

bwp@ Spezial 21 | September 2024

**Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik
Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in
Forschungsarbeiten**

Hrsg. v. H.-Hugo Kremer & Nicole Naeve-Stoß

Heike KUNDISCH & Franziska OTTO
(Universität Paderborn)

**Weiterbildung als Co-Kreation – Kollegiale
Interaktionsräume im Kontext eines Forschungs- und
Entwicklungsprojektes zu Selbstinszenierung im Übergang
Schule-Beruf**

Online:

https://www.bwpat.de/spezial21/kundisch_otto_spezial21.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2024



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Weiterbildung als Co-Kreation – Kollegiale Interaktionsräume im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu Selbstinszenierung im Übergang Schule-Beruf

Abstract

Jugendliche im Übergang Schule-Beruf sind mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert und für eine nicht unwesentliche Anzahl dieser stellt der direkte Einstieg von der allgemeinbildenden Schule in die Berufs- und Arbeitswelt keinesfalls den Normfall dar. Vor dem Hintergrund eines stärkenorientierten Ansatzes und dem Prinzip der Selbstbestimmung sollen Jugendliche im Projekt SeiP über kreative und offene Selbstdarstellungsformate dabei unterstützt werden, ihre Stärken zu entdecken, zu dokumentieren und bspw. für Prozesse beruflicher Orientierung nutzbarzumachen. Über diesen Zugang sollen sie zudem für ihren Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt gestärkt werden. Im Projekt wurde hierzu gemeinsam mit den Bildungsakteur:innen ein Rahmenkonzept zum Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate entwickelt. Die Bildungsakteur:innen nehmen in den skizzierten Kontexten und Prozessen eine zentrale Rolle ein und sind in diesem Zusammenhang mit vielfältigen Spannungs- und Gestaltungsfeldern konfrontiert, was die Frage nach passenden Qualifizierungsformaten für diese Zielgruppe aufwirft. Die Gruppe des Bildungspersonals im Übergangssystem stellt im Rahmen multiprofessioneller Teams eine heterogene Gruppe dar, was auf unterschiedliche Perspektiven und Qualifizierungsbedarfe hindeutet. Wir zeigen hier am Beispiel des SeiP-Projektkontextes zum einen, welche Bedeutung unterschiedliche Interaktions- und Innovationsräume in der Bildungsarbeit der Akteur:innen einnehmen. Zum anderen stellen wir das Format der Kollegialen Weiterbildung vor und zeigen auf, wie diese Perspektiven und Bedarfe über didaktische Agilität und gemeinsam aktiv gestaltete Interaktionsräume adressiert werden können und sich schließlich auf einen Gestaltungs- und Wirkungsrahmen erstrecken, welcher sowohl Qualifizierungs- als auch Praxisräume einschließt.

Training programmes as co-creation - collegial interaction areas in the context of a research and development project on self-presentation at the transition from school to work

Young people in the transitional period from school to work are confronted with many challenges. For a significant number the direct transition from school to the labour market is not the norm. We developed formats fostering open and creative self-expression. These formats aim to help young people to explore their strengths, to document them, and to ultimately use them for processes of vocational orientation. In this context, we follow a strength-orientated approach and the concept of self-determination. The aim is to support these young people during their individual transition processes between school

and work. Within a project context, we developed – together with multi-professional actors in the educational context – a framework for ‘Selbstinszenierung’ (similar to a combination of self-awareness, self-realisation, and self-acceptance). The actors in the educational context have a central role here and are confronted with a variety of challenges, which requires adjusted qualification formats. The multi-professional nature of the teams indicates that they also have different support needs. Based on the example of SeiP, we show the importance of different areas of interaction and innovation in the educational work of the actors in their contexts. We present the collegial training approach and show how these perspectives and needs can be addressed through didactic agility as well as actively designed interaction areas. Following that, we look how this can be expanded to a design context that includes both qualification and practice areas.

Schlüsselwörter: *Übergang Schule-Beruf, Weiterbildung, Interaktion, Kollegialer Austausch, Co-Kreation*

1 Bedeutung der Bildungsakteur:innen bei der Stärkung der Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf

Bildungsakteur:innen nehmen eine zentrale Rolle in der Unterstützung von Jugendlichen an der Schwelle zum Berufseinstieg u. a. in Prozessen der Berufsorientierung ein. Diese Aufgabe kann als gemeinsames Ziel, wenn auch mit Blick auf die Schüler:innen als höchst individuelle Herausforderung, in Bildungsgängen wie der Ausbildungsvorbereitung (AV) aufgefasst werden (vgl. Beutner/Gockel 2010, 12; Kremer 2010, 156), denn der direkte Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt bildet dabei für einige Jugendliche –im Jahr 2022 waren dies 239.100 Neuzugänge im Übergangssystem (vgl. BMBF 2023, 30) – keinesfalls den Normalfall ab. Berufsbiografien dieser jungen Menschen sind von zahlreichen Überbrückungsphasen gekennzeichnet (vgl. Frehe/Kremer 2015, 3) und sie befinden sich in einer „Lebenssituation, die von Umbrüchen in zahlreichen Lebensbereichen geprägt ist“ (Stein/Kranert/Hascher 2020, 19). Bei diesen Schüler:innen wird eine berufliche Orientierung als fehlend proklamiert, was u. a. über das Äußern ‚unrealistischer‘ Berufswünsche gegenüber den Bildungsakteur:innen erkennbar wird (vgl. Beutner/Pechuel 2011, 138; Frehe/Kremer 2015, 15; 2018, 246; Kremer 2020, 175). Das frühzeitige Entdecken eigener Stärken, Wünsche, Ziele sowie das Aufzeigen von beruflichen Perspektiven ist für diese Jugendlichen im Zuge der Berufsorientierung von großer Bedeutung (vgl. Beutner/Pechuel 2011, 135). Fokusgruppenbefragungen und Rückmeldungen im Workshopkontext haben zudem gezeigt, dass es die Bildungsakteur:innen ebenso als ihre Aufgabe verstehen, den Schüler:innen – tw. unter Rückgriff auf ihre eigenen Erfahrungen – eine Nicht-Linearität von Bildungswegen zu vermitteln, was die Bedeutung, die das Bildungspersonal im Rahmen beruflicher Orientierungsprozesse einnehmen kann, andeutet.

Der vorliegende Beitrag ist im Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP (Selbstinszenierungspraktiken als *Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-) bildungsbenachteiligte Jugendliche*) verankert (vgl. Cevet SeiP, o. J.) und fokussiert die

