudem stellen sich hier Fragen nach der Aufbereitung der Ergebnisse und Überführung in förderliche Lernumgebungen. Dies soll jedoch nicht allein als Aufgabe von Lehrkräften verstanden werden. Es geht auch darum, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit für ihren eigenen Lernprozess zu stärken. Ausgehend von dieser Problemlage entwickelt der Arbeitsbereich I ein Steuerungs- und Qualitätssicherungsinstrument zur individuellen Förderung. Darüber sollen einerseits die Abstimmung und Bündelung der Aktivitäten und Ergebnisse der Kompetenzerfassung und andererseits deren konstruktive Überführung in die Förderung und Entwicklung der Lernenden unterstützt werden. Die Entwicklungsarbeiten folgen dabei der Grundidee der Förderplanarbeit unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Herausforderungen und Rahmenbedingungen der Bildungsgänge des berufsschulischen Übergangssystems.³

2 Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung

2.1 Grundlegung zum Verfahren der Förder- und Entwicklungsplanung

Der Förderplan stellt eine Art Vertragsgrundlage für den wechselseitigen Prozess der Förder- und Entwicklungsplanung zwischen allen Beteiligten dar. „Er ist eine Vereinbarung, in der die Ziele, die Aufgaben, die vorgesehene Zeit und die Kontrolle festgelegt werden“ (LIPPEGAUS 2000, 55). Neben dem Förderplan selbst kennzeichnet sich das mit besonderen

² Diese Problemlage wurde insbesondere von den Lehrkräften der Berufskollegs im Arbeitsbereich I des Projektes InLab – Individuelle Förderung zur selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung formuliert. Zum Projekt InLab, den Arbeitsbereichen und beteiligten Berufskollegs siehe auch BEUTNER/ FREHE/ KREMER/ ZOYKE (2009) oder online www.inlab-forum.de.

³ Das Konsortium Bildungsberichterstattung fasst unter dem beruflichen Übergangssystem insgesamt „(Aus-) Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (KONSORTIUM BERUFSBILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 79). Siehe ähnlich auch MÜNK, der zudem auf die berufsorientierende und -vorbereitende Funktion dieser Bildungsgänge verweist (MÜNK 2008, 31). Im Arbeitsbereich I des an nordrhein-westfälischen Berufskollegs durchgeführten Projektes InLab stehen insbesondere Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (JoA), Brückenkurs, Werkstattklassen und zweijährige Berufsfachschule im Mittelpunkt der Betrachtung.

Individualisierungspotenzialen verbundene Verfahren der Förderplanung durch eine Diagnose, die zum einen zur Ermittlung des Ausgangspunktes und zum anderen einer Prozessbegleitung dient. Hier wird insbesondere auf Ansätze der Förderdiagnostik und Lernprozessanalyse verwiesen, deren Ziel das Ableiten individueller Fördermaßnahmen ist (vgl. EBERWEIN/ KNAUER 2003, 10; EGGERT 2000, 12; HÖHMANN 2006, 20ff.). Zudem erfolgt die Umsetzung der Förderpläne über differenzierte Lernangebote (vgl. LIPPEGAUS 2000, 4). Damit wird im Folgenden unter Förderplanung grundsätzlich der gesamte Prozess von der Eingangsdiagnose über die Erstellung eines Förderplans mit Zielvereinbarung bis hin zur Planung und Durchführung von lernerspezifischen Lern- und Entwicklungsaufgaben sowie einer prozessbegleitenden und -abschließenden Evaluation verstanden. Folglich kann sie „als pädagogische Grundeinstellung wesentliches Merkmal des Unterrichts sein.“ (KOCH/ KORTENBUSCH 2007, 17). Die Struktur der Förderplanung schlägt sich wiederum in dem Förderplan deutlich nieder.⁴ In der Umsetzung dieses Konzepts geht es weniger um das akribische Ausfüllen von Diagnoseformularen und formschönen Förderplänen, sondern vielmehr um das Verfolgen der pädagogischen Leitlinien individueller Förderung (ganzheitliche Lebensweltbezüge, Kompetenzansatz bzw. Stärkenorientierung, Individualisierung und Partizipation) (vgl. LIPPEGAUS 2000, 9ff.).

Zur Durchführung und Gestaltung der Verfahrensschritte sowie zur Vorbereitung von Entscheidungen wird in der Praxis auf vielfältige Hilfsinstrumente (Methoden, Materialien und Dokumenten) zurückgegriffen. Hierzu zählen sowohl Dokumentationsmaterialien (z. B. Checklisten, Teilnahmeformulare, Protokollbögen) als auch weitere Erfassungs- und Diagnoseinstrumente (z. B. Tests, Beobachtungsbögen, Gutachten), Fördergespräche mit den Lernenden, Teambesprechungen, Entwicklungsberichte etc. (vgl. SCHNADT et al. 2001, 5f.; KOCH/ KORTENBUSCH 2007, 13; 18; LIPPEGAUS 2000, 57).

Die Förderplanung ist durch eine hohe Partizipation geprägt, d. h. der individuelle Förderprozess wird kooperativ zwischen Lehrenden und Lernenden geplant, durchgeführt und evaluiert. Die Lernenden sollen in diesem Verfahren Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, um eine Selbstständigkeit zu entwickeln (vgl. KOCH/ KORTENBUSCH 2007, 17). Um die damit intendierte Zielsetzung der individuellen Kompetenzentwicklung des Lernenden sowie die Partizipation zwischen Lehrenden und Lernenden auch sprachlich zu verdeutlichen, wird im Folgenden der Begriff der Förder- und Entwicklungsplanung⁵ verwandt. Darüber hinaus versteht sich die Förder- und Entwicklungsplanung ebenfalls auf Seiten der Lehrkräfte als Teamaufgabe. Zur ganzheitlichen Förderung werden neben den Lehrkräften und den Lernenden häufig auch Sozialpädagogen, Eltern, betriebliche Vertreter u. Ä. mit einbezogen (vgl. BERTHOLD 2006, 21; KOCH/ KORTENBUSCH 2007, 18; LIPPEGAUS 2000, 16). Die Förder- und Entwicklungsplanung soll eine Orientierungsfunktion für alle Beteiligten erfüllen und der Strukturierung und Dokumentation der Individu-

⁴ Zur Strukturierung und Dokumentation der Förder- und Entwicklungsplanung für Auszubildende in Lüneburg wurde beispielsweise eine Förderakte je Lernenden erstellt, die aus Eingangsdiagnose, Förderplan, Prozessdokumentation, Prozessergebnis und Endergebnis besteht (vgl. LIPPEGAUS 2000, 61).

⁵ Vgl. zur Bezeichnung von Entwicklungsplänen auch EGGERT (2000, 115).

alisierung dieses wechselseitigen Prozesses dienen. Es wird eine besondere Chance darin gesehen, den Blick der Lehrenden zu schärfen, sinnvolle Teamarbeit zu unterstützen, Kooperation mit Lernenden und Dritten zu erleichtern sowie Verbindlichkeit und Transparenz zu schaffen. Somit kann sie insgesamt einer Qualitätssicherung und -entwicklung dienen (vgl. DEMMER-DIEKMANN/ HÖHMANN/ KROHN 2003, 18; GAAG 2001, 26; LIPPEGAUS 2000, 65f.).⁶

Im Umfeld der beruflichen Bildung wird die Förder- und Entwicklungsplanung insbesondere als Instrument zur Förderung der Berufsorientierung und -vorbereitung eingesetzt. Die Förderziele und -maßnahmen bestimmen sich daher an dem Ziel der Integration in eine berufliche Ausbildung oder Beschäftigung (vgl. KOCH/ KORTENBUSCH 2007, 13, 17; BERTHOLD 2006, 19).^{7/8}

