

Individuelle Kompetenzentwicklungswege

Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung (InBig)



Individuelle Gewalt körperliche Angriffe Schlägen Treten
psychische Gewalt verbal nonverbal indirekt Abwertungen Abwendung Ablehnung Entmutigung emotionale Erpressung
physische Gewalt Vandalismus Zerstörung von Schüleiigentum
schwere Gewalt Amoklauf
fremdenfeindliche Gewalt gegen bestimmte Herkunftsgruppen
geschlechterfeindliche Gewalt Diskriminierung des anderen Geschlechts sexuelle Gewalt erzwungener intimer Körperkontakt
Institutionelle Gewalt legitime Ordnungsgewalt Verfügungsmacht der Lehrkräfte illegitime strukturelle Gewalt Beeinträchtigung der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Schüler
politische Gewalt Kritik ungerechter Machtverhältnisse

InBig-Skizze: Kurzvorstellung der Schwerpunktbereiche A und B sowie des Querschnittsbereiches I

Projektleitung

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Impressum:

Herausgeber:

cevet

Autoren:

Rose, S. / Frehe, P. / Rohde, S.

Internetseite:

<http://wiwi.uni-paderborn.de/departments5/>

<http://cevet.uni-paderborn.de/inbig/>

Layout:

Heike Kundisch, Sebastian Rohde

Druck:

Janus Druck Borcheln

2013

Das Projekt „InBig“ wird im Rahmen des Bundesprogramms „XENOS-Integration und Vielfalt“ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

InBig-Skizze:

Kurzvorstellung der Schwerpunktbereiche A und B sowie des Querschnittsbereiches I

- I. Schwerpunktbereich A: Förderung von Basiskompetenzen im Kontext einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung (Sebastian Rose)
- II. Schwerpunktbereich B: Umgang mit Heterogenität in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung (Petra Frehe)
- III. Querschnittsbereich I: Ohne Gewalt und Rassismus – Akzeptanz und Toleranz in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung (Sebastian Rohde)

I. Schwerpunktbereich A

Förderung von Basiskompetenzen im Kontext einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung

Der Schwerpunktbereich A *Förderung von Basiskompetenzen im Kontext einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung* nähert sich der Fragestellung, wie und unter welchen Rahmenbedingungen grundlegende Kompetenzen und Ausbildungsfähigkeit unter Anbindung an berufliche Orientierungsprozesse vermittelt werden können. Dazu werden zunächst die Termini Basiskompetenzen und Ausbildungsreife erörtert und es wird sich der Frage genähert, ob Basiskompetenzen als (notwendige) Voraussetzung oder Ergebnis von Berufsorientierungsprozessen zu verstehen sind. Unter Betrachtung der vorliegenden Rahmenbedingungen und Zielsetzung(en) berufsvorbereitender Bildungsgänge werden anschließend exemplarische Situationen zur Berufsorientierung aufgezeigt, in denen sowohl allgemeinbildende Inhalte als auch berufliche Qualifikationen Berücksichtigung finden.

1 Motivation und Ausrichtung

Basiskompetenzen und Ausbildungsfähigkeit gelten im Allgemeinen als wesentliche und notwendige Voraussetzung für eine gelingende Berufsorientierung sowie für einen erfolgreichen Übergang in den Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt. Prekär erscheint in diesem Zusammenhang, dass die in InBig betrachtete (benachteiligte) Zielgruppe häufig einen Mangel an wesentlichen Voraussetzungen (Kulturtechniken, kognitive Defizite) aufweist, an die im Rahmen von Berufsvorbereitungsmaßnahmen angeknüpft werden kann oder die als Mindestvoraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung gelten. Erschwerend werden weiterhin

eine Misserfolgsgewöhnung in der Folge schulischer Lernerfahrungen, dysfunktionale Strategien der Alltagsbewältigung sowie teilweise erhebliche Motivationsdefizite bei den Jugendlichen festgestellt (vgl. bspw. Jancer / Leidecker 2007; Baethge / Baethge-Kinsky 2012).



In Verbindung mit einem zunehmenden Maß an Heterogenität der Lernenden, welches durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Verhaltensdispositionen oder partiell durch psychosoziale Einschränkungen sowie Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht in Erscheinung tritt, stehen Berufskollegs bzw. die dort unterrichtenden Lehrkräfte zuneh-

mend vor der Herausforderung, ihren gesetzlich festgelegten Bildungsauftrag in einem zufriedenstellenden Maß zu erfüllen und gleichzeitig dem eigenen Professionsverständnis gerecht zu werden. Gleichzeitig haben all diese Faktoren direkte oder indirekte Auswirkungen auf die didaktische und methodische Planung des Unterrichts.

Diese Herausforderung annehmend versucht die Handreichung zum *Schwerpunktbereich A Förderung von Basiskompetenzen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung* gezielt,

- die Termini Basiskompetenzen / Ausbildungsreife zu diskutieren und zu reflektieren,
- diese in Bezug zu den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung zu deuten,
- Herausforderungen, Notwendigkeiten und Rahmenbedingungen für die Förderung der in InBig betrachteten Schülerklientel aufzuzeigen,
- organisatorische Aspekte abzuleiten sowie Begleit- und Dokumentationsinstrumente zu umreißen,
- exemplarische Lernsituationen zur Förderung von berufsbezogenen und berufsübergreifenden Basiskompetenzen zu skizzieren.

2 Ziele und Kernideen

Das Konzept einer selbstgesteuerten und integrativen Förderung von Basiskompetenzen und Ausbildungsreife unter Berücksichtigung individueller Interessen und Fähigkeiten im Berufsorientierungsprozess geht von der Annahme aus, dass die Förderung von Basiskompetenzen im Kontext individuell relevanter Problemstellungen der Berufsorientierung und unter Berücksichtigung entsprechender didaktischer Prinzipien motivierender und nachhaltiger wirkt als ihre analytisch getrennte Thematisierung. Des Weiteren scheint eine (erneute) Auseinandersetzung mit Fragen der beruflichen Orientierung trotz der (formalen und äußeren) Entscheidung für die Wahl eines konkreten Bildungsgangs notwendig, da viele Jugendliche bei Eintritt in die Ausbildungsvorbereitung häufig noch gar nicht über gefestigte berufliche Vorstellungen verfügen.