Qualifizierungsbedarfe der genannten Bildungsakteur:innen sowie das Qualifizierungsformat der Kollegialen Weiterbildung, welche insb. kollegiale Interaktionsräume als zentral versteht. Es wird angenommen, dass „eine umfassende Individualisierung bzw. individuelle Förderung neben einer entsprechenden Unterrichtsentwicklung auch eine demgemäß ausgerichtete individuelle Bildungsgangarbeit“ (Zoyke 2016, 215) und somit auch eine entsprechende Zusammenarbeit erfordert. Dabei wird die Arbeit der Bildungsakteur:innen in Klassen der Ausbildungsvorbereitung sowohl von Interaktionen und Austausch im Klassenraum bspw. mit Schüler:innen als auch mit Kolleg:innen im Rahmen der Unterrichts- und Bildungsarbeit begleitet. Daneben ist auf Ebene der Wissenschaft-Praxis-Kooperation im Projekt der Austausch auf Ebene des gemeinsamen Gestaltungszusammenhangs in Form des Zugangs über die Selbstinszenierungen der Jugendlichen zwischen allen Akteur:innen für die Entwicklung des Rahmenkonzepts zum Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate im Projekt zentral. Vor diesem Hintergrund nehmen wir in diesem Beitrag zunächst die Perspektive der Bedeutung und Gestaltung entsprechender Interaktions- und Innovationsräume auf und schaffen hierüber einen Rahmen für die nachfolgende Betrachtung entsprechender Qualifizierungsbedarfe (Kap. 2). Anschließend leiten wir über die Betrachtung der Bedeutung der Perspektive auf die Selbstinszenierungen der Jugendlichen und die Einbindung dieser Prozesse in Interaktionskontexte im Sozialraum Schule (Kap. 3) entsprechende Qualifizierungsformate ab, deren Aufnahme wir unter Betrachtung des Qualifizierungsformats der Kollegialen Weiterbildung adressieren (Kap. 4). Wir folgen dabei der These, dass eine Stärkung der Bildungsakteur:innen in der Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, aber auch mit sich und den jeweiligen individuell vorhandenen Stärken, gleichsam eine positive Auswirkung auf die Stärkung der Zielgruppe der Jugendlichen haben kann. Wir nehmen hier somit u. a. Bedarfe der Qualifizierung mit Blick auf die Implementierung des SeiP-Rahmenkonzepts am jeweiligen Schulstandort sowie der didaktischen Gestaltung entsprechender Lernumgebungen auf und setzen hier einen besonderen Fokus auf die Bedeutung von Selbstinszenierung als Gegenstand und Zugang für die Gestaltung entsprechender Lern- und Bildungsprozesse und der Relevanz von Reflexions-, Aktivierungs- und Sensibilisierungsprozessen zur Bewusstmachung entsprechender Bedeutungsgehalte für die am Bildungsprozess Beteiligten. Wir stellen das Format der Kollegialen Weiterbildung als bedarfsorientiertes Qualifizierungsformat vor und erläutern, welche Räume in diesem Zuge für die Teilnehmer:innen eröffnet werden. Abschließend diskutieren wir, was ein entsprechendes Qualifizierungsformat charakterisiert, welches die Bildungsakteur:innen bei der Implementation und Entwicklung bildungsgangspezifischer Konzepte zur Stärkung der Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf unterstützt und diese gleichzeitig in der alltäglichen Bildungsarbeit u. a. über das Eröffnen entsprechender Reflexions- und Austauschräume stärkt.¹

¹ Der Beitrag basiert auf einer grundlegenden Diskussion um Qualifizierungsbedarfe bei der Zielgruppe der Bildungsakteur:innen, wenn der Zugang über die Selbstinszenierungen der Jugendlichen und das entwickelte Rahmenkonzept im Projekt SeiP systematisch in den Bildungsgang integriert und implementiert werden soll und nimmt hierzu den Beitrag von Otto/Kundisch 2023 als Ausgangspunkt.

2 Interaktions- und Innovationsräume

Im Zentrum von SeiP stehen „(aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche im Rahmen bestehender Differenzlinien von Geschlecht, kulturellem Kontext (Migration), Prekaritäten (Armut, Fluchterfahrung) bis zu sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen“ (Cevet SeiP, o. J.). Das weist darauf hin, dass Jugendliche und junge Erwachsene in diesem Zuge von vielfältigen Problemlagen, individuellen/sozialen Benachteiligungen geprägt und/oder (vormals diagnostizierte) sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe aufweisen können (vgl. Frehe/Kremer 2015, 3; 2016, 14; Stein/Kranert/Hascher 2020, 21). Im Rahmen von Überlegungen zur Didaktik der AV (s. hierzu u. a. Frehe/Kremer 2018) wurde aufgezeigt, dass die Jugendlichen bei der Entwicklung von Lernumgebungen in das Zentrum der Betrachtung zu rücken sind und diese bei den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ansetzen sollen (vgl. Frehe/Kremer 2015, 3). Das schließt u. a. didaktische Prinzipien und Konzepte wie das Verfolgen einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung, Stärken- und Persönlichkeitsorientierung sowie Selbstbestimmung der Lernenden ein (vgl. Frehe-Halliwell/Kremer 2019, 151; Frehe/Kremer 2015, 16), welche gleichsam zentrale Entwicklungsannahmen für die Prototypgestaltung im Projekt SeiP darstellen (s. hierzu Kapitel 3.1). Die unterschiedlichen Anforderungen und Heterogenität der Zielgruppe machen deutlich, dass hier Ansätze einer inklusiven Didaktik verstärkt benötigt werden (vgl. Frehe/Kremer 2016, 17). Der Fokus liegt auf einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung, wobei der Zugang über Selbstinszenierungspraktiken im Rahmen offener und kreativer Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate die Jugendlichen dabei unterstützen soll, individuelle Stärken zu entdecken, zu dokumentieren und nutzbar zu machen und sie hierüber für den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt stärken soll (vgl. Cevet, SeiP, o. J.). Neben ersten Prinzipien für eine Didaktik der AV wird auch die heterogene Zielgruppe der Schüler:innen deutlich. Zugleich zeigen sich die Bildungsakteur:innen am Übergang Schule-Beruf als heterogene und multiprofessionelle Gruppe (vgl. hierzu u. a. Kundisch et al. 2024; Otto/Kundisch 2023; Kückmann 2020). Die angesprochenen Bildungsakteur:innen aus den beteiligten Berufskollegs sind im Rahmen multiprofessioneller Teams in Klassen der AV tätig, wobei hier u. a. Fachlehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen und Sonderpädagog:innen zusammenarbeiten. Dies lässt unterschiedliche Perspektiven sowie Bedarfe in der Arbeit mit der Zielgruppe der Jugendlichen seitens der Bildungsakteur:innen vermuten. Die Bildungsakteur:innen stehen u. a. vor der Aufgabe, für eine subjektorientierte und individualisierte Bildungsarbeit entsprechende Bedürfnisse und Voraussetzungen der Jugendlichen aufzudecken sowie auf Grundlage dieser Informationen, Lern- und Entwicklungsumgebungen entsprechend zu gestalten. Über den Projektverlauf meldeten hier die Bildungsakteur:innen zum Aufdecken dieser Informationen sowie einer entsprechend auf die Zielgruppe angepassten Gestaltung des Bildungsganges u. a. außerunterrichtliche Gespräche mit den Schüler:innen und den Austausch im Rahmen der multiprofessionellen Teams als relevant zurück – letzteres bezieht sich dann einerseits auf die konkrete Arbeit vor Ort und andererseits auf den berufskollegübergreifenden Austausch bspw. im Zuge der Kollegialen Weiterbildung. Hier werden erste Interaktionsräume deutlich, die die Arbeit mit der Zielgruppe und die Unterstützung der Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf, aber auch die Teilnahme an diesem konkreten Projekt prägen können.

Eine Besonderheit des Projekts ist die enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. Diese Kooperation erfolgt im Projekt SeiP im Kontext der Innovationsarena, die einen gemeinsamen „Raum für Gestaltung, Austausch und Verständigung“ (Kremer et al. 2017, 2) schafft. Die Innovationsarena stellt einen Zwischenraum zur Begegnung unterschiedlicher Lebenswelten dar, wobei die Verantwortung für die jeweilige Lebenswelt bei den Akteur:innen dieser verbleibt (vgl. Kremer 2014, 346f.). In diesem Zuge wurde über den Projektverlauf gemeinsam mit den Bildungsakteur:innen ein Rahmenkonzept zu Selbstinszenierung entwickelt und die Implementation entsprechend über Hospitationen, die Kollegiale Weiterbildung und dem Angebot von zusätzlichen Reflexions- und Austauschräumen begleitet (die Ausgestaltung dieser Formate wird in Kapitel 4 konkretisiert). Bedeutend für das Rahmenkonzept zu Selbstinszenierung ist, dass es in den Alltag der Bildungsakteur:innen bspw. in die didaktische Jahresplanung bzw. evtl. bereits vorhandene Rahmenkonzepte integrierbar und insofern in der Praxis auch umsetzbar ist. Dies zeigt, dass eine grundlegende Offenheit mitgetragen und die Möglichkeit eröffnet wird, dass die Bildungsakteur:innen das Rahmenkonzept standort- und bedarfspezifisch anpassen und entscheiden können, in welcher Form eine Implementation stattfinden kann und inwieweit Anpassungen erforderlich sind. Hier werden zentrale Innovationsräume im Projekt angedeutet, mit welchen durch die Bildungsakteur:innen entsprechende Anforderungen auf Ebene der Bildungsgangarbeit bspw. im Rahmen der Implementation dieser Innovation verbunden sein können. Daneben kann auch die inhaltliche Ausrichtung auf Selbstinszenierung Anforderungen an die Umsetzung im Rahmen didaktischer Lehr-/Lernumgebungen mitführen, was sich u. a. im Rahmen entsprechender Interaktionsprozesse und der grundlegenden Einbindung in einen interaktiven Kontext wiederfindet.