2.2 Skizzierung des Qualitätskompasses Individuelle Förderung

Im Arbeitsbereich I des Projektes InLab wurde die Förder- und Entwicklungsplanung als potenzielles Instrument zur individuellen Förderung erkannt. Da in dem Ausfüllen eines zusätzlichen Formulars nur ein begrenzter Effekt gesehen wird, sollte nicht lediglich ein weiteres auszufüllendes Formular oder ein Leitfaden für Beratungsgespräche mit den Lernenden entwickelt werden. Vielmehr geht es dem Arbeitsbereich darum, die Idee der Förder- und Entwicklungsplanung im Rahmen der individuellen Förderung als durchgängiges pädagogisches Grundprinzip in die gesamte Gestaltung von Lehr-Lernprozessen aufzunehmen und über Qualitätsmerkmale auszudifferenzieren. Im Ergebnis soll ein Instrument entwickelt werden, das Lehrkräften an beruflichen Schulen eine Orientierung und Hilfestellung bietet, um individuelle Förderung auf der Basis dieses Grundprinzips umzusetzen. Dabei geht es nicht darum, Instrumente und Materialien bereitzustellen, die diese individuelle Förderung garantieren. Vielmehr werden in dem Qualitätskompass Individuelle Förderung wesentliche Anknüpfungspunkte und Leitlinien (z. B. zur Kompetenzerfassung und -diagnose) aufgezeigt, die bei der Gestaltung und Umsetzung einer schul- oder schulformspezifischen Lösung Unterstützung bieten. Konkrete Ansätze und Materialien werden im Sinne von Good-Practice-Beispielen (z. B. Schnittstellenmanagement mit Zubringerschulen, Gesprächsleitfaden, Reflexionsbogen für Schüler) ergänzend aufbereitet und bereitgestellt.

⁶ Zu den vielfältigen Chancen aber auch Grenzen der Arbeit mit Förderplänen in der Sonderschule siehe exemplarisch DEMMER-DIEKMANN/ HÖHMANN/ KROHN (2006, 28f.).

⁷ Die Förder- und Entwicklungsplanung bildet bspw. ein wesentliches Element in Modellprojekten wie EIBE (Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt) zur Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener an berufsbildenden Schulen in Hessen (vgl. BERTHOLD 2006; HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM o. J.), BiZebis (Beruf im Zentrum) zur beruflichen Integration und Eingliederung benachteiligter Schülerinnen und Schüler von Förderschulen in Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (vgl. KOCH/ KORTENBUSCH 2004; siehe auch das Transferprojekt „Berufsorientierung im Verbund“ in HÜTTENHÖLSCHER/ KOCH/ KORTENBUSCH 2005 sowie die beiden Handreichungen KOCH/ KORTENBUSCH 2007; 2009) und LIBRO (Lernnetzwerk zur integrierten Begabtenförderung im Rahmen offenen Unterrichts) (vgl. HÖHMANN 2001; 2003; CHRISTIANI 1994).

⁸ Siehe zur Gestaltung einer Förder- und Entwicklungsplanung in der beruflichen Rehabilitation auch KREMER/ ZOYKE 2010b, 95ff.

2.2.1 Zielsetzung des Qualitätskompasses Individuelle Förderung

Im Arbeitsbereich I wird nun ausgehend von der Idee einer Förder- und Entwicklungsplanung ein Qualitätskompass entwickelt, welcher zur Steuerung und Qualitätssicherung der individuellen Förderung dient. Dies bedeutet nicht, dass hier starre Wege einer individuellen Förderung aufgezeigt werden. Vielmehr werden Anknüpfungspunkte geboten, die eine bewusste und flexible Navigation erlauben sollen. Über Leitlinien sollen zudem die mit der individuellen Förderung in beruflichen Schulen verbundenen Ansprüche in die konkrete Arbeit einfließen. Dabei geht es nicht darum, die individuelle Förderung von Beginn an auf einen einzelnen Kompetenz- oder Gegenstandsbereich zu beschränken. Vielmehr soll dieses Instrument eine Integrationsfunktion erfüllen, indem es möglichst vielfältige Lerngegenstände und Kompetenzbereiche im Sinne eines Überblicks zusammenführt. Hierüber sollen auch Bezüge zu einer neben der beruflichen Bildung angestrebten Lebensbewältigung aufgenommen werden (können). Dementsprechend geht es hier auch um die Integration der dafür erforderlichen unterschiedlichen Instrumente und Beteiligten in das Gesamtkonzept. Ein mögliches Ergebnis dieser Bündelung kann dann schließlich auch die Vereinbarung von Zielen und Förderschritten für ausgewählte Kompetenz- oder Gegenstandsbereiche des Lernenden sein.

Das Instrument soll zudem eine Überföhrungsfunktion übernehmen. D. h. es soll die Beteiligten darin unterstützen, die an unterschiedlichen Stellen, auf unterschiedlichem Wege und zu unterschiedlichen Zeitpunkten gewonnenen Ergebnisse der Kompetenzerfassung und -diagnose zu bündeln und davon ausgehend individuelle Ziele zu formulieren sowie schließlich förderliche Lernumgebungen zu planen und zu realisieren. Die ganzheitliche Sichtweise erfordert die Beteiligung vielfältiger Perspektiven und Akteure. In diesem Zusammenhang soll das Instrument eine Unterstützung in der (reflektierten) Kommunikation und Dokumentation erfüllen. Über den Qualitätskompass sollen strukturell Kommunikationsanlässe, -beteiligte und -gegenstände im Rahmen der individuellen Förderung aufgezeigt werden. Inhaltlich sollen Möglichkeiten der Dokumentation der individuellen Förderung und Entwicklung dargelegt und entsprechend durchgeführt werden. Hier geht es insbesondere um die notwendige Transparenz zwischen den Beteiligten und eine Nachvollziehbarkeit im Zeitablauf. Individuelle Förderung beschränkt sich nicht allein auf einen Zeitpunkt bzw. Anlass.⁹ Demzufolge soll der Qualitätskompass zur Kontinuität beitragen und individuelle Förderung als durchgängigen Prozess aufzeigen. Die Tabelle 1 fasst die Funktionen des Qualitätskompasses Individuelle Förderung noch einmal zusammen.

2.2.2 Wesentliche Elemente einer individuellen Förderung

In Anlehnung an die Grundidee der Förder- und Entwicklungsplanung werden im Arbeitsbereich I die Kompetenzerfassung und die Gestaltung darauf bezogener förderlicher Lern-

⁹ Die individuelle Förderung wird insgesamt eher als Qualitätskriterium verstanden, dass sich auf ganze Bildungsmaßnahmen bezieht, denn als einzelne Maßnahme (vgl. LIPPEGAUS 2000, 3). So wird sie auch als allgemein grundlegendes Recht im Schulgesetz NRW ausgewiesen (§ 1, SCHULG NRW). Zudem finden sich in der Literatur keine Hinweise auf zeitliche Beschränkung. Vielmehr werden zahlreiche Ansatzpunkte und Handlungen auf curricularer, organisatorischer und insbesondere unterrichtlicher Ebene angeführt (vgl. KUNZE 2009, 19).

umgebungen als wesentliche Elemente der individuellen Förderung verstanden. Darüber hinaus spielen Förder- und Entwicklungsgespräche eine Rolle. Sie bieten besondere Möglichkeiten der Abstimmung zwischen Lehrkräften und Lernenden. Die drei Elemente sind lediglich analytisch und vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzung (z. B. Durchführung einer Kompetenzerfassung, Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung) voneinander zu trennen. So kann und sollte die Kompetenzerfassung beispielsweise auch während des Unterrichts stattfinden. Ähnlich können auch Anteile der Förder- und Entwicklungsgespräche innerhalb des Unterrichts durchgeführt werden.

Zudem stehen die drei Elemente im Sinne der Förder- und Entwicklungsplanung in einem zyklischen Bezugsverhältnis zueinander, d. h. ausgehend von der Kompetenzerfassung werden in Förder- und Entwicklungsgesprächen Ziele zwischen den Lehrkräften und den Lernenden vereinbart und darauf bezogen förderliche Lernumgebungen gestaltet. Darin finden erneut Kompetenzerfassungen statt, die wiederum eine Gestaltung oder Modifikation von Lernumgebungen zur Folge haben. Die Förder- und Entwicklungsplanung ist hier folglich als ein dynamischer Prozess zu verstehen und nicht als ein starres Abarbeiten eines fixierten Plans.