Durch die aktive und möglichst selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit Situationen der beruflichen Orientierung (vgl. Beutner / Kremer 2013) sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, (Berufsorientierungs-)Prozesse unter Berücksichtigung ihrer indivi-

duellen Interessen und Fähigkeiten selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Über die Auseinandersetzung mit Berufen / Berufsfeldern und den dort benötigten Fähigkeiten und Leistungsmerkmalen soll unter anderem ein Anlass zur Selbstreflexion geschaffen werden. Darin kann beispielsweise auch eine (Selbst-) Diagnose bzw. Bilanzierung der geforderten Leistungshöhe eines konkreten Berufs mit den individuell vorhandenen Kompetenzen erfolgen. Dadurch entsteht ein konkreter und motivierender Anlass, eine begründete und selbstkritische Einschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeiten, Stärken und Verbesserungsbedarfe vorzunehmen. Darauf basierend können in gemeinsamer Abstimmung mit der Lehrkraft individuelle Entwicklungswege und Zielsetzungen in einem partizipativen und stärkenorientierten Verfahren aufgenommen und dokumentiert werden. Die Erarbeitung und Auseinandersetzung mit Basiskompetenzen kann somit an persönlich relevante Fragestellungen und Wünsche gekoppelt werden. Der Erwerb von Basiskompetenzen wird demnach eher als Ergebnis von

Berufsorientierungsprozessen und nicht als dessen Voraussetzung gedeutet.

werden. Deshalb soll insbesondere diesem Bereich verstärkte Aufmerksamkeit zuteil werden und bereits zu Beginn eines Bildungs-



Innerhalb des in InBig vorliegenden Verständnisses soll eine Basiskompetenzförderung sowohl Aspekte der Allgemeinbildung als auch der beruflichen Qualifikation umfassen und in ausreichendem Maße die Möglichkeit bieten, individuelle Interessen und Bedürfnislagen zu berücksichtigen. Dadurch soll eine ganzheitliche, am Individuum ansetzende Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden. Eine zu Beginn des Bildungsgangs eingebettete Orientierungsphase unterstützt die Schüler zu einem sehr frühen Zeitpunkt dabei, sich selbst, ihre Interessen, Stärken, Entwicklungsbedarfe und Wünsche/Ziele besser kennen zu lernen, die Motivation für das Erreichen des Abschlusses zu fördern sowie ein Vertrauensverhältnis auf der Beziehungsebene zu den im Bildungsgang verantwortlichen Lehrkräften aufzubauen. Insbesondere die Wichtigkeit des letztgenannten Aspekts kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Da soziale Umgangs- und Kommunikationsformen maßgeblich die didaktische und methodische Planung und Durchführung eines effizienten Unterrichts (und damit der Förderung von Basiskompetenzen und Ausbildungsreife) bedingen, können sie als wesentliche Voraussetzung resp. Gelingensbedingung für Unterricht deklariert

gangs lernförderliche Rahmenbedingungen sowie Voraussetzungen für eine förderliche Unterrichts Atmosphäre geschaffen werden.

Insgesamt ist eine einseitige Ausrichtung auf den Aspekt der beruflichen Qualifikation zu vermeiden, da sie den Bildungsauftrag für Bildungsgänge der Berufsvorbereitung unzureichend berücksichtigt und ggf. eine verengte Förderung berufsspezifischer Kenntnisse nach sich zieht. Insbesondere weil die Jugendlichen der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung in ihren beruflichen Vorstellungen noch nicht gefestigt sind, scheint eine unverhältnismäßige Ausrichtung auf den berufsbezogenen Bereich nicht zu rechtfertigen. Um dennoch die (theoretische) Chance auf eine Anrechnung für eine verkürzte Berufsausbildung zu wahren, scheint es aber gleichzeitig (und erschwerend) erforderlich, berufsbezogene Inhalte in ausreichendem Maß zu berücksichtigen. Zum anderen ergibt sich genau durch die konkrete Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Inhalten und Verfahren die Möglichkeit der Überprüfung des eigenen Berufswunsches.

3 Ausblick

Die Relevanz des Schwerpunktbereichs A *Förderung von Basiskompetenzen im Kontext einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung* wurde bereits hinreichend dargelegt. Da in InBig eine Vielzahl unterschiedlicher Berufskollegs und Bildungsgänge mit jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen und regionalen Spezifika beteiligt sind, ist jedes Berufskolleg zunächst mit der Herausforderung konfrontiert, die grundsätzlichen Ziele und die zu fördernden Basiskompetenzen für die beteiligten Bildungsgänge zu definieren. Auf dieser Basis können dann die in der Handreichung erarbeiteten Rahmenbedingungen, Handlungsempfehlungen und Lernsituationen kritisch geprüft werden. Ob und wie sich die Förderung von Basiskompetenzen und Ausbildungsreife jeweils an berufliche Orientierungsprozesse anknüpfen lässt, hängt unter anderem von der Ausrichtung der jeweiligen Bildungsgänge sowie den Vorerfahrungen und der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler ab.