3 Selbstinszenierung und Interaktion

Nachfolgend wird einerseits eine theoretisch-konzeptionelle Annäherung zur Bedeutung der Perspektive auf Selbstinszenierung vorgenommen (Kapitel 3.1) und andererseits die Relevanz der interaktiven Einbettung im Kontext des Klassenraums und des Sozialraums Schule im Ganzen betrachtet (Kapitel 3.2), um hierüber eine der Bedeutungsebenen von Selbstinszenierung für die alltägliche Unterrichtsarbeit herauszustellen sowie entsprechende Qualifizierungsbedarfe abzuleiten.

3.1 Bedeutung der Perspektive auf Selbstinszenierung

Mit Blick auf das Konstrukt *Selbstinszenierung* können zunächst die Begriffe *Selbst* und *Inszenierung* für eine erste Annäherung herangezogen werden. Das Selbst einer Person kann in erster Linie als die „Gesamtheit des Wissens, der Theorien oder Annahmen, die das Individuum im Laufe seines Lebens über die eigene Person erwirbt“ (Wolter et al. 2011, 119) verstanden werden. In der Jugend- und Entwicklungsphase stellt sich dann die Beantwortung von Fragen wie „Wer bin ich eigentlich und was zeichnet mich als Person aus?“ [...] [als] eine der zentralsten Entwicklungsaufgaben“ (Thomsen et al. 2018, 92) dar. Hier wird ersichtlich, dass die Entwicklung des Selbst aus einer prozesshaften Perspektive heraus zu verstehen ist. Eine Ausrichtung

am Selbst bzw. am Subjekt nimmt u. a. vor dem Hintergrund eines Verständnisses der Kompetenzerfassung als Lern- und Entwicklungsprozess im Zuge entsprechender Überlegungen zur Didaktik der AV eine zentrale Rolle ein. Wird der Blick auf den Terminus *Inszenierung* geworfen, so wird hiermit nicht ein 'so-tun-als-ob' oder ein Vorspielen verbunden, sondern grundlegend die Darstellung gegenüber dem sozialen Umfeld in Verbindung mit der Vermittlung eines bestimmten Selbstaussesdrucks verstanden, wobei das Selbst Gegenstand der Inszenierung ist (vgl. Villa 2007, 14; Schachtner 2018, 3). In unserem Verständnis steht der authentische Charakter der Inszenierung im Vordergrund, ohne zu negieren, dass nicht auch Momente des Scheins bzw. der Simulation enthalten sind (vgl. Stauber 2004, 33). Selbstinszenierungen sind in diesem Verständnis „zunächst einmal Ausdrucksformen auf der Ebene der Selbstdarstellung – der realen (Körper, Bewegung, optische oder akustische Präsenz), oder auch der virtuellen (in Medien, im Internet)“ (Stauber 2004, 52). Im Projekt SeiP verstehen wir Formen der Selbstinszenierung als multimodal (vgl. hierzu u. a. Kundisch et al. 2024; Kremer/Otto 2023; Otto/Kundisch 2023). Das bedeutet zum einen, dass vielfältige Formen wie u. a. Bilder, Videos, Rollenspiele, Visualisierungen, Audios, Collagen, etc. möglich sind, was mit einer grundlegenden Offenheit für kreative Zugänge und Ansätze einhergeht. Zum anderen handelt es sich hierbei um einen intentionalen Vorgang, der aktiv durch das Individuum in sozialen Situationen gestaltet wird. Auf Grundlage der Beobachtungen und Erfahrungen im Projekt lassen sich Formen der Selbstinszenierung im Klassenraum dann u. a. über folgende Unterscheidung weiter ausdifferenzieren:

a) Selbstinszenierungen, die im Rahmen didaktisch-geplanter Lernprozesse bewusst durch die Bildungsakteur:innen intendiert und über einen Prozess (bspw. orientiert am Rahmenkonzept) angeleitet werden. Hier zeigen sich bspw. Formate der Selbstinszenierung wie Selbst-Kollagen, Poster zu individuellen Vorbildern, Stärkengebäude, Videos, etc.

b) Selbstinszenierungen, die aus spontanen und alltäglichen Interaktionen im Klassenraum entspringen und bspw. Rückschlüsse auf Rollen im Klassenverbund, Persönlichkeitsmerkmale, Beziehungen zu den Lehrer:innen, etc. der Jugendlichen zulassen. Sie ereignen sich u. a. in Unterrichtssituationen, werden über den Körper transportiert, weisen einen dialogischen Charakter und/oder einen eher flüchtigen Gehalt auf. Gleichsam können sie ein erster Zugang zu den individuellen Interessen, Stärken, Zielen, Wünschen, etc. der Schüler:innen darstellen.

Hier wird zunächst deutlich, dass sich unterschiedliche Ausprägungen von Selbstinszenierung im Unterricht zeigen können und diese nicht abschließend klar gefasst und eingegrenzt werden können, wobei sie einen Ausgangspunkt und Gegenstand für das pädagogische Handeln der Bildungsakteur:innen darstellen. Mit Blick auf die didaktische Gestaltung entsprechender Lernumgebungen wäre dann zu fragen, was eine Ausrichtung an eben jenen Formen der Selbstinszenierung in diesem Zusammenhang – unter Berücksichtigung zentraler Prinzipien wie das Verfolgen einer grundlegenden *Stärkenorientierung*, die Aufnahme eines *Lebensweltbezugs* und Ausrichtung an der *Selbstbestimmung* der Lernenden – bedeutet? Mit stärkenorientierten Ansätzen wird vor dem Hintergrund der Persönlichkeitsorientierung die Unterstützung der Schüler:innen im Aufdecken, Dokumentieren sowie Nutzbarmachen persönlicher Stärken und im Umgang mit Misserfolgen adressiert (vgl. Frehe/Kremer 2015, 16). Die Perspektive auf die

Selbstinszenierungen der Jugendlichen führt ein positives Menschenbild mit, das der Annahme folgt, dass jeder Mensch Stärken hat, die es in Lernprozessen zu entdecken gilt. Daneben soll den Schüler:innen im Rahmen der Bildungs- und Unterrichtsarbeit ein Raum zur Erkundung ihrer eigenen Lebenswelten eröffnet werden – dies schließt insb. die Berücksichtigung informeller Kontexte der Lernenden ein (vgl. Lippegau-Grünau/Voigt 2013, 71). Es geht hier u. a. darum, dass den Schüler:innen durch den Zugang über Selbstinszenierung entsprechende Räume eröffnet werden, in denen sie bspw. persönliche Stärken aus informellen Kontexten entdecken, dokumentieren und für Prozesse des Übergangs nutzbar machen können. Dabei steht „Lebensweltorientierung [...] für einen veränderten Zugang zu Verständnisweisen und Wirklichkeitskonstruktionen gerade wenig erfolgreicher Lernender“ (Koch et al. 2020, 2). Die Jugendlichen sind bei der aktiven Gestaltung ihrer Zukunft damit konfrontiert, sich mit fremden Lebenswelten auseinanderzusetzen, was ebenfalls die Eröffnung anderer Perspektiven und die Überarbeitung sozialer Selbstzuschreibungen einschließt (vgl. Götsche 2016, 11). Das Prinzip der Selbstbestimmung erfordert mit Blick auf Selbstinszenierung, dass den Schüler:innen einerseits die Möglichkeit zur aktiven Gestaltung dieses Prozesses und Partizipation in der Lernumgebung ermöglicht wird und sie andererseits selbstbestimmt Form und Inhalt ihrer Inszenierung mitbestimmen können. Hier sind die Bildungsakteur:innen u. a. aufgefordert abzuwägen, wie Jugendliche an Selbstinszenierung herangeführt werden können und welche Selbstinszenierungspraktiken sowohl den Jugendlichen und ihren individuellen Interessen und Stärken als auch den Ressourcen des Bildungspersonals gerecht werden. Das weist gleichsam auf die Bedeutung der eigenen Reflexion und der individuellen Einschätzung der Situation hin. Hier fungieren die Bildungsakteur:innen mithin als Vermittler zur beruflichen Welt. Gleichsam sind hier Fragen nach notwendigen Übersetzungsleistungen für u. a. potenzielle Arbeitgeber:innen und insofern dem Verstehen der Lebenswelten der Jugendlichen zentral.