Unter Kompetenzerfassung im Übergang von allgemeinbildenden zu beruflichen Schulen werden im Arbeitsbereich I insbesondere Aktivitäten im Rahmen der Eingangsdia­gnose, des Schnittstellenmanagements bzw. der Kooperation mit Zubringerschulen sowie Einstiegs-/Orientierungswochen mit besonderen berufsorientierenden Bezügen gefasst. Daneben können begleitend zum Förder- und Entwicklungsprozess zahlreiche Anlässe und Instrumente der Kompetenzerfassung genutzt werden. Diesbezüglich gilt es im Rahmen der individuellen Förderung einerseits, geeignete Zugänge zur Kompetenzerfassung (z. B. Anlässe, Situationen, Instrumente, Gegenstände) auszuwählen. Andererseits sind die vielfältigen Ergebnisse zu bündeln und konstruktiv in die Gestaltung von Fördermaßnahmen bzw. förderlichen Lernumgebungen aufzunehmen.

Innerhalb der Förder- und Entwicklungsgespräche können gemeinsam mit den Lernenden bisherige Entwicklungen reflektiert, die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Kompetenzen des Lernenden zusammengeführt, Entwicklungsbedarfe festgestellt und Zielvereinbarungen für die Zukunft getroffen werden. Zentrales Instrument der individuellen Förderung bildet der Förder- und Entwicklungsplan. In diesem Formularsatz werden der Integrationsfunktion folgend die wesentlichen Ergebnisse der Kompetenzerfassung dokumentiert und gebündelt. Zudem werden darin Ziele und nächste Schritte festgehalten, die insbesondere in den Förder- und Entwicklungsgesprächen vereinbart werden und im Rahmen der Gestaltung von förderlichen Lernumgebungen umzusetzen sind. Dementsprechend kann der Förder- und Entwicklungsplan zur Vor- und Nachbereitung der Förder- und Entwicklungsgespräche sowie als Gesprächsgrundlage in der Phase der Durchführung der Gespräche dienen. Über die systematisch ausdifferenzierte Schrittfolge von der Kompetenzerfassung über die Zielvereinbarung bis hin zur Gestaltung von Fördermaßnahmen kann er Hilfestellungen in dieser Überführungsarbeit leisten. Schließlich können darin die wesentlichen Ergebnisse zum Förder- und

Entwicklungsbedarf, zu den Zielvereinbarungen sowie zu den nächsten Schritten dokumentiert werden, um auch zu späteren Zeitpunkten den Beteiligten noch präsent zu sein.

Zudem kann im Förder- und Entwicklungsplan die Durchführung von Förderschritten protokolliert und seitens der Lehrenden und Lernenden evaluiert werden. Der Formularsatz kann sowohl von Lehrkräften als auch von Lernenden oder in Kooperation zwischen beiden geführt werden und in seiner konkreten Bezeichnung variieren. Die Abb. 1 fasst dieses Gefüge noch einmal zusammen.

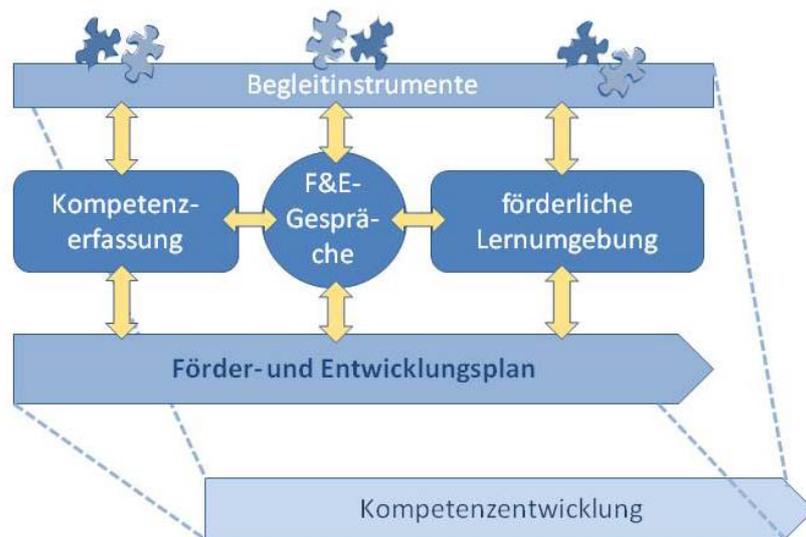


Abb. 1: Wesentliche Elemente der individuellen Förderung

Zusätzlich zu diesem Formularsatz des Förder- und Entwicklungsplans wird im Rahmen der individuellen Förderung auf weitere Instrumente zurückgegriffen. Diese können jeweils zur Unterstützung in den drei genannten Elementen dienen. Im Rahmen der Kompetenzerfassung können beispielsweise Ergebnisse zu einer auf Berufsorientierung ausgerichteten Kompetenz aus der rollenbasierten Kompetenzbilanz (Entwickelt im Arbeitsbereich III im Projekt InLab, vgl. FREHE/ KREMER 2010; siehe auch den Beitrag von FREHE/ RAAB zu diesem Workshop) oder Instrumente und Tests zur Diagnose von sprachlich-kommunikativen oder sozialen Kompetenzen herangezogen werden.

Aber auch im Rahmen von Schülerbetriebspraktika bieten sich Möglichkeiten zur Kompetenzerfassung durch Lernende, Lehrkräfte und Vertreter aus den Betrieben. Zudem können und sollen hier weitere Ergebnisse beispielsweise im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen, Klassenarbeiten und Tests berücksichtigt werden. Die Idee des Qualitätskompasses besteht nun genau darin, Lehrkräften bei der Auswahl und Kombination dieser einzelnen Instrumente sowie bei der Einordnung der Ergebnisse zu unterstützen. Ähnlich kann zur Realisierung der förderlichen Lernumgebung beispielsweise auf das Blended Mentoring Concept zur Begleitung von Schülerbetriebspraktika (vgl. KREMER/ GOCKEL 2010; Arbeitsbereich II im Projekt InLab) oder erneut auf die rollenbasierte Kompetenzbilanz mit der Zielsetzung der Förderung einer Berufsorientierung zurückgegriffen werden. Aus letzterer könnte die Idee

von Rollen zur Berufsorientierung eine weitere Dimension aufzeigen, über die Lernumgebungen gestaltet werden können.

Wie unter den Funktionen des Qualitätskompasses ausgewiesen, geht es darum, die Förder- und Entwicklungsplanung zur Verstetigung der individuellen Förderung zeitlich über den gesamten Bildungsgang hinweg ein- bzw. umzusetzen. Da die Elemente Kompetenzerfassung, Förder- und Entwicklungsplanung und förderliche Lernumgebungen in einem zyklischen Verhältnis zueinander stehen und mehrfach, stellenweise auch parallel im Laufe des Bildungsganges berührt werden, werden beide Perspektiven, d. h. zum einen der Zeitablauf im Bildungsgang und zum anderen die wesentlichen Elemente der Förder- und Entwicklungsperspektiven aufeinander bezogen. Daraus entsteht ein Raster zur Beschreibung von standort-spezifischen Lösungsansätzen einer individuellen Förderung (siehe Abb. 2).

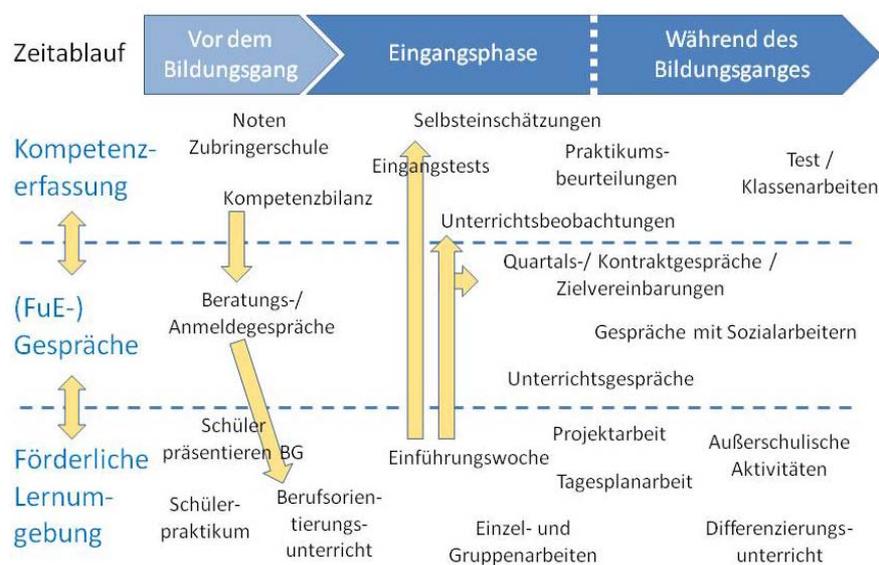


Abb. 2: Beispiel zur Beschreibung eines standortspezifischen Lösungsansatzes über eine zeitliche und elementare Verortung