Grundsätzlich soll die Handreichung Handlungsempfehlungen, Denkanstöße und konkrete Lernsituationen anbieten und dazu einladen, nachhaltig über Fragen der Bildungsgangarbeit unter besonderer Berücksichtigung

der Förderung von Basiskompetenzen und Ausbildungsreife zu diskutieren. Die folgenden zentralen Fragen sind für die Erstellung der Handreichung handlungsleitend:

- Wie können Basiskompetenzen und Ausbildungsreife beschrieben werden?
- Was bedeuten die vorliegenden Modelle in Bezug auf den Bildungsauftrag für Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung?
- Was sind Spezifika der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung und welche Herausforderungen gilt es zu beachten?
- Welchen didaktischen Prinzipien sollten für Lernsituationen der Berufsorientierung berücksichtigt werden?
- Wie kann der Prozess beruflicher Orientierung beschrieben und für die Förderung von Basiskompetenzen und Ausbildungsreife genutzt werden?
- Welche Instrumente können den individuellen Entwicklungsprozess unterstützen?
- Wie kann das Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Qualifikation beschrieben werden?

Literatur

- Baethge, M. / Baethge-Kinski V. (2012):** Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Göttingen/Düsseldorf.
- Beutner, M. / Kremer, H.-H. (2013):** Berufsorientierung im Jungtätervollzug – Rahmenkonzepte und übergreifende Prinzipien. In: Kremer, H.-H. / Beutner, M. / Wirth, W. (Hrsg.): Berufsorientierung, Gewaltsensibilisierung und Kompetenzentwicklung. Konzepte zur beruflichen Bildung im Jungtätervollzug. Paderborn, S. 27-46.
- Jancer, M. / Leidecker, G. (2007):** Pädagogische Handlungsleitlinien zur Förderung des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz. In: Hendricks, W. / Jancer, M. / Pfeffer-Hoffmann, Ch. (2007): Kompetenzerwerb in der berufsvorbereitenden Bildung. Tönning, S. 20-30.

II. Schwerpunktbereich B

Umgang mit Heterogenität in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung

Der **Umgang mit Heterogenität** in schulischen Kontexten wird wohl zu Recht als ‚schulpädagogischer Dauerbrenner‘ charakterisiert. Diese vornehmlich an wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen angebotenen Diskussionen wirken sich ihrerseits auf die Bildungspraxis aus. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass neben dem Aspekt der Heterogenität der Schülerschaft gleichzeitig dem bildungspolitischen Wunsch nach Transparenz und Vergleichbarkeit bspw. durch Bildungsstandards nachgekommen werden soll. Es baut sich ein Spannungsverhältnis auf, innerhalb dessen Lehrkräfte ‚pädagogisch sinnvoll‘ agieren sollen. Vor dem Hintergrund des InBig-Projekttextes stellt sich hier die Aufgabe, diese Herausforderung kooperativ im Bildungsgang-Team aufzunehmen, indem pädagogische Positionierungen vorgenommen werden und geeignete Konzepte und Strategien sondiert und ggf. entwickelt werden, die die Basis für die Umsetzung auf der Ebene von Lernumgebungen darstellen können.

1 Motivation und Ausrichtung

Heterogenität ist zunächst eine von außen vorgenommene Bezeichnung, die sich auf eine Gruppe – z. B. die Lernenden einer Klasse oder eines Bildungsganges – bezieht. Als relevante Heterogenitätskriterien im Rahmen des Projektes InBig und dessen Zielgruppe können bspw. die Merkmale kognitiver Leistungsstand, soziokultureller Hintergrund und der persönliche Entwicklungsstand der Lernenden benannt werden. Diese Kriterien helfen also zunächst, die Gruppe in ihren Besonderheiten zu beschreiben (vgl. Wenning 2007, S. 16ff.). Das Konstrukt der Heterogenität zeigt jedoch nur ‚eine Seite der Medaille‘. Die Existenz von Heterogenität ergibt nur Sinn mit einem begrifflichen Gegenüber – der Homogenität. Gruppenmitglieder lassen sich demnach ebenfalls nach gemeinsamen Merkmalen beschreiben (z. B. Alter, Geschlecht, Intelligenz).



Als gemeinsame Problemlage wurde bspw. in verschiedenen Befragungen Lehrender und Lernender im Übergangssystem die **Berufsorientierung** der Jugendlichen ausgewiesen. Wenn der Blick sich jedoch auf den einzelnen Lernenden richtet, zeigt sich, wie unterschiedlich sich auch hier die Erfahrungen, Kenntnisse oder berufsorientierenden Entwicklungsstände ausgestalten. Neben dieser Merkmalsbeschreibung ist also die Perspektive auf den Einzelnen nicht zu vernachlässigen; eine Haltung vorausgesetzt, die die Lernenden zum Dreh- und Angelpunkt pädagogischen Handelns macht und damit die Lernenden als einzigartig und unbestimmbar betrachtet. Die Einschätzungen der Zielgruppe über relevante Merkmale der Heterogenität können dabei jedoch durchaus hilfreich sein. Für eine individuelle Förderung,

wie sie im Rahmen des Projekts InBig intendiert ist, gilt es, von den individuellen Voraussetzungen, Interessen und Entwicklungsständen der Lernenden auszugehen. Diese sind zunächst zu ergründen, um auf ihrer Basis individuelle Kompetenzentwicklungswege zu eröffnen. Vor diesem Hintergrund kommt einer **entwicklungsförderlichen Kompetenz-erfassung** eine besondere Bedeutung zu. Auch die Lernenden haben in ihrer Schulbiographie bereits vielseitige Erfahrungen mit Merkmals-zuschreibungen gemacht. Diese waren / sind in aller Regel jedoch eher negativ behaftet, wie die Attribute ‚lernschwach‘, ‚unkonzentriert‘, ‚sprachliche Probleme‘ etc. exemplarisch verdeutlichen. Auch die Ausrichtung der Lerninhalte orientiert sich oftmals an festgestellten Defiziten. Dass grundlegenden Defiziten durchaus entgegenzuwirken ist, soll im

Rahmen von InBig nicht negiert werden. Allerdings wird innerhalb dieses Projektes versucht, den Lernenden mit einer **stärkenorientierten Haltung** zu begegnen. Damit werden nicht Defizite zum Ausgangspunkt von Lernwegen gemacht, sondern es wird an den vorliegenden Kompetenzen und Stärken angeknüpft sowie eine positive Lernerfahrung ermöglicht.

