

Inklusives Übergangssystem: Wie sie werden, was sie sein könnten

Erkenntnistheoretische Bestimmung und empirische Grundlagen
von Bildungsprojekten in Übergängen beruflicher Bildung

KURZFASSUNG: Bei der spezifischen Übergangsproblematik, wie sie im Übergangssystem als Teil des deutschen berufsbildenden Systems institutionalisiert ist, handelt es sich offensichtlich um ein Phänomen sozialer Ungleichheit insofern, als dass eine typische Bündelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Einstellungen und Bewusstseinsformen der Teilnehmer des Übergangssystem über deren interaktive Interpretationsprozesse und kollektive Erfahrungen geschaffen werden und zu spezifischen Lebensstilen verschmelzen, welche bestimmte Milieus von Exklusion bzw. Ausgeschlossenen reproduzieren. Die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft steht nun vor der Herausforderung, den Sachverhalt der Übergangsproblematik empirisch reflektierend zu erfassen, kritisch-distanziert im Hinblick auf Ex- und Inklusionsprozesse zu analysieren und (Möglichkeits-)Räume für bisher nicht verwirklichte Potentialentwicklung und -entfaltung zu generieren.

Der in diesem Beitrag fokussierte bildungswissenschaftliche Ansatz nimmt insbesondere diese Übergänge an der sogenannten ‚ersten Schwelle‘ vom allgemeinen Teil des Bildungssystems in das berufsbildende System in den Blick. Ausgehend vom Fall (als Exemplum mit Transferpotential) wird gezeigt, wie Risikolagen und sich daraus ergebende Öffnungen bzw. Schließungen im Hinblick auf Bildungsprozesse empirisch (er)fassbar sind. Hierzu wird fallspezifisch der Sozialraum als Beziehungsgeflecht in den Blick genommen, indem triangulativ – als Ergebnis der Auswertung eines erkenntnistheoretischen Implikationszusammenhanges – unterschiedliche, qualitative Forschungsmethoden als Zugang (biographische Interviews; rekonstruktive Arbeit mit von Probanden erstellten Materialien wie Texte, Fotos, Filmclips, Graffiti, Malerei, Fallstudien etc.) begründet werden. Sie kommen als jeweils neu zu generierende methodische Designs im Rahmen von Bildungsprojekten zur Anwendung. Insofern verdichten wir das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse ‚Generierung von Möglichkeitsräumen für Jugendliche im Übergangssystem‘ in einer lebensweltoffenen Sozialraumgestaltung, die gleichsam Anreize für einen disziplinären, methodologisch-methodischen Diskurs liefert.

ABSTRACT: The specific context of the German vocational education system with its transitional sub-system (‘Übergangssystem’) can be seen as a phenomenon of social inequality, as the participants of this sub-systems share a typical grouping of objective living conditions and subjective attitudes and forms of consciousness, which produce specific milieus of exclusion. Educational theory has to face the challenge to empirically and reflectively record the phenomenology of transitional problems, analyze processes of ex- and inclusion in a critical aloof manner and generate rooms of possibilities for development and deployment of human potential, not instantiated up to that point. This article especially focuses on transitions from school to vocational education in Germany. Arising from quintessential cases¹ it will be shown, how entrances or closures to educational opportunities can be empirically recorded. Individually for each case the social space as social network will be focused. This happens through legitimating the triangulation of different qualitative designs (biographical methods; interviews; reconstructive work with different materials such as texts, photographs, filmclips, graffiti, painting, etc. produced by test persons; case studies, etc.) as entrances after utilizing the implication-interrelation of theory of knowledge. Being generated consistently novel, this will be used to implement in the form of educational projects. The authors’ aim is to condensate cognitive interest in educational theory on ‘generating spaces of possibility for adolescents within the system of transitional vocational education’,

1 Cases in this specific sense are not just exemplifying processes, but quintessentially disclosing general archetypes with potential for transfer.

especially taking the arrangement of social space along the lines of the students' living conditions and cultural and personal background into consideration, which simultaneously provides incentives for the disciplinary methodological-methodical discourse.