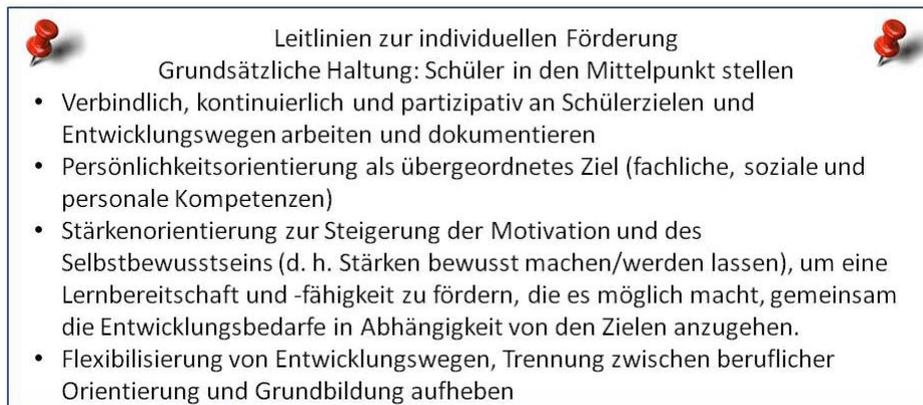
In einer zeitlichen Betrachtung zeichnet sich in den beteiligten Berufskollegs im Arbeitsbereich eine Beschreibung der Gesamtkonzepte insbesondere über drei Phasen ab: 1. Vor Beginn des Bildungsganges, 2. Eingangsphase und 3. Während des Bildungsganges. Letztere differenziert sich je nach Standort in weitere Phasen (bspw. über die Quartale) aus, die häufig über die Durchführung von Förder- und Entwicklungsgesprächen (z. B. zum Quartalsende) abgegrenzt werden.

Über das Beschreibungsrastrer können einzelne Ansätze, Instrumente und Materialien zeitlich sowie hinsichtlich ihrer schwerpunktmäßigen Funktion verortet werden. In einem weiteren Schritt geht es – im Sinne der Integrationsfunktion – um die Zusammenhänge und Verbindung der singulären Ansätze, Instrumente und Materialien mit dem Ziel eines abgestimmten Gesamtkonzeptes. Hier stellt sich bspw. die Frage, wie Informationen über Schüler, die im Rahmen des Schnittstellenmanagements gesammelt wurden, konstruktiv in die Gestaltung förderlicher Lernumgebungen im Bildungsgang aufgenommen werden können. Im Arbeitsbe-

reich I hat sich gezeigt, dass solch ein Raster grundsätzlich zur Analyse und Beschreibung eines standortspezifischen Gesamtkonzeptes hilfreich sein kann. Es kann zudem eine Basis zur Weiterentwicklung bilden, bspw. wenn Lücken und Schwachstellen sowie fehlende Verbindungen aufgedeckt und hier nun nach weiteren Lösungen gesucht wird.

2.2.3 Qualitätssicherung zur individuellen Förderung – Entwicklung von Leitlinien

Im Sinne einer Qualitätssicherung wurden im Arbeitsbereich I Leitlinien entwickelt, an denen eine individuelle Förderung grundsätzlich auszurichten ist (siehe Abb. 3).



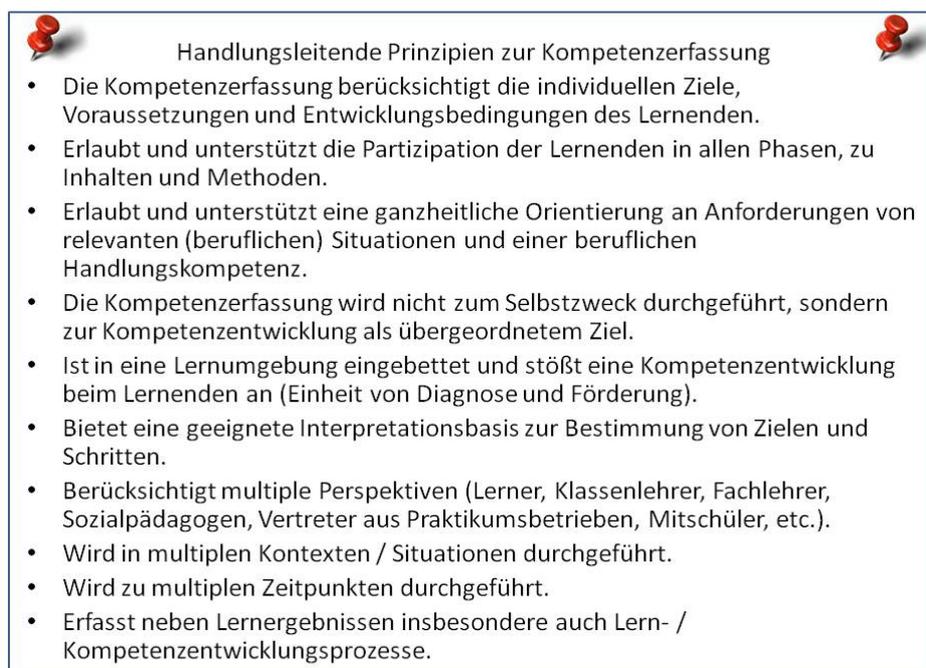
Leitlinien zur individuellen Förderung

Grundsätzliche Haltung: Schüler in den Mittelpunkt stellen

- Verbindlich, kontinuierlich und partizipativ an Schülerzielen und Entwicklungswegen arbeiten und dokumentieren
- Persönlichkeitsorientierung als übergeordnetes Ziel (fachliche, soziale und personale Kompetenzen)
- Stärkenorientierung zur Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins (d. h. Stärken bewusst machen/werden lassen), um eine Lernbereitschaft und -fähigkeit zu fördern, die es möglich macht, gemeinsam die Entwicklungsbedarfe in Abhängigkeit von den Zielen anzugehen.
- Flexibilisierung von Entwicklungswegen, Trennung zwischen beruflicher Orientierung und Grundbildung aufheben

Abb. 3: Leitlinien zur individuellen Förderung

Darüber hinaus wurden zehn handlungsleitende Prinzipien zur Kompetenzerfassung entwickelt (siehe Abb. 4).



Handlungsleitende Prinzipien zur Kompetenzerfassung

- Die Kompetenzerfassung berücksichtigt die individuellen Ziele, Voraussetzungen und Entwicklungsbedingungen des Lernenden.
- Erlaubt und unterstützt die Partizipation der Lernenden in allen Phasen, zu Inhalten und Methoden.
- Erlaubt und unterstützt eine ganzheitliche Orientierung an Anforderungen von relevanten (beruflichen) Situationen und einer beruflichen Handlungskompetenz.
- Die Kompetenzerfassung wird nicht zum Selbstzweck durchgeführt, sondern zur Kompetenzentwicklung als übergeordnetem Ziel.
- Ist in eine Lernumgebung eingebettet und stößt eine Kompetenzentwicklung beim Lernenden an (Einheit von Diagnose und Förderung).
- Bietet eine geeignete Interpretationsbasis zur Bestimmung von Zielen und Schritten.
- Berücksichtigt multiple Perspektiven (Lerner, Klassenlehrer, Fachlehrer, Sozialpädagogen, Vertreter aus Praktikumsbetrieben, Mitschüler, etc.).
- Wird in multiplen Kontexten / Situationen durchgeführt.
- Wird zu multiplen Zeitpunkten durchgeführt.
- Erfasst neben Lernergebnissen insbesondere auch Lern- / Kompetenzentwicklungsprozesse.