Innerhalb des Schwerpunktbereiches B *Heterogenität* wird damit vor allem auf mögliche Lösungswege im Umgang mit Vielfalt im Sinne einer individuellen Förderung eingegangen. Als Ankerpunkte haben sich hier die Themenkreise **Berufsorientierung**, **entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung** sowie **Stärkenorientierung** herausgebildet, die im Weiteren näher erläutert werden.

2 Drei didaktische Aspekte zum Umgang mit Heterogenität

2.1 Berufsorientierung

Das Verständnis von Berufsorientierung innerhalb des Projektes InBig nimmt verschiedene Facetten der Berufswahltheorie didaktisch auf und integriert diese aus einer ganzheitlichen Perspektive. Aus Sicht der Lernenden stellt sich Berufsorientierung als Lernaufgaben dar, „die sich im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung von Übergängen in Ausbildung bzw. Arbeit stellen. Sie erstrecken sich zum einen auf die berufliche Orientierung i. e. S.: Individuelle Voraussetzungen auf der einen und arbeitsmarktlich gelagerte Anforderungen auf der anderen Seite sind zu sondieren. Daneben wird die Verzahnung dieser beiden Perspektiven in Form eines Matchingprozesses relevant. In Konsequenz stellt sich eine Realisierungsaufgabe, in der Entscheidungen getroffen und Umsetzungsschritte (gezielte Stellensuche, Verfassen von Bewerbungsunterlagen etc.) durchgeführt werden. Damit

stehen nicht konkrete Vermittlungsperspektiven in Ausbildung oder Arbeit im Vordergrund; vielmehr geht es im Sinne individueller Förderung um eine ganzheitliche, am Individuum ansetzende und damit nachhaltige Kompetenzentwicklung zur selbstgesteuerten Bewältigung von sich immer wieder neu stellenden Aufgaben beruflicher Neu- und Umorientierung.“ (Kremer 2010, S. 5). Der Prozess der Berufsorientierung wird vorliegend in drei Handlungsbereiche untergliedert: Der Handlungsbereich der Orientierung, der Handlungsbereich der Verzahnung sowie der Handlungsbereich der Realisation (in Anlehnung an Kremer / Wilde 2006). Eine tiefere Differenzierung erfolgt dadurch, dass diesen Handlungsbereichen vier Situationen der Berufsorientierung zugeordnet werden: Selbstentdeckung, Berufsweltentdeckung, Chancenauswertung und Realisierung, die jeweils durch unterschiedliche Kompetenzanforderungen konkretisiert werden. Der Bezug von

Lehren und Lernen auf Berufsorientierung als kollektive Herausforderung lässt es zu, eine gemeinsame Problemlage von individuell unterschiedlichen Ausgangspunkten und Voraussetzungen anzugehen. Damit wird ein homogen erscheinendes Problemfeld fokussiert, ohne die Heterogenität der Gruppe oder die Besonderheiten des Individuums zu negieren. Gleichzeitig bieten Situationen und Anforderungen beruflicher Orientierung Lehrenden die Möglichkeit, den Lernenden ganzheitlich wahrzunehmen und Kompetenzen, die außerhalb von Schule entwickelt wurden, aufzunehmen. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn Ergebnisse einer hier integrierten Kompetenzerfassung zur Ermöglichung individueller Kompetenzentwicklung genutzt werden.

2.2 Entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung

Im Kontext individueller Förderung nimmt die Kompetenzerfassung eine bedeutende Rolle ein. Sie kann als Ausgangs- und Bezugspunkt individueller Entwicklungswege verstanden werden. Kompetenzerfassung steht damit immer in engem Zusammenhang zur Kompetenzentwicklung des Lernenden (vgl. Kremer / Zoyke 2010). Damit ist sie als integraler Bestandteil bei der Konzeption von Lernumgebungen zu berücksichtigen. Im Sinne individueller Bildungsgangarbeit ist Kompetenzerfassung jedoch nicht allein auf Ebene der Lernumgebung zu betrachten und isoliert von einzelnen Lehrenden durchzuführen. Vielmehr geht es darum, Kompetenzerfassung als durchgängiges Prinzip in das Lehren und Lernen eines Bildungsganges zu implementieren. Dies bedeutet dann auch, dass curriculare wie organisatorische Fragestellungen zu beachten sind, deren Ergebnisse Eingang in die jeweiligen Lernumgebungen finden. Beispielhaft sind folgende Fragestellungen von Bedeutung:

- Zu welchen Zeitpunkten des Bildungsganges ist eine systematische Kompetenzerfassung sinnvoll? (Eingangsdia­gnose; Halb-

jahreswechsel; Ende des Bildungsganges, ...)

- Welche Zielsetzung wird mit der jeweiligen Kompetenzerfassung verfolgt?
- Welche Instrumente liegen vor?
- Welche Instrumente eignen sich?
- Wie können individuelle Einschätzungen einzelner Lehrender aus der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden (Aufzeichnungen im Lehrerkalender u. Ä.)?
- Wer führt die Kompetenzerfassung durch? (Lehrender / Lernender / Lernende gegenseitig...)
- Wer wertet die Kompetenzerfassung aus?
- Wie können die Ergebnisse der Kompetenzerfassung dokumentiert werden?
- Wie können die Ergebnisse der Kompetenzerfassung innerhalb des Bildungsgang-Teams transferiert werden?
- Wie können Lernaufgaben aufgrund der Kompetenzerfassungsergebnisse individualisiert werden?
- Wie sind die zeitlichen Ressourcen zu planen, um Kompetenzerfassung durchführen zu können?