An der Stelle werden einige didaktische Prinzipien deutlich, die eng mit der Ausrichtung an den Selbstinszenierungen der Lernenden in Verbindung stehen. Diese Überlegungen lassen sich mit Diskursen zur Subjektorientierung verzahnen, wonach Maßnahmen vor dem Hintergrund der individuellen Förderung an den spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler:innen ansetzen und insofern die lernenden Subjekte den Ausgangspunkt des eigenen didaktischen Handelns darstellen sollen (vgl. Burda-Zoyke/Naeve-Stoß 2019, 114; Zoyke 2012, 379). Mit Selbstinszenierung adressieren wir, dass die Kompetenzerfassung u. a. im Zuge der Auseinandersetzung mit und über Selbstinszenierung hier selbst zum Lern- und Entwicklungsprozess wird und die Jugendlichen in diesen Prozessen für künftige An- und Herausforderungen gestärkt werden. Insb. Jugendliche im Übergang Schule-Beruf sind mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die ihnen aufgrund der Anforderung an Leistungsorientiertheit und der gleichzeitig strukturell eingeschränkt erlebter Selbstwirksamkeit viel Sensibilität und Verantwortlichkeit abverlangen – Selbstinszenierungspraktiken bieten in diesen komplexen Prozessen sozialen, kulturellen und ästhetischen Halt (vgl. Stauber 2001, 123; Stauber 2013, 527). Hier zeigt sich eine Verbindung zu den angesprochenen Herausforderungen für Jugendliche am Übergang Schule-Beruf und weist zudem auf eine unterstützende Funktion von Selbstinszenierung im Rahmen der Gestaltung von komplexen Übergangsprozessen hin.

3.2 Interaktionen durch und über Selbstinszenierung

Zunächst wird nach der ersten Annäherung an die Bedeutung von Selbstinszenierung der Blick auf die Einbindung in soziale Räume gelegt und betrachtet, welche Annahmen hierdurch impliziert und transportiert werden. Mit Selbstinszenierung sind bestimmte Rollenerwartungen, soziale Zugehörigkeiten, individuelle Vorstellungen, usw. verknüpft. In diesem Vorgang wird eine individuelle und/oder kollektive Darstellung des Selbst fokussiert, was darauf verweist, dass diese Prozesse ebenfalls zur Vergewisserung der eigenen Person dienen können (vgl. Stauber 2001, 119). Die Entwicklung des Selbst als Gegenstand der Inszenierung ist, wie bereits angedeutet, nicht vom sozialen Umfeld zu trennen. Es wird die Annahme vertreten, dass Fremdbeurteilungen über einen Prozess zu Selbstbeurteilungen werden, welche dann von dem Individuum in das Selbstkonzept integriert werden (vgl. Mummendey/Grau 2008, 31) und die Selbstbildung in Interaktionsprozessen im sozialen Raum erfolgt (vgl. Pörzgen 1994, 13). Im Sinne eines *Looking-Glass-Self-Ansatzes* wird nicht nur davon ausgegangen, dass sich das Selbst einer Person über die und im Rahmen von Interaktionen mit relevanten Bezugspersonen entwickelt, sondern dass es eine Rolle spielt, welche Auffassungen die Person davon hat, wie andere über sie denken oder sie bewerten (vgl. Thomsen et al. 2018, 96). Im Sozialraum Schule werden Informationen über zugeschriebene Stärken oder Schwächen durch Personen wie Lehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen, die Peers etc. bereitgestellt, wobei sich – neben der direkten Zuweisung – auch Schlussfolgerungen aus einer interpretativen Einschätzung durch das Individuum im jeweiligen Interaktionsprozess mit relevanten Bezugspersonen ergeben können (vgl. Filipp 1979, 132, 134). Unter anderem nehmen hier direkte verbale Äußerungen anderer Menschen in Bezug auf eine Reihe personenbezogener Merkmale im Rahmen vielfältiger Interaktionssituationen eine Bedeutung ein (vgl. Droste et al. 2018, 123; Thomsen et al. 2018, 96). Hier wird einerseits auf die Einbindung dieser Prozesse in interaktive Kontexte sowie soziale Räume verwiesen und andererseits die Bedeutung wichtiger Interaktionspartner:innen hervorgehoben.

Grundvoraussetzung für (alltägliche) Selbstinszenierungen u. a. im Kontext Schule ist dabei das Vorhandensein einer Bühne, eines Raumes und/oder Settings, auf der bzw. in welchem sie erfolgen sowie in einen interaktiven Kontext eingebunden werden können (vgl. Stauber 2004, 52). Interaktion meint grundlegend einen Prozess, in dem mindestens zwei Individuen mit- und aufeinander bezogen handeln, wobei der Institutionelle Rahmen – hier die Schule – explizite wie implizite Regeln vorgibt, wie die Interaktionspartner:innen sich gegenüber anderen verhalten sollen (vgl. Abels 2009, 202). Demnach sind Interaktionen auch immer interpretative Prozesse und vollziehen sich im Rahmen spezifischer Situationen, welche die Beteiligten unter Rückgriff auf ihr Bedeutungsrepertoire immer wieder neu definieren müssen (vgl. Peuckert 1992, 141). Interaktionen verstanden als Aushandlungsprozesse adressieren dann, dass in der gemeinsamen Interaktion – hier bspw. zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen – ausgehandelt wird, was gelten soll (vgl. Abels 2004, 172). Nach Abels (2004) bedeutet Interaktion dann auch folgendes:

„Es ist ein ständiges Hin und Her von Interpretieren, Erinnern, Überprüfen und Einordnen. Auf diese Weise rekonstruieren wir den Sinn einer Situation und entwerfen permanent ‚praktische Theorien‘ des Handelns“ (127).

Hier wird, neben dem eher geplanten didaktischen Handeln, der Anspruch an eine Spontanität im Klassenraum und in der Interaktion mit den Schüler:innen u. a. im Rahmen des Unterrichtsgeschehens angedeutet. „Lehrpersonen müssen demzufolge nicht nur mehrere unterschiedliche Anforderungen, die oft unmittelbar aus der Dynamik der Situation entstehen, gleichzeitig bewältigen, sie müssen das auch vor den Augen eines kritischen Publikums tun, mit dem sie eine gemeinsame Geschichte verbindet und dem sie in vielen anschließenden Situationen wieder begegnen werden.“ (Thiel 2016, 27). Hieran wird die Dynamik – auch im Umgang mit Selbstinszenierungen – im interaktiven Kontext des Klassenraums deutlich. Wird der Blick somit auf den Zugang über Selbstinszenierung gewendet, geht es im Zuge entsprechender Interaktionsprozesse auf Ebene der didaktischen Gestaltung dann auch um eine zielorientierte und adressatengerechte Aufbereitung der Selbstinszenierungsformate, die gemeinsam mit und aktiv von den Schüler:innen gestaltet werden. Das verweist auf die angesprochene Zielperspektive einer anschlussfähigen Aufbereitung der Ergebnisse für Prozesse des Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt und insofern der Ermöglichung beruflicher Teilhabe. Auf Seiten der Jugendlichen erfordert das, dass diese ihre Selbstinszenierungen bewusst in den Blick nehmen können sowie ein Gespür dafür entwickeln, wie andere diese wahrnehmen und rezipieren. Weiterhin ist Selbstinszenierung im Verständnis als soziale Praktik (s. hierzu u. a. Reckwitz 2003) eng in die Lebensweltkontexte der Jugendlichen eingebunden und von den Umgebungsbedingungen nicht zu trennen, was erfordert, dass Rezeptionsformen des Umfelds mitgedacht werden. Auf Seiten der Bildungsakteur:innen ist hier die Integration von Feedback- und Rückmeldephasen in die Lernumgebung bedeutend. Gleichsam geht es nicht um eine funktionalistische Anpassung der Schüler:innen und ihrer Selbstinszenierungen für den Übergang Schule-Beruf, sondern um einen gemeinsamen Verstehens- und Entwicklungsprozess. Die Bildungsakteur:innen sind aufgefordert, „inklusive Lehr-Lern-Settings zu initiieren, individuelle Eigenheiten zu erkennen und das eigene Handeln entsprechend anzupassen“ (Vonken et al. 2021, 28) sowie unterschiedliche Lebenswelten verständlich zu machen und die Schüler:innen im Prozess des Verstehens der eigenen wie fremden Lebenswelt zu begleiten (vgl. Götsche 2016, 11; Vonken et al. 2021, 28). Hier wird angedeutet, wo Selbstinszenierungen auch einen Anlass darstellen können, unterschiedliche Wahrnehmungen zu spiegeln sowie eine Aushandlung verschiedener Verständnisse zu fokussieren und insofern einen gemeinsamen Verstehensprozess zu initiieren. Die Projekt immanenten Studien haben zudem gezeigt, dass auch der Austausch über Formen der Selbstinszenierung zwischen den Bildungsakteur:innen eine Bedeutung u. a. für die Reflexion des eigenen didaktischen Handelns und die Gestaltung des Bildungsganges einnehmen kann. Grundlegend haben die Bildungsakteur:innen über den Projektverlauf in unterschiedlichen Kontexten immer wieder die Relevanz entsprechender Möglichkeiten des Austausches untereinander positiv für ihre eigene Bildungsarbeit hervorgehoben. Es wurde u. a. betont, dass Gespräche über die Jugendlichen im multiprofessionellen Team dazu beitragen, dass Verhaltensweisen von einzelnen Schüler:innen besser verstanden werden können. So