1. Die „Übergangs“-problematik: eine berufsbildungswissenschaftliche Herausforderung

Die Notwendigkeit über die „Übergangs“-Problematik und ihre Regulierungen im berufsschulischen Kontext innerhalb der Berufsbildungswissenschaft neu nachzudenken, begründet sich – neben der allseitigen Präsenz der Problematik im Alltag und der damit einhergehenden Aufklärungs- und Inklusionsbedarfe² – zweifach:

- a) bildungspolitisch, weil die neue Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Dienstleistungen eine Überprüfung der Aufgabenerfüllung im Bildungssystem erzwingt und
- b) bildungstheoretisch insofern, als die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen explizit auf den mündigen Bürger, die mündige Bürgerin als ‚Output‘ des (Berufs-)Bildungssystems reklamieren bzw. handlungstheoretisch und -praktisch gewendet Professionalität auf Seiten der pädagogischen Akteure voraussetzen.

Dass in jüngerer Zeit immer wieder – wissenschaftlich wie gesellschaftlich – das UN Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen³ und der dort gestärkte Inklusionsbegriff diskutiert werden, ist deshalb lediglich als ein äußerer Anlass zu werten, der eine Teillogik bzw. einen spezifischen Fall der Gesamtproblematik transportiert⁴. Dieser macht jedoch – ähnlich wie die weiteren Fälle „Migration“, „Gender“ oder „Benachteiligungen“ auf eine generelle Problematik aufmerksam, nämlich auf die Sorge um das Auseinanderfallen von Gesellschaft angesichts tiefgreifender Transformationsprozesse (Veränderung in den Mustern der natürlichen Reproduktion; neue technische Verfügbarkeiten und Rationalisierung; Einwanderungsgesellschaft-Parallelgesellschaft-Tafelgesellschaft; Verlust der Europazentrik; Menschen-, Kinder- und Organhandel, Sicherung von Rohstoffbasen, europaweite Arbeitsmärkte, Wissensdistribution und -verfügbarkeit etc.). Beide o. g. Diskurse stellen auf erhöhte (Exklusions-)Risiken und individuelle wie gesellschaftliche Gefährdungsbereiche ab. Die diesbezüglichen Modernisierungsrückstände betreffen die pädagogischen Wissensbestände wie die didaktischen, curricularen

- 2 Es sei an dieser Stelle auf den sozialwissenschaftlichen Diskurs um den Inklusionsbegriff verwiesen (Parsons, Luhmann, Habermas), welcher chronologisch dem erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs vorausging und diesen inhaltlich prägt. Der hier verwandte Inklusionsbegriff setzt auf dem Habermasschen Verständnis auf, welches ausgehend von der Frage nach identitätsstiftenden Momenten in demokratischen Gesellschaften eine ‚differenzsensible Inklusion‘ von Heterogenität über die offenen Prozesse demokratischer Meinungs- und Willensbildung postuliert. Auf der Basis dieses Grundverständnisses wird Inklusion in diesem vorliegenden Beitrag erziehungswissenschaftlich als das systematische Entwickeln und Entfalten von menschlichen Potentialen mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilnahme verstanden. Vgl. {HABERMAS 2005}.
- 3 Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen; Convention on the Rights of Persons with Disabilities; 13.12.2006, Ratifikation Deutschland 24.2.2009 – Diese üblicherweise als UN-Behindertenrechtskonvention bezeichnete Vereinbarung wird hier als Teil bzw. Ergänzung und Spezifizierung der UN-Menschenrechtskonvention eingeordnet.
- 4 Vgl. {BUCHMANN/BYLINSKI 2013}.

oder institutionellen Handlungspraxen und damit das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft: *(Berufs-)Bildungsinstitutionen als gesellschaftliche Reproduktionsinstanzen verlieren ihre Integrationsfunktion (a), gesellschaftliche Reproduktion realisiert sich in der Dialektik von Teilnahme und Exklusion (b)*⁵.