Zusammenfassend wird davon ausgegangen, dass sich eine entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung dadurch kennzeichnet, dass sie nicht nur punktuell innerhalb eines Bildungsganges sondern **durchgehend integriert** wird und damit auch nicht als losgelöste Einzelmaßnahme verstanden, sondern **in die Lernumgebung eingebunden** wird. Letztlich bieten die Ergebnisse die Möglichkeit neben einer status-quo-Abfrage auch **Entwicklungswege aufzuzeigen** und diese auf Basis der Ergebnisse **didaktisch zu gestalten**.

2.3 Stärkenorientierung

Der Begriff der Stärkenorientierung findet sich in immer mehr schulischen Kontexten wieder. Gerade wenn es um die didaktisch-methodische Ausgestaltung von (individualisierten) Lernumgebungen für benachteiligte Jugendliche geht, erfreut sich dieser Begriff besonderer Beliebtheit. Ausgehend von der

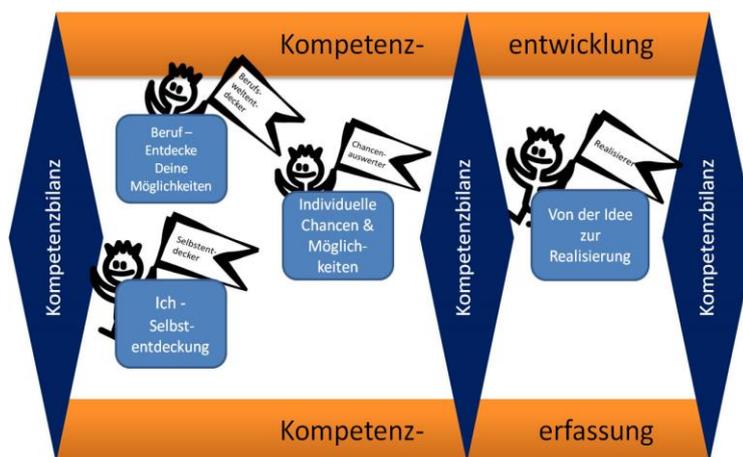
These, dass das tradierte defizitorientierte System insbesondere bei dieser Zielgruppe kaum nennenswerte Lernerfolge verbuchen kann bzw. konnte, wird ein Umdenken bzgl. der **Perspektive auf die Lernenden, Kompetenzziele und -entwicklungsschritte** sowie bzgl. der eigenen **Haltung als Lehrender** gefordert. Dies zeigt zugleich das große Spektrum an didaktischen Handlungsfeldern, die von diesem Paradigmenwechsel betroffen zu sein scheinen. Eine einheitliche Begriffsverwendung und theoretische Grundlage zur Stärkenorientierung kann momentan nicht festgestellt werden. Ansätze in diesem Kontext zeigen sich durch Bemühungen, ‚Stärken zu entdecken‘, ‚von Stärken auszugehen‘ oder ‚Stärken zu stärken‘ (vgl. Häcker 2008, S. 225). Als Grundidee kann dabei herausgestellt werden, „dass an Defiziten und Schwächen entlang kaum ein tragfähiges Selbstbewusstsein ausgebildet werden kann. Ein Festnageln von Menschen auf ihre Störungen, Schwächen und Defizite scheint eher dazu geeignet, noch tiefer in die Krise zu führen“ (ebd., S. 277). Ziel der unter Stärkenorientierung zu verortenden Ansätze ist es, „den Folgen der Dominanz eines kulturell verankerten, historisch tradierten

analytisch-defizitorientierten Denkens und Handelns entgegenzuwirken“ und dabei „Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Belange eigenmächtig, selbstverantwortet und selbstbestimmt vertreten und ihr Leben selbst gestalten zu können, sie professionell dabei zu unterstützen, Stärken, Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrnehmen und nutzen zu können“ (ebd., S. 228). In Bezug auf die Bildungs(gang)arbeit gilt es, Stärken zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen. Erfolgserlebnisse sind gezielt hervorzurufen, um Lern- und Entwicklungsblockaden aufzulösen, Lern- und Veränderungsbereitschaft zu stimulieren und so den Entwicklungsprozess in eine produktive Richtung zu lenken (vgl. Grimm et al. 2007, S. 166). Nach Wittwer (2010) hilft „das Wissen um die eigenen Stärken – gerade in Veränderungssituationen – [...] den Jugendlichen, die Herausforderungen der neuen Situation anzunehmen und sich zuzutrauen, diese auch zu ‚meistern‘“ (S. 128). Gleichzeitig bedeutet dies nicht, dass bestehende Defizite vernachlässigt werden sollen; jedoch stellen diese nach vorliegendem Verständnis nicht den Ausgangspunkt der Förder- und Lernhandlungen dar (vgl. Kremer / Knust 2012).

3 Zusammenführung in einem Instrument: Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz

Bisher wurde versucht zu verdeutlichen, dass der Herausforderung ‚Heterogenität‘ durch die Aufnahme dreier didaktischer Aspekte begegnet werden kann: die Ausrichtung des Lehren und Lernens an **Berufsorientierung-**

(situationen), die durchgängige Aufnahme einer **entwicklungsförderlichen Kompetenz-**erfassung sowie eine **stärkenorientierte Perspektive**. Die **Rollenbasierte Kompetenzbilanz** nimmt diese drei Aspekte als ihr Rahmenkonzept kon-



stituierende Merkmale auf. Aus konzeptioneller Perspektive stellt dabei das **Rollenkonzept** einen Zugang dar, Berufsorientierung, entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung und Stärkenorientierung miteinander zu verzahnen: Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz stellt ein prototypisches Instrument der Kompetenzerfassung und der gleichzeitigen Kompetenzentwicklung dar. Es rekurriert auf Verfahren der Kompetenzbilanzierung und verknüpft diese – ausgehend von einem stärkenorientierten Ansatz – mit Rollen aus der Lebenswelt der Lernenden und Rollen, die sich aus dem Lerngegenstand der Berufsorientierung ergeben. Durch eine an Rollen gebundene Kompetenzerfassung und -entwicklung kann es gelingen, auf der einen Seite Kompetenzen Lernender des Übergangssystems aus Lebensbereichen für den Kompetenzentwicklungsprozess aufzunehmen, ohne sie mit ihren zumeist negativ belegten Schul- und Lernbiografien zu konfrontieren. Auf der anderen