Abb. 4: Handlungsleitende Prinzipien zur Kompetenzerfassung

Sie sollen Lehrkräften insbesondere in der Frage der Auswahl und Anpassung bzw. Neugestaltung von Instrumenten zur Kompetenzerfassung sowie bei der Bewertung und Verortung von vorliegenden Ergebnissen unter Berücksichtigung ihres Entstehungskontextes (z.B. Note einer Klassenarbeit; Statement aus der Beobachtung in einem Rollenspiel) eine Orientierung bieten. Diese basieren auf Erkenntnissen aus der Pädagogischen Diagnostik (vgl. INGENKAMP/ LISSMANN 2005), der sonderpädagogischen Förderdiagnostik (vgl. EBERWEIN/ KNAUER 2003) sowie den Besonderheiten aus der wirtschaftspädagogischen Perspektive auf die Kompetenzerfassung in der beruflichen Bildung (vgl. SLOANE/ DILGER 2005; DILGER/ SLOANE 2007). Sie wurden seitens der wissenschaftlichen Begleitung in den Arbeitsbereich I eingebracht und mit den Lehrkräften der beteiligten Berufskollegs diskursiv abgestimmt.

Diese Leitlinien und handlungsleitenden Prinzipien dienen somit als qualitätsorientierte Planungs- und kritische Prüfgröße zur (Weiter-) Entwicklung der standortspezifischen Lösungen einer individuellen Förderung. Hier prüfen die Berufskollegs beispielsweise, wie ihre bisherigen Instrumente zur Kompetenzerfassung diesen Leitlinien und Prinzipien gerecht werden und welche weiteren Instrumente ggf. zu ergänzen sind. Dabei geht es nicht darum, dass die handlungsleitenden Prinzipien im Sinne von zutreffend oder nicht zutreffend abgehakt werden. Vielmehr ist hier kritisch zu reflektieren und herauszuarbeiten, wie das einzelne Instrument diese Prinzipien jeweils bedient.

Unter Berücksichtigung der oben angeführten Grundidee und Leitlinien, der an den einzelnen Berufskollegs vorherrschenden Rahmenbedingungen (z. B. verfügbares Personal, Stundenplangestaltung, Räumlichkeiten) und spezifischen Problemlagen sowie bereits entwickelter Ansätze und Instrumente werden an den einzelnen Standorten im Arbeitsbereich I spezifische Lösungen (weiter-)entwickelt. Hierzu werden auch der Austausch und die kritische Reflexion der Teilprojektgruppe konstruktiv in den Entwicklungs- und Evaluationsprozess aufgenommen. Im folgenden Kapitel wird eine solche standortspezifische Realisierungsvariante des Georg-Kerschensteiner-Berufskollegs in Troisdorf skizziert.

3 Individuelle Förderung im Koordinierungsbereich „Integration“ am Georg-Kerschensteiner-Berufskolleg in Troisdorf

Gleichen Schritt und Tritt zu verlangen beachtet nicht die unterschiedliche Anstrengung für große und für kleine Beine.

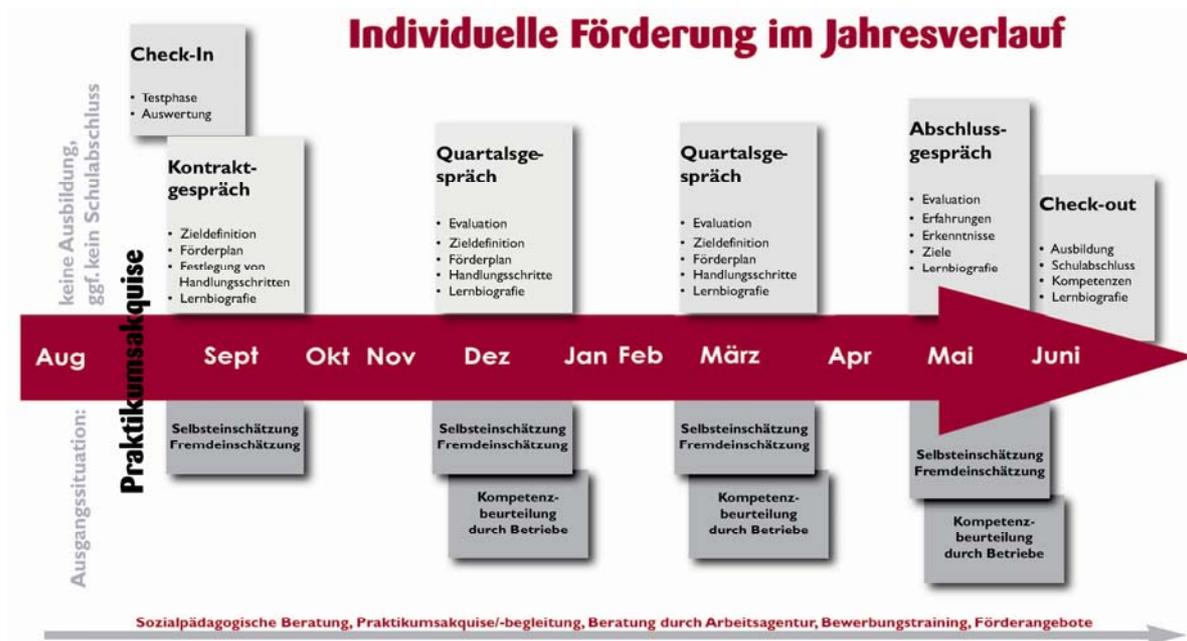
Auch im Intellektuellen und Geistigen bedeuten Gleichschritt und Gleichtakt die Schwächung der Schwächeren und die Behinderung der Stärkeren. (Ruth Cohn)

Um der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen und stärkeren wie schwächeren eine individuelle Förderung zukommen zu lassen, arbeiten die Lehrkräfte des Koordinierungsbereichs „Integration“ am Georg-Kerschensteiner-Berufskolleg in Troisdorf (GKB) seit vielen Jahren mit und an einem Förderkonzept, das die Jugendlichen möglichst individuell unterstützt und sie dadurch gezielt auf ihrem Weg in die Beruflichkeit

vorbereitet. Die Jugendlichen, die die Klassen der „Integration“ besuchen, weisen unterschiedlichste Förderbedarfe aber auch Stärken und Potentiale auf. Sie gehören zu den sog. „unversorgten Jugendlichen“, denen im Anschluss an ihre Regelschulzeit an Förder-, Haupt-, Real- oder Gesamtschulen der Schritt in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis noch nicht gelungen ist. Ihre sehr unterschiedlich ausgeprägten Schwächen im Bereich der personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen scheinen zumeist auf der Hand zu liegen, ihre Stärken dagegen gilt es in der gemeinsamen Arbeit während des Schuljahres zu entdecken, herauszufordern und zu fördern. Ausgehend von einem ganzheitlichen Ansatz steht der/die einzelne Jugendliche stets im Mittelpunkt eines jeden gemeinsam gegangenen Schrittes. Er/sie ist zu jedem Zeitpunkt aufgefordert, den eigenen Entwicklungsprozess gemäß der eigenen Zielsetzung mitzubestimmen, die eigenen Förderbedarfe zu erkennen und sich für das eigene Vorankommen einzusetzen. Diese Eigenverantwortlichkeit für und mit den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, ist neben der beruflichen Eingliederung maßgebliches Ziel der Förderarbeit in der „Integration“.

3.1 Das „Konzept zur individuellen Förderung benachteiligter Jugendlicher“ am Beispiel des Bildungsgangs „Brückenkurs“

Das zur Förderung benachteiligter Jugendlicher entwickelte Konzept und die aus ihm resultierende alltägliche Arbeit sollen im Folgenden in Grundzügen durch die exemplarische Darstellung der individuellen Förderung im Bildungsgang „Brückenkurs“ vorgestellt werden. Der „Brückenkurs“ bietet Jugendlichen die Gelegenheit, sich durch Berufsfeld ungebundene Langzeitpraktika (zwei bis drei Tage pro Woche über das gesamte Schuljahr) in der Berufswelt umfassend zu orientieren und sich für eine Ausbildung zu empfehlen. Die Praktika werden intensiv durch zwei Sozialpädagoginnen begleitet und finden Eingang in den gemeinsamen Unterricht. Dieser ist darauf ausgerichtet, die beruflichen Erfahrungen aus der Praxis aufzunehmen und einzubinden. Insbesondere das Unterrichtsfach „Fachpraxis Beruf“ greift die Erlebnisse, Probleme und Fragestellungen aus dem Praktikumsalltag auf. Gleichzeitig bereitet es vor auf die Herausforderungen, die ein späteres Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis an die Jugendlichen stellen wird.