a) Bildungsinstitutionen dienen der gesellschaftlichen Reproduktion und sie sind aktuell dem Bildungsauftrag sowie dem Demokratie- und Sozialstaatsgebot verpflichtet. Die zeithistorisch unterschiedlichen Operationalisierungen dieses Auftrags erfolgen jedoch – je nach vorherrschenden gesellschaftlichen Interessens- und Akteurskonstellationen – lediglich im Hinblick auf Teilfunktionen innerhalb der (Gesamt-)Reproduktionslogik: So haben historisch insbesondere die Selektions-, Allokations- und Qualifikationsfunktion unterschiedlich dominiert, was erheblichen Einfluss auf das Selbstverständnis und damit auf das Professionswissen und -handeln der pädagogischen Akteure sowie die pädagogische Arbeitsteilung mit Blick auf Institutionen und Personen hat(te). Institutionelle Differenzierungen ebenso wie das Spektrum an unterschiedlichen pädagogischen (und affinen) Berufsbildern und wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen zeugen von dieser reproduktionsbezogenen Arbeitsteilung. In besonderem Maße gilt das für Jugendliche mit Förderbedarf bzw. sozialen Benachteiligungen und das inzwischen kaum überschaubare Spektrum an Interventionsmaßnahmen in kompensatorischer Absicht. Gleichzeitig dokumentieren u. a. PISA, die nationale (Berufs)Bildungsberichterstattung, der Armutsbericht des Deutschen Gewerkschaftsbundes und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes sowie die Datenbasen des statistischen Bundesamtes eine sich verschärfende soziale Segregation, die Demokratisierung und gesellschaftliche Teilhabe für einen großen Teil der nachwachsenden Generation blockiert und insofern gesellschaftliche **Risiko- und Gefährdungsbereiche** markiert: Bildungsinstitutionen – und speziell das berufliche Ausbildungswesen aufgrund seiner Schnittstellenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – verlieren offensichtlich ihre Integrationsfunktion und geraten zunehmend unter Legitimationsdruck, der sich – das sei hier erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt – aufgrund der neuen Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Bürokratien, die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft neu justiert, zusätzlich verschärft⁶.

b) Der Inklusionsdiskurs verweist zudem auf ein bekanntes Desiderat: Es fehlt überwiegend an bildungs- und berufsbildungswissenschaftlichen⁷ Bedingungsanalysen als Grundlage für die Identifizierung professionstheoretischer und pädagogischer Handlungsbedarfe und damit für die curriculare Gestaltung von Bildungsgängen⁸. Die vorhandenen Studien allerdings machen auf Folgendes aufmerksam: Strukturwandelprozesse provozieren – zwecks Bewältigung der Aufgabenkomplexität unter Transformationsbedingungen – neue Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und neue gesellschaftliche Arbeitsschneidungen, die wiederum die Bedarfe an konkretem Arbeitsvermögen der Subjekte verändern. In der Folge verschärft sich die vielfach zitierte Passungsproblematik zwischen vermittelten Qualifikationen einerseits und Bedarfen an verwissenschaftlichtem Arbeitsvermögen in Wirtschaft, Politik und

5 Vgl. {DIEZEMANN 2013}.

6 Vgl. dazu {BUCHMANN 2007, 2009}.

7 Wie an anderer Stelle ausführlich begründet benutzen wir den Terminus *Bildungswissenschaft* synonym für *Erziehungswissenschaft* und *Berufsbildungswissenschaft* statt *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* {Vgl. BUCHMANN 2007}.

8 Vgl. {RAUNER 2004, HUISINGA/BUCHMANN 2003, BUCHMANN/KELL 2001}.

privaten Haushalten andererseits. Dabei unterliegen auch die nichtakademischen Bildungsgänge einem erheblichen Professionalisierungsdruck und zwar im Hinblick auf die Aneignung allgemeiner Wissenskontingente und auf eine subjektbezogene Kompetenzentwicklung, die fachliche Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit in öffentlichen und privaten Situationen grundgelegt. Einfache Tätigkeiten werden demgegenüber ausgelagert und Geringbeschäftigtenverhältnissen zugeschlagen, die selbst wiederum einem Shift unterliegen⁹. Insbesondere die sogenannten Jedermann-/Jedefrauqualifikationen in wissensbasierten Produktions- und Dienstleistungskontexten und in personenbezogenen Dienstleistungsberufen sind aufgrund historisch gewachsener Berufsstrukturen einerseits durch Semi-Professionalität und De-Qualifizierung gekennzeichnet, erfordern andererseits gleichwohl aufgrund wachsender Nachfragen an Fachlichkeit und Qualität ein spezifisches Maß an Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz, die Methodik immer einbezogen; spätestens damit verliert die Selektions(teil)logik ihre Legitimation¹⁰.

2. Die Grenzen bisheriger Übergangsforschung

Die traditionelle Übergangsforschung differenziert vom erkenntnislogischen Zugang her betrachtet zwei Perspektiven – eine horizontale und eine vertikale.