Seite eröffnet eine Kompetenzentwicklung in Rollen die Möglichkeit, die individuellen Voraussetzungen und den Entwicklungsstand des Lernenden aufzunehmen. Anforderungen, die an Rollen in bestimmten Situationen gestellt werden, können je nach individueller Kompetenz, vorhandenen Stärken oder Entwicklungszielen realisiert werden. Die Anbindung von Lernumgebungen an Rollen beruflicher Orientierung bietet den Lernenden daneben einen neuen, situationsorientierten Zugang zum Lernen, der auch eine anwendungsbezogene Förderung von Basiskompetenzen zulässt (vgl. Schwerpunktbereich A). Zusammenfassend wird über das Rollenkonzept versucht, äußere (Lern-)Anforderungen an das Individuum mit mitgeführten intrapersonalen Faktoren (Interessen, Einstellungen, Werten etc.) zu vereinen. Gleichzeitig können sie Prozesse der Selbstreflexion und Selbstdarstellung fördern (vgl. Frehe / Kremer 2012).

Literatur

Frehe, P./ Kremer, H.-H. (2012): Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potenziale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 22, S. 1-27. Online: www.bwpat.de/ausgabe22/frehe_kremer_bwpat22.pdf (30-08-2013).

Grimm, K./ Vock, R./ Eckert, M. (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinition. Münster.

Häcker, T. (2008): Stärkenorientierung fördern durch Portfolioarbeit? Schulpädagogische Überlegungen zu zwei sperrigen Modewörtern. In: Stadler-Altman, U. et al. (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn, S. 224-240.

Kremer H.-H./ Zoyke, A. (2010): Kompetenzdiagnose als Basis individueller Förderung – Zum Geheimnis einer Black Box!? In: Münk, D./ Schelten, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. (Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz AG BFN, Band 8). Bielefeld, S. 145-160.

Kremer, H.-H. (2010): Berufsorientierung – Neue Profilierung als Chance und Herausforderung der Bildungsgänge im Übergangssystem. Grundlagentext zur Entwicklungsarbeit. InfoLab 2. Online: http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/06/infolab2_online_version-final.pdf (30-08-2013).

Kremer, H.-H./ Knust, S. (2012): Stärkenbasierte Bildungsarbeit zur individuellen Kompetenzentwicklung im Übergang von Schule zu Berufs- und Arbeitswelt. In: Kremer, H.-H./ Beutner, M./ Zoyke, A. (Hrsg.): Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn.

Kremer, H.-H./ Wilde, S. (2006): Entwicklung und Implementation einer komplexen Lernumgebung zur Berufswahlvorbereitung. In: Wirtschaftspädagogische Beiträge, H. 12. Online: [http://pbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/3E26D7F61E04A527C1256FC0003DC24D/\\$file/wpb_h12.pdf](http://pbf5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/3E26D7F61E04A527C1256FC0003DC24D/$file/wpb_h12.pdf) (30-08-2013).

Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./ Rosowski, E./ Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim / Basel, S. 21-31.

Wittwer, W. (2010): Diagnose der Veränderungskompetenz bei Auszubildenden. In: Bethschneider, M. et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 113-130.

III. Querschnittsbereich I

Gewalt und Rassismus –

Akzeptanz und Toleranz in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung

Der Querschnittsbereich I befasst sich mit den Themen Gewalt, Rassismus und Werten an Berufskollegs. Ziel des Querschnittsbereichs ist es exemplarisch für einen Bildungsgang Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und diese in die Bildungsgangarbeit zu integrieren. Darüber hinaus werden Vorschläge für die Integration der Unterrichtsmaterialien in andere Bildungsgänge erarbeitet. Dazu werden zunächst die grundlegenden Annahmen und damit einhergehend die Termini Gewalt sowie Gewaltprävention geklärt. Daran anschließend werden die Kernideen und Ziele des Querschnittsbereichs weiter ausgeführt und es wird gezeigt, dass Gewaltprävention integriert in beruflichen Situationen stattfinden sollte beziehungsweise kann. Im abschließenden Ausblick werden der aktuelle Stand und Herausforderungen dargestellt. Hieran werden die nächsten Schritte des Querschnittsbereich I ‚Ohne Gewalt und Rassismus – Akzeptanz und Toleranz in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung‘ erläutert.

1 Motivation und Ausrichtung

Die Thematik ‚Ohne Gewalt und Rassismus – Akzeptanz und Toleranz‘ ist in der beruflichen Bildung und insbesondere im sogenannten Übergangssystem von großer Bedeutung. Im Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg Köln werden die

exemplarischen Unterrichtsmaterialien zunächst für den Bildungsgang Berufsgrundschuljahr Fahrzeugtechnik entwickelt und getestet.

Grundlegend für den Querschnitts-

bereich I ist die Annahme, dass fachliche, soziale und personale Kompetenzbereiche gemeinsam und gezielt gefördert werden soll-

ten. Aus diesem Grund ist es wichtig, neben den fachlichen Inhalten auch verstärkt die Sozial- und Personalkompetenzen systematisch in die Bildungsgangarbeit zu integrieren.