Die Grafik veranschaulicht die wesentlichen Fördermaßnahmen und Förderinstrumente, die ein Schuljahr im Brückenkurs einerseits strukturieren (Check-In, Kontrakt- bzw. Quartalsgespräche) und andererseits kontinuierlich begleiten (u.a. sozialpädagogische Beratung, Praktikumsbegleitung, Förderplan, Förderangebote).

Abb. 5: Individuelle Förderung im Jahresverlauf

Das Jahr im Brückenkurs startet für die Schülerinnen und Schüler mit einer zweiwöchigen Eingangsphase (siehe auch 3.1.1) und es strukturiert sich durch mindestens vier fest in der didaktischen Jahresplanung verankerte Förder- und Entwicklungsgespräche, die der Entwicklung und Weiterschreibung von individuellen Förderplänen dienen (vgl. 3.1.2) (siehe zum Überblick Abb. 5). Die Gesprächsinhalte orientieren sich jeweils an dem durch die jeweilige Schülerin/den jeweiligen Schüler definierten (Bildungs-)Ziel (Hauptschulabschluss, Ausbildung, schulische Weiterqualifizierung). Die Ergebnisse der Gespräche sowie den individuellen Lern- und Entwicklungsprozess dokumentieren die Schülerinnen und Schüler in sog. Lernbiografie-Ordnern (siehe auch 3.1.3).

3.1.1 Kompetenzerfassung

Die Jugendlichen, die die Brückenkurs-Klassen besuchen, wissen in der Regel sehr gut, was sie „nicht können“. Viele von ihnen haben eine Schulkarriere hinter sich, in der sie wenige Erfolge aufzuweisen hatten. Ihre Zeugnisse dokumentieren oft ein „Scheitern“ an den fachlichen und sozialen Erwartungen, das sich in schlechten (Kopf-)Noten und hohen Fehlzeiten widerspiegelt. Andere Schülerinnen oder Schüler haben die Regelschule durchaus erfolgreich durchlaufen und einen Haupt- oder Realschulabschluss erworben. Dennoch ist es ihnen aufgrund verschiedenster Umstände nicht gelungen, auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt Fuß zu fassen. Unter Umständen haben die Jugendlichen bereits die eine oder andere Schleife im Bereich des Übergangssystems hinter sich gebracht, vielfältige Praktikumserfahrungen gesammelt und berufsorientierende Maßnahmen durchlaufen. Die Ausgangssituation eines jeden einzelnen Schülers und einer jeden einzelnen Schülerin ist demnach sehr unterschiedlich. Von dieser Heterogenität ausgehend greift das Team aus Lehrkräften und Sozialpädago-

ginnen im Brückenkurs auf vielfältige Instrumente und Möglichkeiten zurück, um die z.T. verborgenen Kompetenzen und Stärken der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, aber auch um die bestehenden Schwächen differenzierter zu betrachten und mit Blick auf das angestrebte Ziel zu analysieren.

Zu Beginn des Schuljahres durchlaufen die Jugendlichen eine sog. Check-in-Phase, in der sie in unterschiedlichsten Lernumgebungen zeigen können, was in ihnen steckt. In dieser zehn Tage währenden Phase, die unabhängig vom Regelstundenplan geplant und durchgeführt wird, sehen sie sich durch verschiedenste Aufgaben und Situationen herausgefordert: Sie verbringen einen erlebnispädagogischen Tag mit der Klasse, sie besuchen das Berufsinformationszentrum in Bonn, sie organisieren und gestalten gemeinsam ein Frühstück für sich und die Lehrerinnen und Lehrer, sie befassen sich mit einer umfassenden Aufgabenstellung, wie z.B. der Vorbereitung einer Selbstpräsentation, bei der sie u.a. durch theaterpädagogische Übungen unterstützt werden. Gleichzeitig begegnen ihnen aber auch „typische“ Unterrichtsgegenstände in den Kernfächern Mathematik, Deutsch, Politik und Englisch.

An der Check-in-Phase sind alle Brückenkurskolleginnen und -kollegen beteiligt, sodass die zukünftigen Brückenkursschülerinnen und -schüler diese im Verlauf der zwei Wochen kennen lernen können. Die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer und die für die Klasse zuständige Sozialpädagogin leiten die Check-in-Phase und verbringen viel Zeit mit den neuen Schülerinnen und Schülern, sodass sie sich ein möglichst umfassenden Eindruck sowohl von der Klasse als auch von den einzelnen Jugendlichen machen können.

Die Vielfalt der Aufgabenstellungen und Lernsituationen lassen einen ganzheitlichen Blick auf die Schülerinnen und Schüler zu. Während die kleinen Unterrichtseinheiten in den Kernfächern einen Eindruck davon vermitteln, inwiefern die Jugendlichen bereit sind, sich auf Unterricht einzulassen und sich auf einen kleinen Test zu einem neuen Thema gezielt vorzubereiten (hier geht es im Wesentlichen nicht um die Fachkompetenz, sondern vor allem um die Bereitschaft sich auf Lernen einzulassen), können die Jugendlichen in den anderen Check-in-Situationen und Check-in-Aufgaben Kompetenzen zeigen, die sonst im Schulalltag schwerer zu beweisen sind. So können sie z.B.

- im Rahmen des erlebnispädagogischen Tages u. a. unter Beweis stellen, ob sie sich in einer fremden Gruppe auf neue Aufgaben einlassen, abgesprochene Regeln einhalten, Mitschülerinnen und -schüler unterstützen und wertschätzend mit ihnen umgehen können und ihr eigenes sowie das Gruppenverhalten reflektieren können;
- durch die Teilnahme an der Check-in-Situation „Casting“ im Rahmen theaterpädagogischer Übungen zeigen, wie viel Kreativität und Mut in ihnen steckt, und gleichzeitig mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen die Übertragbarkeit auf Vorstellungsgespräche erarbeiten und erproben;
- beim Besuch des BIZ ihre Zuverlässigkeit, ihre lebenspraktischen Fähigkeiten (Wie komme ich nach Bonn? Welchen Bus muss ich nehmen um pünktlich zu sein?) und ihr Benehmen in fremden Institutionen beweisen;

- bei der Erstellung der Bewerbungsmappe und der Collage/des Auftritts zur Selbstpräsentation ihrer Kreativität freien Lauf lassen und gleichzeitig unter Beweis stellen, ob sie eine umfangreichere Aufgabe selbstständig bearbeiten, ihre Zeit einteilen, um Unterstützung bitten oder entsprechendes Material eigenständig organisieren können.

Die Schülerinnen und Schüler werden zu jedem Zeitpunkt des Check-ins von zumeist zwei Kolleginnen und Kollegen begleitet. Diese sprechen zuvor ab, wer welche Aufgabe in der einzelnen Lernsituation übernimmt, sodass die Beobachtung der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie der Gruppenprozesse möglich wird. Hierzu werden im Vorfeld im Team die Beobachtungsschwerpunkte und Kriterien zu den einzelnen Aufgaben festgelegt und den Schülerinnen und Schüler transparent gemacht. Die Auswertung erfolgt je nach Aufgabenstellung gemeinsam mit der Gruppe oder unter den beteiligten Lehrkräften. Die Beobachtungsergebnisse werden schriftlich dokumentiert und bilden die Grundlage für die Team-sitzung am Ende der zwei Wochen, die dazu dient, alle Ergebnisse und Beobachtungen an alle Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben. Der Blick richtet sich dabei sowohl auf die gebildeten Klassen (Wie ist das soziale Klima, die Wertschätzung innerhalb der Gruppe? Welche Gruppenprozesse laufen ab? Sollten Veränderungen in der Zusammensetzung vorgenommen werden?) als auch und vor allem auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler (Wie hat er/sie sich eingefunden? Gab es Auffälligkeiten? Wo hat er/sie besondere Stärken gezeigt?)

Die ersten zwei Wochen dienen den Schülerinnen und Schülern auch dazu, den Brückenkurs, sein Konzept und die Inhalte des kommenden Schuljahres kennen zu lernen. Sie treten in ersten Kontakt mit stets wiederkehrenden Instrumenten, wie z.B. den Selbst- und Fremdeinschätzungen oder den individuellen Beratungssituationen im Rahmen der Praktikumsakquise.