wurde an mehreren Stellen von den Bildungsakteur:innen darauf verwiesen, dass dem/der Klassenlehrer:in andere und in Teilen detaillierte Informationen über einzelne Schüler:innen – u. a. aufgrund der engeren Beziehung – als bspw. einer/einem Fachlehrer:in zur Verfügung stehen. Das entsprechende Wissen über die Schüler:innen macht, laut Aussage der Bildungsakteur:innen, erst handlungsfähig. In einem Reflexionsgespräch, in welchem dialogisch aufbereitete Situationen der Selbstinszenierung aus einem gespiegelt wurden, schildert eine Bildungsakteurin folgendermaßen ihre Wahrnehmung zu dieser Art des Zuganges:

„Weil man ist da als Lehrer ja immer in der Situation so direkt drinnen, also man ist so nah. Und ich find das jetzt mal total schön – wenn man also so wie jetzt eben diese kleinen Szenen zu lesen. Ich finde das einfach – also ich finde das total spannend. Vor allem, weil ich dann auch dadurch, dass ich jetzt diese 3 Situationen parallel gesehen hab, also man sieht dann wirklich nochmal so Ähnlichkeiten, Verbindungspunkte, das finde ich spannend, dass ähm sieht man ja sonst nie. Wenn wir jetzt – ich war ja jetzt zum Beispiel in der Situation gar nicht dabei und wenn man dann aber alles nochmal so vergleicht – ich find das so, also das fand ich jetzt schön für mich einfach diese Situation lesen zu können, weil das gibt mir ne Distanz darauf zu gucken, das ist äh magisch.“ (Ausschnitt aus dem Gruppengespräch mit zwei Bildungsakteur:innen; hier eine Aussage von BE1)

Hier wird u. a. deutlich, dass die Selbstinszenierungen der Jugendlichen selbst Reflexionsanlass für das eigene didaktische Handeln und ggf. auch Anlass zum Hinterfragen eigener Überzeugungen, der Verankerung in der Lebenswelt, Sichtweisen, etc. im Umgang mit den Jugendlichen geben. Diese Auseinandersetzung benötigt entsprechende Anlässe und Räume, die angeboten und ausgestaltet werden müssen. Demnach sind Selbstinszenierungen eng mit der persönlichen Interaktion der am Bildungsprozess Beteiligten verbunden, wodurch gezielt Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzunehmen, zu spiegeln und didaktisch zu gestalten sind. Insgesamt werden über diese Ausführungen unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe deutlich, die nachfolgend über die Darstellung der Kollegialen Weiterbildung adressiert werden.

4 Kollegiale Interaktionsräume strukturiert in einem Qualifizierungsformat

In den vorherigen Kapiteln wurde das Konstrukt der Selbstinszenierung skizziert und veranschaulicht, wie es von den Bildungsakteur:innen gefasst und differenziert werden kann. Folgend wird ein Qualifizierungsformat vorgestellt, welches die Interaktionen der Bildungsakteur:innen aufnimmt und für diese verschiedene Räume anbietet. Es werden die didaktischen Prinzipien und die Strukturierung des Qualifizierungsformats der Kollegialen Weiterbildung erfasst.

4.1 Übersicht und erste grundlegende Verständnisse

Das Format der Kollegialen Weiterbildung (KollWb) zeichnet sich zunächst durch einen modularen Aufbau und durch eine Begleitung der Phasen zwischen diesen Modulen aus. Präsenztermine werden als ganztägige Workshopformate umgesetzt – was hier das Workshopverständnis von einem gemeinsamen Erarbeiten von Themen, Lösungsansätzen o. Ä. im Wechsel mit impulsartigem Input mitführt – und stets als zweitägiges Modul angeboten. Die Begleitung zwischen diesen Modulen gestaltet sich vorzugsweise als ein regelmäßiger Kontakt zu den Teilnehmer:innen der KollWb über ein digitales Kollaborationstool, einen digitalen gemeinsamen Arbeitsordner, virtuelle Meetings und E-Mails oder auch Telefonate. Ziel ist es dabei stets, mit Hilfe von Reflexionsmethoden oder auch Übungen für die Praxis, eine inhaltliche Verknüpfung zu den vorhergehenden Modulen herzustellen, damit deren Inhalte in der Praxis erprobt und implementiert werden und sich neue Handlungsroutinen für die Qualifizierungsteilnehmer:innen entwickeln können. Hier zeigt sich auf diese Weise bereits eine Strukturierung diverser Interaktionsräume und -anlässe.

Das Interaktionsverständnis, dem wir hier folgen, wird in Kapitel 3 durch das Zitat von Abels (2004) deutlich: „Es ist ein ständiges Hin und Her von Interpretieren, Erinnern, Überprüfen und Einordnen. Auf diese Weise rekonstruieren wir den Sinn einer Situation und entwerfen permanent ‚praktische Theorien‘ des Handelns“ (127). Wort für Wort betrachtet nimmt dieses Zitat recht passend die Vorgänge auf, welche wir in den verschiedenen Räumen, die wir innerhalb der KollWb eröffnen, anstoßen und ermöglichen wollen. Dies geschieht *mit und durch* uns als die Workshopkonstrukteur:innen und -leiter:innen durch Diskussionsanlässe, welche wir für die Teilnehmer:innen schaffen oder bspw. über Vignetten, welche Situationen aus dem Schulalltag darstellen und die wir im Kontext der projektimmanenten Studien entwickeln konnten. Dies geschieht zugleich *ohne* uns, unter den Teilnehmer:innen, welche in ihrem kollegialen Austausch reflexiv fortwährend Handlungsansätze entwickeln. Folgend werden die hier skizzierten Räume konkretisiert.

4.2 Interaktionsräume

Wenn wir im Kontext der KollWb von Räumen sprechen, kommt ausdrücklich zweierlei Verständnis zum Tragen: Der Raum als eine zeitliche (vielleicht auch didaktische) Ressource und als eine bauliche (oder sagen wir dreidimensionale) Ressource.