Im Hinblick auf das Beforschen (bildungs-) biographischer Trajekte – also der horizontalen Perspektive – hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem das Deutsche Jugendinstitut (DJI) empirisch mit den Fragen von Übergängen benachteiligter Jugendlicher vor dem Hintergrund arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit bzw. Jugendhilfe befasst. Zentraler Befund¹¹ ist hier insbesondere die Tatsache, dass offensichtlich das Fehlen von Schulabschlüssen, also Bildungsarmut, ein zwar wichtiges, aber nicht das einzige Benachteiligungskriterium ist. Die sogenannte ‚differentielle Übergangsforschung‘¹² verschränkte struktur- und subjektbezogene Übergangsstudien wie die des Sonderforschungsbereichs (SFB) 186 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zu ‚Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf‘¹³. Befunde werden geliefert im Hinblick auf die Prominenz von ‚Tugenden‘ des Arbeitsalltags und betrieblicher Identifikation mit dem Ziel der Erziehung zu ‚ordentlichen Menschen‘ als relevante Selektionsinstrumente beruflicher (Aus-) Bildung – und zwar bei allen beteiligten Institutionen bzw. Akteuren. Aktuelles Beispiel dieser Art von Übergangsforschung mit Blick auf die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher ist die sogenannte ‚Übergangsstudie‘ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Demnach wirken sich die Art des Bildungszertifikates und der Notendurchschnitt signifikant auf Dauer und Erfolg des Übergangs Schule – Berufsausbildung aus.

Hinsichtlich der vertikalen Perspektive von Übergangsforschung kann die Soziologie auf eine lange Tradition in der Ungleichheitsforschung verweisen, insofern sie sich mit der objektiv feststellbaren und messbaren Benachteiligung von Personengruppen nach verschiedenen Merkmalen (Rasse, Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Religion) beschäftigt hat, die wiederum Aufschluss über (un-)wahrschein-

9 Vgl. {BUCHMANN 2007}.

10 Vgl. {BUCHMANN 2007, BUCHMANN/ZIELKE 2012}.

11 Vgl. {FÖRSTER 2006, insbesondere S. 234–237}.

12 Vgl. hierzu {KUTSCHA 1991, S. 113–156}.

13 Vgl. <http://www.sfb186.uni-bremen.de/> [Stand 24.02.2014].

liche bzw. (un-)mögliche Übergänge bieten. Innerhalb der soziologisch orientierten Übergangsforschung dominieren insbesondere die international vergleichenden Studien über Kompetenzunterschiede (Beispiel: PISA-Studien) unter Rückgriff auf das Boudon-Goldthorpe-Paradigma¹⁴. Zwei Herkunftseffekte werden als ausschlaggebend für die Moderation von Übergängen erachtet: Migration und Sozialmilieu. Hradil bietet weiterhin einen Ansatz, der mit Blick auf soziale Ungleichheiten die Subjektperspektive integriert, indem er die Konzepte Milieu und soziale Lage korreliert und anhand individuell-subjektiver Lebensziele und deren Bezugshandlungen operationalisiert. Die typische Bündelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Einstellungen und Bewusstseinsformen werden über interaktive Interpretationsprozesse und kollektive Erfahrungen geschaffen und verschmelzen zu bestimmten Lebensstilen, welche Milieus konstituieren. Milieus regulieren einerseits die Bedeutung, den Gebrauch und das Aufarbeiten von (un-)vorteilhaften Lebensbedingungen im Sinne der Konkretion, andererseits reproduzieren sie Ungleichheiten durch ihre Außenwirkung als relativ geschlossene Einheiten.

Bezogen auf die spezifische Übergangsproblematik, wie sie im Übergangssystem als Teil des deutschen berufsbildenden Systems institutionalisiert ist, ergibt sich folgendes Bild: Es handelt sich offensichtlich um ein Phänomen sozialer Ungleichheit insofern, als dass eine typische Bündelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Einstellungen und Bewusstseinsformen der Teilnehmer des Übergangssystem über deren interaktive Interpretationsprozesse und kollektive Erfahrungen geschaffen werden und zu spezifischen Lebensstilen verschmelzen, welche bestimmte Milieus von Exklusion bzw. Ausgeschlossenen reproduzieren.