Im weiteren Verlaufe des Schuljahres greifen die Lehrkräfte des Brückenkurses neben den in Schule üblichen Mitteln der Kompetenzerfassung (Tests, Klassenarbeiten, Projektarbeiten, Klassenfahrten o. ä.) auf vielfältige weitere Instrumente zurück. In Kooperation mit inner- und außerschulischen Partnern erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, ihre Kompetenzen und Stärken z.B. in einem Selbstsicherheitstraining für Mädchen, einem emanzipatorischen Jungentraining, bei Hospitationen in anderen Bildungsgängen, bei Berufswahltests oder bei schulpсихologischen Untersuchungen unter Beweis zu stellen.

Ein wesentliches Moment der Kompetenzerfassung stellt jedoch das Praktikum dar. Für viele Schülerinnen und Schüler bietet es die Möglichkeit, sich auf neuen Gebieten zu beweisen, den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern und sich und die eigenen Kompetenzen neu kennen zu lernen. Durch die intensive Begleitung durch die Sozialpädagoginnen und die kontinuierlich eingeholten Feedbacks von den Praxisanleitern und -leiterinnen (siehe auch 3.1.2) wird ein Entwicklungs- und Reflektionsprozess in Gang gesetzt, der es den Jugendlichen ermöglicht, die eigenen Potentiale realistischer einzuschätzen, die eigenen Stärken differenzierter zu betrachten und einzusetzen und mit den eigenen Schwächen selbstkritischer

umzugehen. Die oft erfahrene positive Rückmeldung aus der Praxis stärkt viele Schülerinnen und Schüler auch in der Schule und gibt ihnen neue Motivation und mehr Vertrauen in die eigenen (neuen) Möglichkeiten.

3.1.2 Kontrakt- und Quartalsgespräche

Das Brückenkursjahr wird strukturiert durch vier fest implementierte Beratungsgespräche, die im Wesentlichen der gemeinsamen Förder- und Entwicklungsplanung dienen. Die Gespräche werden von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer sowie der den Jugendlichen begleitenden Sozialpädagogin geführt. Weitere Fachlehrer und Fachlehrerinnen kommen zu den Gesprächen hinzu, wenn es ihnen möglich ist. Feste Bestandteile der Gespräche sind:

- der Rückblick auf den Start in den Brückenkurs bzw. das vergangene Quartal und die Reflexion und Evaluation des Geleisteten (Bin ich meinem selbst gesteckten Ziel näher gekommen? Habe ich die vereinbarten Handlungsschritte ausgeführt? Wenn nein: Was hat mich daran gehindert? Wenn ja: Was bedeutet das nun für mich und mein aktuelles Ziel?)
- die (Neu-)Formulierung des aktuellen Bildungszieles,
- die Auswertung der im Vorfeld der Gespräche durchgeführten Selbst- und Fremdeinschätzungen (s. u.),
- der Blick auf den aktuellen Leistungsstand,
- die Ableitung nächster Förderanliegen sowie die Vereinbarung der daraus resultierenden notwendigen Handlungsschritte (Wer macht was, bis wann, wo und ggf. mit wem?),
- die Kontraktierung durch die Unterschrift der am Gespräch beteiligten Personen (Schüler/-in, Lehrer/-in, Sozialpädagogin).

Für diese Gespräche wird viermal im Schuljahr der Unterricht an zwei Tagen aufgehoben. Die Jugendlichen erhalten individuelle Termine für halbstündige Gespräche. Am jeweils anderen Tag besuchen sie ihr Praktikum. Die Quartalsgespräche stoßen bei den Schülerinnen und Schülern auf eine große Akzeptanz und Wertschätzung.

Selbst- und Fremdeinschätzungen

In den Bildungsgängen der „Integration“ werden bereits seit vielen Jahren Selbst- und Fremdeinschätzungen im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen durchgeführt. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Praktikumsanleiterinnen und -anleiter geben zu 14 ausgewählten Kriterien (z.B. Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Motivation, Selbstständigkeit) eine Selbst- bzw. eine Fremdeinschätzung ab. Die Auswahl der Kriterien orientiert sich an den durch Ausbildungsbetriebe benannten Kriterien zur Ausbildungsreife. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen werden in der Regel quartalsmäßig im Vorfeld der Beratungsgespräche durchgeführt. Zur Auswertung wird ein Kurvendiagramm erstellt, das mittels dreier Kurven (Selbsteinschätzung, Mittelwert der einschätzenden Kolleginnen und Kollegen an der Schule, Fremdeinschätzung aus dem Betrieb) die Vergleichbarkeit der Ein-

schätzungen ermöglicht. Dieses Diagramm stößt im Rahmen der Quartalsgespräche bei den Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse und bietet vielfältige Gesprächsimpulse. So regen Unterschiede in den Einschätzungen (z. B. zwischen Praktikum und Schule) die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion des eigenen Verhaltens an, sie gehen auf die Suche nach Gründen dieser verschiedenen Wahrnehmungen und betrachten kritisch ihr Verhalten bzw. ihre eigene Wahrnehmung desselben. Es bieten sich Möglichkeiten, positive Momente in Schule und/oder Praktikum deutlich hervor zu stellen und zu erarbeiten, wie diese auch in andere Lebens- und Lernbereiche zu übertragen sein könnten. Die Vereinbarung von Handlungsschritten wird so vereinfacht und ist von den Jugendlichen akzeptiert und erwünscht, da sie auf ihre Stärken und Potentiale zurückgreift.

3.1.3 Förderliche Lernumgebung

Die Heterogenität der am Brückenkurs teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bedingt eine große Vielfalt an notwendigen Fördermaßnahmen, die in den Quartalsgesprächen mit den Jugendlichen herausgearbeitet und als anstehende Handlungsschritte vereinbart werden. Der Kreativität in der Gestaltung dieser Maßnahmen sind kaum Grenzen gesetzt. Sie finden ihre Verortung in der Schule, dem Praktikum, im Hobby oder dem Alltag daheim. Zur Umsetzung der Förderanliegen schaffen die beteiligten Kolleginnen und Kollegen Lernumgebungen und -situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich erproben und entwickeln können. Implementiert sind z.B. Langzeitpraktika, Phasen des selbst organisierten Lernens, Erlebnis- und theaterpädagogische Übungen, Selbstsicherheitstraining für Mädchen, Emanzipatorisches Jungentraining, Training zur gewaltfreien Kommunikation, Lernwerkstätten für Mathe, Deutsch, Deutsch als Fremdsprache und Englisch sowie Hospitationen in anderen Bildungsgängen und in den schuleigenen Werkstätten.

Mit Hilfe eines Lernbiografie-Ordnern dokumentieren die Jugendlichen die Schritte, die sie im Rahmen des Brückenkurses zu ihrer beruflichen Orientierung und Weiterentwicklung unternehmen. Am Ende des Jahres verfügen sie dann über eine Zusammenstellung von Lern- und Arbeitsergebnissen, Zertifikaten und Arbeits-/Praktikumszeugnissen, die ihnen aber auch den Eltern und vor allem künftigen Lehrherren und Arbeitgebern anschaulich vor Augen führen, was der/die einzelne Jugendliche an Lern- und Entwicklungsschritten gegangen ist. Vier vorgegebene Kapitel („Mein Profil“, „Meine Bewerbung“, „Mein Weg zum Beruf – Praktikum“, „Mein Weg zum Beruf – Schule“) helfen den Schülerinnen und Schüler bei der Strukturierung der Zusammenstellung. Im Rahmen der Förder- und Entwicklungsplanung im Brückenkurs spielen besonders die beiden Kapitel „Mein Weg zum Beruf – Praktikum“ und „Mein Weg zum Beruf – Schule“ eine besondere Rolle. In ihnen dokumentieren die Schülerinnen und Schüler u.a. alle Zielvereinbarungen sowie die Schritte, die sie zur Erreichung der vereinbarten Ziele gegangen sind. Neben den Kontrakten, die aus den Beratungsgesprächen heraus entstehen und die den Entwicklungsprozess im Ganzen im Blick haben, werden individuelle, auf einzelne Unterrichtsfächer und Unterrichtsinhalte ausgerichtete Förderpläne geführt, in denen konkrete, individuelle Lernschritte von Lehrkräften und Jugendlichen verein-

bart und festgehalten werden. Die Durchführung und der Erfolg der Schritte werden mit Hilfe dieser Förderpläne reflektiert und überprüft und weitere Schritte vereinbart.