Auch wenn die Räume als zeitlich-didaktische Ressource hier im Vordergrund stehen, so ist doch der Raum, den wir mit einem Stuhlkreis, einem Willkommensplakat, der Agenda etc. ausstatten, eine Basis (und dies gilt ebenso alles für den digitalen Raum), die wir schaffen, um die zeitlich-didaktischen Räume überhaupt erst wirksam werden zu lassen. Wir möchten an dieser Stelle daher betonen, dass eine „positive Atmosphäre und ein angenehmes Klima [...] Voraussetzungen und wenn nicht Motor, so doch Schmiermittel des Erfolgs“ (Lipp/Will 2008,

19) der Lehr-/Lernprozesse und einer Lehr-/Lern-Veranstaltung² sind. Eine positive Atmosphäre fördert die Motivation, die Bereitschaft der Beteiligung, sogar wenn die Teilnahme an einer Veranstaltung selbst nicht aus der individuellen oder gar intrinsischen Motivation heraus erfolgt. Sie fördert einen offenen kollegialen Austausch, das Vertrauen in die Gruppe der Teilnehmer:innen und erhöht dadurch deutlich den Gewinn, den die Teilnehmer:innen selbst aus der Veranstaltung ziehen. Dieser Grundüberzeugung folgend „erhält alles, was die Atmosphäre beeinflusst, besonderes Gewicht: Teilnehmerzusammensetzung, Vorgespräch, Einladung, das Ambiente bis hin zur Wahl des Mittagessens.“ (Lipp/Will 2008, 19; Kundisch 2021, 52).

Wie angedeutet, ist die KollWb geprägt durch Austauschformate, welche sowohl während der gemeinsamen Veranstaltungen – u. a. offene geplant unstrukturierte Phasen, Erfahrungsaustausch zu Beginn (wodurch wiederum aktueller Bedarf aus der Praxis heraus erfasst werden kann), Diskussionsrunden, Kleingruppen, vorstrukturiert oder gemäß aktuellem Bedarf – als auch dazwischen bspw. in Form von kollegialen Hospitationen an den verschiedenen Standorten oder digitaler Beratung sowie in Form von Materialaustausch über digitale Ordner oder Kollaborationstools organisiert sind. Diese bezeichnen wir als *Austauschräume*. Über die diversen Kanäle findet ein Wissenstransfer statt sowie die Möglichkeit, dieses Wissen in die Praxis zu transportieren und wiederum gemeinsam zu reflektieren. So findet ein „selbstreferenzieller, rückbezüglicher Prozess [statt]: Erfahrung baut auf früheren Erfahrungen auf, Wissen entsteht aus vorhandenem Wissen“ (Huber 2013b, 649). Wir sprechen an dieser Stelle von *Lern- und Reflexionsräumen*. Wie hier bereits durchgeklungen ist, wird der Verknüpfung mit der Praxis besondere Aufmerksamkeit geschenkt, das Gelernte soll schließlich anwendbar sein bzw. anwendbar gemacht werden. Die Bildungsakteur:innen arbeiten fortlaufend mit Materialien, welche im Projektkontext entwickelt wurden und erarbeiten gemeinsam auch *schulübergreifend, praxisnahe* Umsetzungen, welche zwischen den Modulen von ihnen in ihrer Praxis erprobt werden können. Ressourcenbewusst werden hier wiederum *Austauschräume*, diesmal in Form von digitalen Ordnern, angeboten, um so eine Möglichkeit des Teilens zu schaffen und sich darüber gegenseitig zu unterstützen – auch wenn die konkrete Implementierung je Standort sehr verschieden gestaltet sein kann resp. sein muss. Es wird zudem mit einer facilitativen Haltung gearbeitet und so eine *Offenheit für aktuelle Belange* und auch *Entwicklungen aus der Praxis* mitgeführt (vgl. Scholz/Vesper 2022). Wir bieten dazu bspw. geschützte Erprobungs- bzw. *Experimentierräume* an, welche genutzt werden, um Materialien oder Lernsituationen zu erproben oder gemäß standortspezifischem Bedarf umzugestalten und sich dazu direkt ein kollegiales Feedback und weitere Perspektiven einzuholen. Ein weiterer zeitlich-didaktischer Raum hebt sich hiervon etwas ab, in welchem wir den Fokus auf die Bildungsakteur:innen selbst setzen: *Entwicklungsräume* meint hier dann auch die eigene Entwicklung und wir setzen den Blick auf die Stärkenerkundung bei den Bildungsakteur:innen und schaffen Raum für individuelle Rollenschärfung. In der dem Format eigenen Offenheit werden den Bildungsak-

² Der Begriff der Veranstaltung steht hierbei stellvertretend für Formate wie Schulungen, Trainings, Workshops, Seminare, Module und auch entsprechende Situationen im Tagungskontext.

teur:innen die erwähnten Räume für eine individuelle Entwicklung ebenso wie für eine Entwicklung und Erprobung von *Innovationen* – wie sie im Projekt SeiP eingebracht werden – angeboten.

Alle diese *Interaktionsräume* sind nicht trennscharf und gehen vielfach ineinander über zu einem insgesamt entstehenden Weiterbildungs- und Praxisraum (einem ‚*Workplace*‘, angelehnt an Huber et al. 2013). Bei Kundisch (2020) wird diese komplexe Verflechtung durch eine *Drehscheibe* mit mehreren Ebenen sowie einer dazu querliegenden Kommunikation skizziert und dadurch veranschaulicht („Drehscheibe der Rollenschärfung (DSRS) und ihre Bezugs- und Wirkungsrahmen“, 274). Das Format der Kollegialen Weiterbildung bewahrt sich eine flexible inhaltliche und methodische Ausgestaltung, um eben auf diese Bezugs- und Wirkungsrahmen reagieren zu können. Diese Flexibilität wird durch den bestehenden Rahmen ermöglicht, welcher neben den in diesem Kapitel skizzierten Räumen ebenso über die im folgenden Kapitel aufgeführten *Prinzipien* strukturiert ist.

4.3 Prinzipien

Die KollWb ist von gemeinsamen Interaktionen auf *Augenhöhe* und *Anerkennung des jeweiligen Expertenstatus* geprägt – ganz im Sinne von „Wissender fragt Wissenden und Lerner fragt Lernenden“ (Neuland 1999, 2; Tietze 2012, 14ff.). Die Begleitung und Vernetzung über die verschiedenen in Kapitel 4.2 beschriebenen Kanäle während und zwischen den Modulen, die Teilnahme von möglichst *zwei Personen je Standort* sowie die Förderung einer *Kultur des Teilens*, bieten in Kombination mit einer *didaktischen Agilität* sowie inhaltlichen Ausrichtung der Module auf Gelingensbedingungen und Eckpunkte einer *Implementation* einen Weg an, um Innovationen wie das SeiP-Rahmenkonzept und seine Methoden sinnhaft und dauerhaft in den jeweiligen Bildungsgängen, hier ein Bezugs- und Wirkungsrahmen, zu verankern. Hier zeigt sich bspw. ein Zusammenwirken von mehreren Bildungsakteur:innen eines Standorts unterschiedlicher Professionen im Sinne der *multiprofessionellen Teams* bereits während der Module als unterstützend, da die Perspektiven der Professionen eingebracht werden und Rollen hinterfragt bzw. neu verstanden und gestaltet werden können (vgl. Kückmann/Kremer 2018; Kundisch/Kremer 2017).

Die Prinzipien, welche die KollWb rahmen, greifen in die Prinzipien des SeiP-Rahmenkonzeptes und werden dadurch von den Bildungsakteur:innen sowohl aus einer auf die Lernsituationen für die Zielgruppe der Jugendlichen gerichtete *Konstruktions-* als auch aus der eigenen *Reflexions- und Entwicklungsperspektive* verfolgt:

Verbunden mit dem Prinzip der *Stärkenorientierung* richten die Bildungsakteur:innen zunächst den Blick auf sich selbst und setzen sich mit den folgenden Fragen auseinander:

- Welche Stärken bringen sie mit?
- Was ist ihre einzigartige Stärkenkombination?
- Welche Bedürfnisse sind damit verbunden und

- wie ist dies mit ihrer täglichen Berufspraxis verknüpft?

Nach der ersten Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken ist hier das (zumeist) multiprofessionelle Team in den Blick zu nehmen:

- Welche Stärken werden hier durch die Bildungsakteur:innen eingebracht und
- wie können diese schließlich im Rahmen von Innovation und Implementation genutzt werden?
- Wie können Aufgaben gegebenenfalls stärkenabhängig neu verteilt bzw. gewichtet werden?