Die Berufsbildungswissenschaft steht nun vor der Herausforderung, den Sachverhalt der Übergangsproblematik unter ihrer spezifischen Erkenntnisperspektive der Entwicklung und Entfaltung des Humanpotentials empirisch reflektierend zu erfassen, kritisch-distanziert im Hinblick auf Ex- und Inklusionsprozesse zu analysieren und (Möglichkeits-)Räume für bisher nicht verwirklichte Potentialentwicklung und -entfaltung im Hinblick auf formale Bildung zu generieren. Ziel ist es, über pädagogische Interventionen, die an den Bedürfnislagen der Jugendlichen ansetzen, eine Füllung freier Sublimierungsräume im Sinne einer an Gestaltung orientierten Kompetenzentfaltung¹⁵ zu ermöglichen/zu erreichen.

3. Konsequenzen für eine berufsbildungswissenschaftliche Übergangsforschung: der methodologische Implikationszusammenhang

Offensichtlich bestehen aber nach wie vor Schwierigkeiten, die tatsächlich relevanten Determinanten und Mechanismen der konkreten Übergangsprozesse Jugendlicher empirisch zu fassen – das trifft insbesondere auf die spezifischen Lebenslagen sogenannter benachteiligter junger Menschen zu. Empirisch dokumentiert ist dagegen die Tatsache, dass eine gesellschaftliche Integration via Übergangssystem nur sehr bedingt gelingt, denn einem erheblichen Teil der Kohorte an Schulabgängerinnen und Schulabgängern bleibt jährlich die Aufnahme in ein Aus- bzw. Arbeitsverhältnis verwehrt: Für das Jahr 2011 etwa ergibt sich eine Verteilung im nichtakademischen

14 Vgl. hierzu {VESTER 2006, S. 16–21}.

15 Vgl. {BUCHMANN/ZIELKE 2012}.

beruflichen Ausbildungssegment von ca. 1'063 Millionen Jugendlichen auf das sogenannte duale System der betrieblichen beruflichen Erstausbildung (524.946), das Schulberufssystem (210.054) und das Übergangssystem (294.294). Das Übergangssystem nimmt danach 28,6 Prozent an den Neuzugängen der drei Ausbildungssektoren im Jahr 2011 auf¹⁶. Zieht man nun in Betracht, dass Experten von einer Vermittlungsquote des Übergangssystems von ca. 30% ausgehen, offenbart sich die Misere.

Um die individuellen wie gesellschaftlichen Risikopotentiale (siehe oben) zu minimieren und dem Inklusionsgedanken zu entsprechen, sind curriculare und institutionelle Alternativen für die praktische Bildungsarbeit im beruflichen Kontext zu entwickeln und umzusetzen, die den spezifischen Dispositionen der Jugendlichen ebenso gerecht werden wie den Anforderungen hochtechnisierter, verwissenschaftlichter Arbeitskontexte. Ein solches Entwicklungsprogramm ist weder deduktiv noch induktiv zu begründen, sondern zeichnet sich als permanente Korrelationsarbeit unterschiedlicher relevanter Zusammenhänge aus, die nachfolgend als methodologischer Implikationszusammenhang begründet werden.

3.1 Curriculare Entwicklung als permanenter Prozess: der methodologische Implikationszusammenhang

Subjektbezogene Implikationen erfordern eine Überprüfung pädagogisch-curricularer Wissensbestände

Für die betroffenen Subjekte treten immer deutlicher vielfältige Übergangsriskiken im Lebensverlauf hervor. Zur Bewältigung solcher Risiken sind sie auf die Entwicklung eines komplexen Kompetenzspektrums von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, auf eine technisch-ökonomische, ökologisch-gesundheitliche, politisch-soziale Grundbildung angewiesen, um die gesellschaftlich erzwungene Neukonfigurationen zwischen Erwerbsarbeit, öffentlicher Arbeit und privater Reproduktionsarbeit bewältigen und zukunftsweisend gestalten zu können. Eine in diesem Sinne angelegte Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens ist eine gleichermaßen hohe wie langfristige-anspruchsvolle Aufgabe der pädagogischen Akteure im berufsschulischen Kontext. Sie erfordert eine Prüfung der fachlichen Referenzrahmen hinsichtlich ihrer aktuellen Erklärungskraft (Wissen über die nachwachsende Generation, ihre national wie international differierten Lebenswelten) wie auch zukünftig tragfähigen Problemlösepotentiale, um Erziehungs- und Bildungsaufgaben aus der nachholenden Bearbeitung zu entbinden und in ein forecasting zu bringen.