Individuelle Gewalt physische Gewalt körperliche Angriffe Schlagen Treten psychische Gewalt verbal nonverbal indirekt Abwertungen Abwendung Ablehnung Entmutigung emotionale Erpressung Vandalismus Zerstörung von Schuleigentum schwere Gewalt Amoklauf fremdenfeindliche Gewalt gegen bestimmte Herkunftsgruppen geschlechterfeindliche Gewalt Diskriminierung des anderen Geschlechts sexuelle Gewalt erzwungener intimer Körperkontakt

Institutionelle Gewalt legitime Ordnungsgewalt Verfügungsmacht der Lehrkräfte illegitime strukturelle Gewalt Beeinträchtigung der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Schüler kollektive politische Gewalt Kritik ungerechter Machtverhältnisse

Entsprechend werden Lernsituationen von den Akteuren entwickelt, die sich an betrieblichen Situationen orientieren, den Problem-

bereich Gewalt aufnehmen und sowohl technische als auch personale und soziale Fragestellungen beinhalten.

Der Problembereich Gewalt erweist sich dabei als großes Feld, welches zunächst konkretisiert und eingeschränkt werden muss. Der Querschnittsbereich I hat sich auf einen weiten Gewaltbegriff geeinigt. Eine Übersicht über verschiedene Gewaltarten, wie sie beispielsweise von Melzer et al. (2004) differenziert wurden, ist der obenstehenden Graphik zu entnehmen. Rassismus wird hier als fremdenfeindliche Gewalt verstanden und ist somit dem Gewaltbegriff unterzuordnen. Für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt ist eine solche Zusammenstellung sinnvoll und liefert einige hilfreiche Ankerpunkte. Unter dem Terminus Gewaltprävention können nun solche Aktivitäten gefasst werden, die das Risiko der Gewaltentstehung senken (vgl. Scheithauer et al. 2012). Es gilt somit, risikoreichende Faktoren von Gewalt zu vermeiden

und risikosenkende Faktoren gezielt zu fördern.

Als risikosenkende Faktoren wurden vom Querschnittsbereich I zum Beispiel die folgenden Aspekte identifiziert:

- Fähigkeit zur Rollenübernahme
- Kommunikationsfähigkeiten
- Wissen über Gewaltformen
- Entwicklung von Eskalationsstrategien
- Förderung von Werten
- ...

Hierbei handelt es sich um keine abschließende oder vollständige Aufzählung. Vielmehr lassen sich weitere Faktoren identifizieren, die bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien herangezogen werden können.

2 Kernideen und Ziele

In diesem Abschnitt werden die Ziele und Kernideen des Querschnittsbereich I kurz skizziert:

- Entwicklung von realistischen und authentischen, betrieblichen Situationen, die für die Schülerinnen und Schüler relevant sind und in die sich die Schülerinnen und Schüler hineinversetzen können.
- Gestaltung konkreter didaktischer Umsetzungshinweise und konkreter Materialien für den Bildungsgang Berufsgewerkschaftsjahr Fahrzeugtechnik.
- Der Beitrag zur Gewaltprävention ist vom Querschnittsbereich I zu explizieren.
- Einbindungsmöglichkeiten und Transferhinweise für andere Bildungsgänge sind zu erarbeiten.

Gewaltpräventionsmaßnahmen sollen nicht losgelöst voneinander beziehungsweise ein-

malig erfolgen, sondern aufeinander aufbauen und sinnvoll in den Bildungsgang integriert werden, daher sind ...

- ...sinnvolle Verknüpfung der Lernsituationen mit weiteren Aktivitäten und Lerninhalten, wie zum Beispiel Teambuildingmaßnahmen, Schule ohne Rassismus, Schüler helfen Schülern, usw. anzustreben.
- ... Lehrer- bzw. Bildungsgangteams in die Entwicklung und Integration von Unterrichtsmaterialien, zum Beispiel durch die Einrichtung eines pädagogischen Tags im Bildungsgangteam, einzubeziehen.
- ... relevante Standort- und bildungsgangspezifische Problemlagen, wie zum Beispiel Genderfragen, Probleme der Infrastruktur, usw. zu berücksichtigen.

3 Ausblick

Der Querschnittsbereich I hat momentan drei Lernsituationen entwickelt. Zwei von diesen Lernsituationen sind bereits erprobt worden (eine im Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg Köln und eine im Mildred-Scheel-Berufskolleg Solingen). Zurzeit wird eine weitere Lerneinheit zum Thema Cyber Mobbing vom Querschnittsbereich entwickelt.

Neben der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien wurde in der Bildungsgangsetzung und didaktischen Jahresplanung im Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg Köln darüber entschieden, die Lernsituationen im Bildungsgang Berufsgrundschuljahr Fahrzeugtechnik zu verankern und im Schuljahr 2013 / 2014 zu erproben und zu evaluieren.