Den Blick zunächst auf die eigenen Stärken zu lenken, hat zudem den Zweck, zu verdeutlichen, wie herausfordernd der Schritt der Identifikation der eigenen Stärken sein kann. Ein Erleben, was sich auf die *Interaktion im Schulalltag* mit den Jugendlichen auswirken kann (vgl. Kapitel 3).

Im Sinne des Prinzips der *Selbstbestimmung* sind hier die Bildungsakteur:innen angehalten, alle in Kapitel 4.2 skizzierten Interaktionsräume der KollWb aktiv mitzugestalten und bspw. kollegiale Hospitationen an den anderen beteiligten Schulen umzusetzen (vgl. Kundisch/Heinz 2013). Einem kollegialen Austausch, dem Einbringen und Nutzen diverser Perspektiven sowie das gegenseitige Bereitstellen von (weiter)entwickelten Materialien wird hier sowohl in Bezug auf ein ressourcenschonendes Arbeiten als auch mit Blick auf eine aktive und nachhaltige Beteiligung an der Bildungsgang- und Schulentwicklung ein besonderer Wert beigemessen. Die Bildungsakteur:innen werden als „selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses“ (Huber et al. 2013, 52) verstanden, die „die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen“ (Huber et al. 2013, 52). Damit dies geschieht, sind die *Soziodynamik* des Anfangs (vgl. Geißler, 2005), das Auflösen innerer Widersprüche und das auch dadurch bedingte Erschaffen eines *geschützten Raums* ebenfalls rahmende Prinzipien.

Die KollWb setzt Empfehlungen aktueller Studien (Daschner/Hanisch, 2019; Lipowsky/Rzejak 2021) und Entwicklungszusammenhänge (Kundisch/Heinz 2013; Kundisch 2020) zur Gestaltung von Lehrkräftefortbildungen um, indem sie „in ihrem Verlauf über mehrere Monate (und damit über verschiedene Phasen des Schuljahres) dazu auf[fordert], das Gelernte anzuwenden und die Erfahrungen zu reflektieren; sie adressiert stets sowohl die Einzelpersonen als auch das Team, die Prozesse und die Systeme und fördert so eine Haltung der Kollaboration; sie öffnet Raum zum Erproben, Erfahren, Lernen, Weiterentwickeln und zum Reflektieren; sie fördert den schulübergreifenden Austausch und das Entstehen von Netzwerken über ihre Dauer hinaus.“ (Kundisch et al. 2024).

5 Konklusion und Ausblick

Das SeiP-Rahmenkonzept führt eine Offenheit für standort- und bedarfsspezifische Anpassungen seitens der Bildungsakteur:innen mit. Das bedeutet u. a., dass die Bildungsakteur:innen die

jeweiligen Rahmenbedingungen der Schule und die individuellen Bedürfnisse der Zielgruppe bei der didaktischen Gestaltung in den Blick nehmen müssen. Diese Offenheit und notwendige Flexibilität nimmt das Format der Kollegialen Weiterbildung auf. Es folgt damit dem je Standort unterschiedlichen Bedarf der Konzeptgestaltung und -implementierung und eröffnet genau dafür die in Kapitel 4 skizzierten Interaktionsräume. Durch diesen Aufbau und das dahinter liegende Verständnis versteht die KollWb die Gestaltungsverantwortung, welche die Bildungsakteur:innen mitbringen, und erkennt diese ebenso an, wie das vorhandene Erfahrungswissen und den Expertenstatus. Sie lädt dadurch aber auch nicht nur zur Co-Kreation des Ablaufs ein, sondern fordert diesen auch von Beginn an. Dem liegen die Überzeugung und Erfahrung zu Grunde, dass dies als eine bedarfsgerechte Gestaltung in einem agilen Sinne zu einer besonderen Nachhaltigkeit und sinnvollen Verwertbarkeit der Weiterbildungsinhalte beiträgt. Die im Sinne einer individuellen Förderung gestellte Forderung einer „wertschätzende[n] Grundhaltung aller am Bildungsprozess Beteiligten gegenüber den Jugendlichen und die Bereitschaft, sich auf ihr Potenzial (und damit auch auf Überraschungen) einzulassen“ (Göttsche 2016, 17) wird somit auch auf die Bildungsakteur:innen angewendet.

In unserem Beitrag konnten in ersten Ansätzen Spannungsfelder im Umgang mit Selbstinszenierung angedeutet werden. So ist zu fragen, wie u. a. eine zielorientierte, adressatengerechte Aufbereitung von Formen der Selbstinszenierung didaktisch gestaltet werden kann. Hier scheinen zunächst Fragen der Lebenswelten, der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Gestaltung persönlicher Gespräche sowie Feedback- und Rückmeldephasen bedeutend. Im gleichen Zug geht es hierbei nicht um eine funktionalistische Anpassung der Jugendlichen an die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, sondern um die Gestaltung eines gemeinsamen Verstehens- und Entwicklungsprozesses, in dem die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen den Ausgangspunkt darstellen. Wenn wir hier von der Aufnahme und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen der Selbstinszenierung sprechen, liegt der Fokus somit nicht auf dem Umgang mit Konflikten und Unterrichtsstörungen bspw. im Lichte eines Classroom-Management-Ansatzes, sondern auf dem Verstehen sowie Aufdecken der Handlungspraktiken der Jugendlichen und dem Einfließen dieser Erkenntnisse in eine subjektorientierte Bildungsgangarbeit.

Im Zentrum der KollWb steht im Kontext von SeiP ein Bewusstmachen für die eigene Arbeit mit den Jugendlichen und den bestehenden Möglichkeiten, bspw. im Rahmen des multiprofessionellen Teams, hier Raum für individuelle Auseinandersetzung zu schaffen sowie Momente aufzudecken, wo dies bereits in der alltäglichen Arbeit geschieht. Das unterstreicht die Relevanz des kollegialen Austausches, der eigenen Selbstbetrachtung sowie Reflexion des pädagogischen Handelns ebenso wie die Relevanz einer Weiterbildung in Co-Kreation.

Literatur

Abels, H. (2004): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden.

Abels, H. (2009): Einführung in die Soziologie 2. Wiesbaden.

Beutner, M./Pechuel, R. (2011): Berufsorientierung – Vom Nutzen einer aktiven Verbindung schulischer und außerschulischer Elemente. In: *Wirtschaft und Erziehung*, H. 5, 135-145.

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

BMBF (Bundesinstitut für Bildung und Forschung) (2023): *Berufsbildungsbericht 2023 – Kabinettsfassung*. Online:
https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/berufsbildungsbericht-2023-kabinettsfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (25.05.2023).

Bock, M. (1992): "Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview". Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten*. Opladen, 90-109.

Burda-Zoyke, A./Naeve-Stoß, N. (2019): Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung. In: Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.): *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. Bielefeld, 113-128.

Cevet (Centre for vocational education and training), SeiP (Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-) bildungsbenachteiligte Jugendliche) (o. J.): Online:
<https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/seip> (15.05.2023).

Daschner, P./Hanisch, R. (2019): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim/Basel.

Döring, N./Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin.

Droste, K. L./Markwitz, D./Wehrmaker, N./Zach, C. (2018): Das Selbst im Jugendalter. In: Greve, W. (Hrsg.): *Das Selbst. Psychologische Perspektiven*. Hildesheim, 116-135.

Filipp, S. H. (1979): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Philipp, S. H. (Hrsg.): *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart, 129-153.

Frehe, P./Kremer, H. H. (2012): Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potenziale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 22, 1-27. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe22/frehe_kremer_bwpat22.pdf (25.04.2023).

Frehe, P./Kremer, H. H. (2015): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i „Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration“. Paderborn.

Frehe, P./Kremer, H. H. (2016): Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 30, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf (25.05.2023).

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*. Bielefeld, 237-256.

Frehe-Halliwell, P./Kremer, H. H. (2019): Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. *Zeitschrift des Bundesinstitut für Berufsbildung*, 48, 5, 11-15.

Göttsche, F. (2016): Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung. *Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung: Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015*. Dresden, 43-70.

Hannover, B. (1997): *Das dynamische Selbst: Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern, u. a.

Huber, S. G. (2013): Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In: Huber, S. G. (Hrsg.): *Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln, 111-123.