Beispiel aus dem Handlungsfeld: Wenn seitens der pädagogischen Akteure artikuliert wird, Jugendliche hätten einerseits Probleme, einen halbseitigen Text zu verfassen bzw. zu verstehen, sie gleichzeitig aber seitenweise *bloggen*, weltweit *twittern*, stundenlang *rappen*, Xing-Profile anlegen, web.2.0-gestützt ihr Mofatuning erklären und nebenbei ihren Second-Life-Charakter pflegen können, dann erfordert professionelles pädagogisches Handeln die Entwicklung lebensweltorientierter Projektcurricula und Lernfeldkonstruktionen, um Sinn generierung und darüber letztlich gesellschaftliche Teilnahme zu ermöglichen; das zumindest meint Vermittlung im bildungswissenschaftlichen Sinn (vgl. HUISINGA/BUCHMANN 2006).

16 Vgl. [AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 102].

Institutionelle Implikationen erfordern pädagogische Organisations- und Personalentwicklung

Die beruflichen Schulen sind einerseits in ihrer Autonomie gestärkt, aber gleichzeitig aufgefordert, ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Auftrag explizit zu formulieren, über outputorientierte Verfahren systematischer Überprüfung zuzuführen und gegebenenfalls die Ziele, Arbeitsorganisationsprozesse und/oder -strukturen einer Überarbeitung bzw. Neuregulierung zu unterziehen. Mangelnde Professionalität im Umgang mit den neuen Prinzipien und Instrumenten verhindern offenbar die Nutzung von eingeräumten Autonomiezuwächsen. Das pädagogische Arbeitsvermögen verändert sich nämlich in entscheidender Weise: Pädagogisches Arbeiten in beruflichen Schulen setzt – zwecks Sicherung der dafür unabdingbaren Autonomiegrade – ein Engagement in Schulentwicklungspolitik und -management voraus. Das Kerngeschäft „Unterrichten“ wird notwendigerweise um professionelle Personal- und Organisationsentwicklung erweitert werden müssen, um z. B. angesichts des aktuell vielfach beobachtbaren In- und Outsourcings von Aufgaben in gesellschaftliche Institutionen die damit notwendige neue Arbeitsteilung zwischen z. B. Familien, beruflichen Schulen und ggf. auch Betrieben aktiv mitzugestalten.

Beispiel aus dem Handlungsfeld: Der europäische Bildungsrechtsraum konfrontiert das deutsche Bildungssystem mit G8-Strukturen, konsekutiven BA/MA-Studiengängen, einem Kreditpunktesystem (ETCS) im Hochschulbereich und die Berufsbildung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Diese Bildungsgangvorgaben sind inhaltlich-curricular neu zu konfigurieren, so dass sie Bildungsprozesse als Lebensprozesse ermöglichen. Autonomie, Profilbildung und Outputorientierung als drei zentrale Prinzipien des NPM erlauben und erfordern eine Schulprofilbildung über neue regionale Bildungsgänge und spezifische Lernfeldkonstruktionen, die auf die Inszenierung von regionalen Bildungslandschaften in Kooperation mit den regionalen Akteuren zielen. Personal- und Organisationsentwicklung wird so zu einem unverzichtbaren Teil professionellen pädagogischen Handelns.

Strukturelle Implikationen erfordern ein neues Selbstverständnis der pädagogisch Professionellen

Politische Steuerungen haben in der Vergangenheit eine pädagogische Handlungslogik begünstigt, in deren Fokus eine „gesellschaftlich-instrumentelle Nützlichkeit“ stand. Deren Regulationslogik bestimmte sich zentral durch Zurichtung und Anpassung einerseits, Defizitorientierung und Exklusion andererseits. Genau dieses Muster stellt der Transformationsprozess jedoch in Frage. Die Berücksichtigung der politischen, rechtlichen, ökonomischen und bildungswissenschaftlichen Implikationen von pädagogischen Interventionen bei ihrer Planung und Durchführung orientiert sich eher an Grundsätzen wie Professionalität, Prophylaxe und Potential- bzw. Ressourcenorientierung. Sie sind konstitutiver Bestandteil eines neuen professionellen Selbstverständnisses.