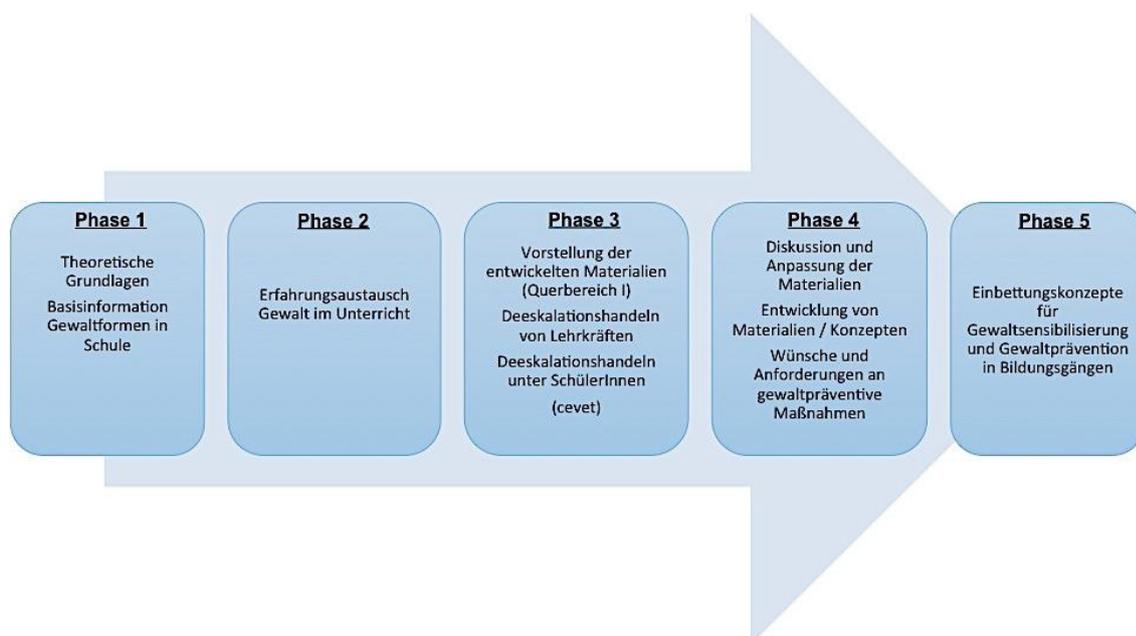
Um einen Transfer in andere Bildungsgänge zu ermöglichen, werden Hilfestellungen und Leitideen für die Umsetzung der Lernsituationen entwickelt. Es kann bereits jetzt festgehalten werden, dass das Lehrerkollegium und die Teamstrukturen in den einzelnen Bildungsgängen einen entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung und Qualität von Gewaltpräventionsmaßnahmen haben. Entsprechend wurde der pädagogische Tag zum Thema Gewalt und

Werte im Berufsgrundschuljahr im Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg Köln als sehr wertvoll und gewinnbringend angesehen, einerseits, da das Kollegium für die Thematik sensibilisiert wurde und andererseits, da die Kollegen so in die Entwicklung und Einordnung direkt mit einbezogen wurden.

Um einen Transfer und die Integration von gewaltpräventiven Maßnahmen auch in andere Berufskollegs und Bildungsgänge zu unterstützen, wird eine Handreichung vom Querschnittsbereich I mit folgenden Inhalten verfasst:

- Theoretische Grundlagen
 - Definitionen und Annahmen
 - Didaktische Prinzipien und Zielsetzungen
- Vorstellung der Materialien
- Umgang mit den Materialien
- Einbindung und Empfehlungen für den Transfer in die Bildungsgangarbeit

Darüber hinaus wird ein Workshop zum Thema stattfinden. Der Workshop wird vom cevet mit Unterstützung des Querschnittsbereichs I angeboten und ist wie folgt aufgebaut.



Literatur

Melzer, W./ Schubarth, W./ Ehninger, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn/Obb.

Scheithauer, H./ Rosenbach, Ch./ Niebank, K. (2012): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise zur Vorlage bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK). 3. Korrigierte und überarbeitete Auflage. Bonn. Online: http://www.kriminalpraevention.de/images/pdf/dfk_2012expertise_gelingensbedingungen_2012.pdf (20.03.2013).

Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./ Rosowski, E./ Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim / Basel, S. 21-31.

Akteure des Querschnittsbereichs I

„Ohne Gewalt und Rassismus –

Akzeptanz und Toleranz

in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung“

Universität Paderborn

Cevet – centre for vocational education and training

Sebastian Rohde

Kontakt:

Tel.: 05251/605714

Mail: srohde@wiwi.upb.de

Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg Köln

Armin Ahlheim

Thomas Wehling

Christoph Wesemann

Mildred-Scheel-Berufskolleg Solingen

Claudia Jetter

InBig Akteure und Ansprechpartner

Projektträger:

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW
Detlef Zech

Projektkoordination:

Geschäftsstelle für EU-Projekte und berufliche
Qualifizierung der Bezirksregierung Düsseldorf (GEB)
Christoph Harnischmacher

Diskurs-Berufskollegs:

Berufskolleg Ostvest Datteln
Rolf Peter

Paul-Spiegel-Berufskolleg Dorsten
Raint Sondermann-Frauenfelder

Karl-Schiller-Berufskolleg Dortmund
Isabella Knochenhauer

Berufskolleg Erkelenz
Paul-Günther Threin

Robert-Schmidt-Berufskolleg Essen
Olivia Schattmeier

Thomas-Eßer-Berufskolleg Euskirchen
Kerstin Rutwalt-Berger

Berufskolleg Eifel Kall
Holger Stürmer

Berufskolleg für Technik Moers
Dr. Norbert Thiele

Hermann-Gmeiner-Berufskolleg Moers
Maria Kalaitzidou und Sandra Osterholz

Mildred-Scheel-Berufskolleg Solingen
Claudia Jetter

Georg-Kerschensteiner-Berufskolleg Troisdorf
Katharina Siwek

cevet – Wissenschaftliche Begleitung

Projektleitung:

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Prof. Dr. Marc Beutner
Dr. Andrea Zoyke

Projektsteuerung und Querschnittsbereiche:

Heike Kundisch
Sebastian Rohde

Schwerpunktbereiche und individuelle

Bildungsgangarbeit:

Anne Eickhoff
Petra Frehe
Thomas Kranert
Sebastian Rose

Pilot-Berufskollegs:

Robert-Bosch-Berufskolleg Dortmund
Klaus Manegold

Berufskolleg West der Stadt Essen
Georg Greshake

Berufskolleg Ernährung, Sozialwesen, Technik in
Geilenkirchen
Rolf-Dieter Crott

Querschnittsbereich 1:

Nicolaus-August-Otto Berufskolleg Köln
Armin Ahlheim

Querschnittsbereich 2:

Bezirksregierung Detmold
Jochen Bödeker

Freiherr vom Stein Berufskolleg Minden
Nicole Heinz

Richard-von-Weizsäcker Berufskolleg Paderborn
Brigitte Hoop



Kontakt:

Universität Paderborn

cevet – centre for vocational education and training

Warburger Straße 100

D – 33098 Paderborn