Huber, S. G./Schneider, N./Gleibs, H. E./Schwander, M. (2013): *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zur Bildung. Stiftung der deutschen Wirtschaft*.

James, W. (1883): *The principles of psychology*. Cambridge.

Koch, M./Schröder, D./Seifert, J./Steuber, A. (2020): Lebensweltorientierung in der beruflichen Bildung: Subjektwissenschaftliches Prinzip einer beruflichen Inklusionspädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 38, 1-27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe38/koch_et al_bwpat38.pdf (24.05.2023).

Kremer, H. H. (2010): Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems. In: Kremer, H.-H./Zoyke, A. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten*. Detmold, 143-162.

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*, 339-362.

Kremer, H. H. (2020): Didaktische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg – Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation. In: Heisler, D./Meier, J. (Hrsg.): *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf*. Bielefeld, 165-186.

Kremer, H.-H./Frehe, P./Kückmann, M.-A./Kundisch, H. (2017): Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/kremer_etal_bwpat33.pdf (12.05.2023).

Kremer, H.-H./Otto, F. (2023): Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 45, 1-27. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat45.pdf (18.12.2023).

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel.

Kückmann, M.-A. (2020): Multiprofessionelle Teamarbeit (MPT) im Kontext einer Dualität des Sozialen: eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. Detmold.

Kückmann, M.-A./Kremer, H.-H. (2018): Multiprofessionelle Teams zur inklusiven Bildungsarbeit. Empirische Explorationen, theoretisch-konzeptionelle Annäherungen und praktische Gestaltung. In: Buschfeld, D./Cleef, M. (Hrsg.): Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards. Münster.

Kunert, C. (2014): Konzept und Umsetzung der Werkstatttage im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms des BMBF. In: Kunert, C./Puhlmann, V. (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld, 15-24.

Kundisch, H. (2020): Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext. Entwicklungsarbeit einer Kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung. Detmold.

Kundisch, H. (2021): Und wohin jetzt mit den Blumen...? Eine Reflexion zur Atmosphäre im leeren (?) Workshop-Raum. In: Daniel, D./Emmler, T./Fuge, J. (2021): Die große Lehre im virtuellen Raum. The empty space. Bielefeld, 51-68.

Kundisch, H./Heinz, N. (2013): Konzeption einer ‚kollegialen Weiterbildung‘ für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. In: Beutner, M./Zoyke, A. (Hrsg.): *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, 1-12.

Kundisch, H./Kremer, H.-H. (2017): Mittlere Leitungsebenen an Berufskollegs. Eine kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit. Handreichung.

Kundisch, H./Kremer, H.-H./Otto, F. (2024): Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inkluisiven) Übergang Schule-Beruf. In: *Qfi - Qualifizierung für Inklusion*, 5, 3. Online: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/136/198> (18.04.2024).

Kürzinger, K. S. (2016): "bei glücklichen Selfies hast deine Ruhe": Selfies als Gradmesser des Glücks der aktuellen Jugendgeneration? Eine empirische Analyse. In: Gojny, T./Kürzinger, K.

S./Schwarz, S. (Hrsg.): Selfie-I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung. Stuttgart, 103-114.

Otto, F./Kundisch, H. (2023): Qualifizierungsbedarf des Bildungspersonals mit besonderem Fokus auf Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 1, H. 74, , 38-68.

Lipowsky, F./Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh:.

Lippegaus-Grünau, P./Voigt, B. (2013): Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 3: Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen. Offenbach am Main.

Lipp, U./Will, H. (2008): Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. Weinheim.

Mead, G. H. (1934): Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago.

Mummendey, H./Grau, I. (2008): Die Fragebogenmethode. Göttingen.

Neuland, M. (1999): Moderation. Künzeln.

Pörzgen, B. (1994): Das Selbstverständnis und das Selbstkonzept von männlichen und weiblichen Personen in den Lebensbereichen Beruf und Partnerschaft: das Selbstkonzept als Ergebnis der Einnahme eines intentionalen Standpunktes. Frankfurt a. M, u. a.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, 282-301.

Reinders, H./Ditton, H. (2011): Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden, 45-51.

Peuckert, R. (1992): Interaktion. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, 141-143.

Pörzgen, B. (1994): Das Selbstverständnis und das Selbstkonzept von männlichen und weiblichen Personen in den Lebensbereichen Beruf und Partnerschaft: das Selbstkonzept als Ergebnis der Einnahme eines intentionalen Standpunktes. Frankfurt a. M u. a.

Schachtner, C. (2018): Zeitgenössische Selbstinszenierungen im Zeichen digitaler Medien: Das Ringen um Anerkennung. In: Medienimpulse, 56, 1, 1-13.

Schneider, D. (2012): Selbstbestimmung als Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. In: Mortag, I./Nowosad, I. (Hrsg.): Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten. Leipzig, 167-180.

Scholz, H./Vesper, R. (2022): Facilitation: Dialog- und handlungsorientierte Organisationsentwicklung. München.

Schwabl, F. (2020a): Inszenierungen im digitalen Bild: eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation. Detmold.

Schwabl, F. (2020b): Fotografien als Zugang zur Lebenswelt Jugendlicher. Eine Analyse der digitalen Inszenierungspraktiken Jugendlicher im berufsschulischen Übergangssystem. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 38, 1-24. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe38/schwabl_bwpat38.pdf (20.04.2023).

Stauber, B. (2001): Übergänge schaffen. In: Gebhardt, W./Hitzler, R./Liebl, F. (Hrsg.): *Techno-Soziologie*. Wiesbaden, 119-136.

Stauber, B. (2004): *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Opladen.

Stauber, B. (2013): Selbstinszenierung als Gestaltung von Übergängen. In: Schröer, W./ Stauber, B./Walther, A. /Böhmisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel, 526-546.

Stein, R./Kranert, H. W./Hascher, P. (2020): Gelingende Übergänge in den Beruf: Evaluation eines modularen Schulprojekts im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Bielefeld.

Thiel, F. (2016): *Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen/Toronto.

Thomsen, T./Lessing, N./Greve, W./Dresbach, S. (2018): Selbstkonzept und Selbstwert. In: Lohaus, A. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin/Heidelberg, 91-111.

Villa, P. I. (2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. In: *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid (Kultursoziologie und Kunstsoziologie)*, 2, 9-18. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/20472/ssoar-sofid-2007-kultursoziologie_und_kunstsoziologie_20072-villa-der_korper_als_kulturelle_inszenierung.pdf?sequence=1&isAllowed=y (20.02.2023).

Vonken, M./Reißland, J./Schaar, P./Thonagel, T./Benkmann, R. (2021): *Inklusives Lernen in der Berufsbildung: Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation*. Bielefeld.

Wolter, I./Kessels, U./Hannover, B. (2011): Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In: Hellmich, F. (Hrsg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter*. Stuttgart, 117-132.

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

Zoyke, A. (2016): Inklusives Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld, 205-235.

Zitieren des Beitrags

Kundisch, H./Otto, F. (2024): Weiterbildung als Co-Kreation – Kollegiale Interaktionsräume im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu Selbstinszenierung im Übergang Schule-Beruf. In: *bwp@ Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten*, hrsg. v. Kremer, H.-H./Naeve-Stoß, N., 1-21. Online:

https://www.bwpat.de/spezial21/kundisch_otto_spezial21.pdf (12.09.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage)

Kundisch, H. & Otto, F. (2024). Weiterbildung als Co-Kreation – Kollegiale Interaktionsräume im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu Selbstinszenierung im Übergang Schule-Beruf. In H.-H. Kremer & N. Naeve-Stoß (Hrsg.), *bwp@ Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten* (S. 1–21). https://www.bwpat.de/spezial21/kundisch_otto_spezial21.pdf

Die Autorinnen



Dr. HEIKE KUNDISCH

Wirtschafts- und Berufspädagogik, Universität Paderborn
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

heike.kundisch@uni-paderborn.de

<https://www.uni-paderborn.de/person/31836>



FRANZISKA OTTO, M. Ed.

Wirtschafts- und Berufspädagogik, Universität Paderborn
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

franziska.otto@uni-paderborn.de

<https://www.uni-paderborn.de/person/69495>