Der Lernbiografie-Ordner hat sich in den Bildungsgängen der „Integration“ am GKB als zentrales Instrument der Förder- und Entwicklungsplanung etabliert. Im Rahmen des Projektes InLab wurde die Arbeit mit ihm mit Hilfe der im Projekt erarbeiteten „Handlungsleitenden Prinzipien zur Kompetenzerfassung“ und anhand der „Leitlinien zur individuellen Förderung“ gezielt evaluiert. Der Ordner wurde überarbeitet, verändert und in eine neue Erprobungsphase gegeben, die mit dem Schuljahr 2010/11 abschließt.

4 Zusammenführung und Ausblick

Mit dem Qualitätskompass Individuelle Förderung wurde bzw. wird ein Instrument entwickelt, mit dem die individuelle Förderung nicht auf Einzelmaßnahmen reduziert, sondern als durchgängiges Prinzip über den gesamten Bildungsgang hinweg gestaltet werden soll. Dabei wird eine klare Ausrichtung auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden unter Berücksichtigung der Besonderheiten des berufsschulischen Übergangssystems verfolgt. Der Qualitätskompass bietet folglich Orientierungen durch ein analytisches Gesamtkonzept, Leitlinien und handlungsleitende Prinzipien zur kritischen Prüfung und Weiterentwicklung bestehender Ansätze. Über diese Form soll an den konkreten Bedingungen sowie Problemstellungen des jeweiligen Standortes angesetzt werden können. Andererseits stellt dieses analytisch-reflexive Instrument damit aber auch hohe konzeptionelle Anforderungen an Lehrkräfte und Bildungsgangverantwortliche. Hier sind weitere Good-Practice-Beispiele (Konzepte, Materialien, etc.) zusammenzustellen und aufzubereiten, um Hilfestellungen und Anregungen für die (Weiter-)Entwicklung auf einer konkreten Ebene zu geben.

Literatur

BERTHOLD, H. (2006): Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt (EIBE). Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit durch Qualifizierung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 58, H. 3, 19-21.

BEUTNER, M./ FREHE, P./ KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2009): Individuelle Förderung - Einblicke in Strukturen und erste empirische Ergebnisse des Modellprojektes InLab. In: Kölner Zeitschrift für >>Wirtschaft und Pädagogik<<. 24, H. 47, 15-38.

CHRISTIANI, R. (1994): Auch die leistungsstarken Kinder fördern. Frankfurt/Main.

DEMMER-DIEKMANN, I./ HÖHMANN, K./ KROHN, G. (2003): Auf dem Weg zum Förderplan. Dokumentation eines Kolloquiums. Werkstattheft Nr. 26. Bielefeld.

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E. (2007): Das Wesentliche bleibt dem Auge verborgen, oder? Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger_sloane_bwpat13.pdf (28-04-2011).

EBERWEIN, H./ KNAUER, S. (2003): Einführung und Problemstellung. In: EBERWEIN, H./ KNAUER, S. (Hrsg.): Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Ein Handbuch. 2., neu ausgestattete Aufl., Weinheim, 7-14.

EGGERT, D. (2000): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. 4. Aufl., Dortmund.

ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

FREHE, P./ KREMER, H.-H. (2010): Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz. Berufsorientierung im Übergangssystem gestalten. Ein Prototyp aus Arbeitsbereich III. InfoLab 3. In: BEUTNER, M./ KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung. Informationen aus dem Modellprojekt InLab. Online: http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/06/InfoLab3_Online.pdf (10-11-2010).

GAAG, R. (2001): Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 52, H. 1, 26-29.

GILLEN, J. (2007): Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. Konzeptionelle Merkmale zur Kompetenzförderlichkeit. In: DEHNBOSTEL, P./ ELSHOLZ, U./ GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 149-162.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (o. J.): EIBE – Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt. Berufliche Basisqualifikation sichern. Individuell fördern. Eigenverantwortliche Lebensperspektiven eröffnen. Online: http://www.eibe-online.de/info_allg/info_allg.html (12-10-2009).

HÖHMANN, K. (2001): Stärken entwickeln: individuell und gemeinsam. In: Pädagogik, H. 12, 9-13.

HÖHMANN, K. (2003): LIBRO auf dem Weg zum Förderplan. In: DEMMER-DIEKMANN, I./ HÖHMANN, K./ KROHN, G. (Hrsg.): Auf dem Weg zum Förderplan. Dokumentation eines Förderplans. Werkstatthefte Nr. 26, Laborschule Bielefeld, 15-19.

HÖHMANN, K. (2006): Lernverträge und Förderpläne. Instrumente für die Individualisierung von Förderprozessen. In: Pädagogik, 58, H. 1, 20-25.

HÜTTENHÖLSCHER, B./ KOCH, B./ KORTENBUSCH, J. (2005): Individueller Förderplan "Berufliche Integration". Bielefeld.

INGENKAMP, K./ LISSMANN, U. (2005): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarb. Aufl. Weinheim.

KOCH, B./ KORTENBUSCH, J. (2004): Absolventen der Sonderschule erfolgreich am Berufskolleg? Erfahrungen aus gemeinsamen Lehrerfortbildungen mit Sonderpädagogen, Be-

rufspädagogen und Schulsozialarbeitern im Projekt "BiZEBs" (Beruf im Zentrum - Eingliederung benachteiligter Schülerinnen und Schüler). In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 6. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe6/koch_kortenbusch_bwpat6.pdf (13-10-2009).

KOCH, B./ KORTENBUSCH, J. (2007): Individuelle Förderplanung Berufliche Integration. Benachteiligte Jugendliche finden ihren Weg von der Schule in den Beruf. Bielefeld.

KOCH, B./ KORTENBUSCH, J. (2009): Förderplanung zur beruflichen Integration. In: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Individuell fördern in der Berufs- und Studienorientierung. Neue Handreichung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung. H. 5, Bielefeld.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

KREMER, H.-H./ GOCKEL, C. (2010) Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17.

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf (10-11-2010).

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2010a): Kompetenzdiagnose als Basis individueller Förderung - Zum Geheimnis einer Black Box!? In: MÜNK, D./ SCHELLEN, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: Bertelsmann, 145-160.

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2010b): Individuelle Förderung im Reha-Vorbereitungslehrgang für besondere Zielgruppen – Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Reformansätze. In: KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn, 71-120.

KUNZE, I. (2009): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: KUNZE, I./ SOLZBACHER, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 2. unveränd. Aufl., Baltmannsweiler, 3-25.

LIPPEGAUS, P. (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Berichte und Materialien. 2. unveränd. Aufl., Offenbach am Main.

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

SCHULGESETZ FÜR DAS LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (SCHULG) vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. April 2011. Online:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf
(28-04-2011).

SCHNADT, P. et al. (2001): Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Instrumente und Dokumentation (hrsg. v. heidelberger institut beruf und arbeit, Band 10/60, Band 2).

SLOANE, P.F. E./ DILGER, B. (2005): The competence clash - Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 10.

Online: www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (15-09-2009).

ZOYKE, A. (2009): Aktuelles Stichwort: Individuelle Förderung. In: *Kölner Zeitschrift für >>Wirtschaft und Pädagogik<<*. 24, H. 47, 95-114.

Zitieren dieses Beitrages

ZOYKE, A./ HENSING, S. (2011): Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 16*, hrsg. v. BEUTNER, M./ KREMER, H.-H./ ZOYKE, A., 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die Autorinnen:



Dipl.-Hdl. ANDREA ZOYKE

Department Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: azoyke@wiwi.upb.de

Homepage: <http://pfbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Zoyke>



OStR. SILKE HENSING

Georg-Kerschensteiner-Berufskolleg, Troisdorf

Kerschensteinerstr.4, 53844 Troisdorf

E-mail: s.hensing@berufskolleg-troisdorf.de

Homepage: www.berufskolleg-troisdorf.de/