Gesellschaftliche Implikationen erfordern eine transdisziplinäre Orientierung

Mit Blick auf die transdisziplinären Diskurse besteht eine anspruchsvolle und verantwortungsvolle Herausforderung an pädagogisch Professionelle darin, die im berufsschulischen Kontext relevanten Wissensbasen auf ihren Beitrag zu ge-

sellschaftlichen Verteilungsfragen, zur ökologisch und ökonomisch nachhaltigen Ressourcenbewirtschaftung inkl. des Umgangs mit den individuellen Vermögen zu hinterfragen, und zwar jenseits parzellierter paradigmatischer Sichten und in Auseinandersetzung – Reflexion wie Transfer betreffend – mit den Handlungspraxen. Generell entzieht sich die Komplexität dieser realen Bedingungen eindimensionaler fachlicher Zugänge oder ausschließlich nationaler Anstrengungen, die aufgrund der weltweiten ökonomischen, ökologischen und politischen Verflechtungen nur noch begrenzt tragen. Die fachlichen Wissensbasen und ihr Verhältnis zueinander sind dahingehend kritisch zu hinterfragen, ob sie sich angesichts der komplexen Anforderungen an einen autonomen Bürger / an eine autonome Bürgerin – wie sie NPM voraussetzt – als Grundlage für die Enkulturation der nachwachsenden Generation im berufsschulischen Kontext eignen oder aber modifiziert, reorganisiert oder neureguliert werden müssten.

Beispiel aus dem Handlungsfeld: Die Passungsproblematiken stellen auf die Differenz zwischen gesellschaftlich erwarteten Anforderungen einerseits und erworbenen Qualifikationen andererseits ab, konkret auf

- das Beschäftigungssystem (Mismatches, time lags etc.),
- die öffentliche Arbeit (Nachfolgeprobleme in Ehrenämtern, Politikverdrossenheit etc.),
- die private Reproduktionsarbeit (alle Fragen, die sich im Konstrukt Gesundheit verdichten, aber auch Erziehungsprobleme, Vernachlässigungen etc.).

Diesbezüglich stehen die pädagogischen Akteure in der Verantwortung den Beitrag ihres Unterrichts, der Lernfelder und Schulorganisation etc. zu gesellschaftlichen Verteilungsfragen sowie zur ökologisch und ökonomisch nachhaltigen Ressourcenbewirtschaftung inkl. des Umgangs mit dem individuellen Vermögen, zu hinterfragen und ggf. überfachliche Bildungsgänge, Projektstudien oder Epochalunterricht zu initiieren.

Im Folgenden wird nun ausgehend vom Fall (als Exemplum mit Transferpotential) gezeigt, wie die Risikolagen und sich daraus ergebende Öffnungen bzw. Schließungen im Hinblick auf Bildungsprozesse empirisch (er-)fassbar sind. Hierzu wird fallspezifisch der Sozialraum als Beziehungsgeflecht in den Blick genommen, indem triangulativ – als Ergebnis der Auswertung des erkenntnistheoretischen Implikationszusammenhangs – unterschiedliche, qualitative Forschungsmethoden als Zugang (biographische Interviews; rekonstruktive Arbeit mit von Probanden erstellten Materialien wie Texte, Fotos, Filmclips, Graffiti, Malerei, Fallstudien etc.) begründet werden. Sie kommen als jeweils neu zu generierende methodische Designs im Rahmen von Bildungsprojekten zur Anwendung.

Der Bedeutungsgehalt des Begriffs Projekt wird für diesen Zusammenhang eng am Konzept von Dewey konnotiert und subjekttheoretisch weiterentwickelt. Die bei Dewey verankerte, korrelative Verknüpfung von Leben und Erziehung ermöglicht mittels Bildung und Ausführung von Plänen das gegenwärtige Leben zu gestalten und auf das spätere Leben vorzubereiten. Diesbezüglich sind für uns u. a. die drei Kategorien der ‚Primär-‘, ‚vereinten‘ und ‚begleitenden Reaktionen‘ relevant, denn Dewey hat gezeigt, dass jede Fertigkeit, die als Ziel eines Planes erworben wurde, als Mittel für neue Pläne verwendet werden kann. Der Lernende befindet sich in einem permanenten Wachstumsprozess, in dem der Lebensweltbezug einen existenziellen Faktor darstelle, sei er doch notwendige Voraussetzung für die Entstehung eines gewissen Bedürfnisdrucks in Bezug auf das Ziel eines Projektes. Dieser wiederum stelle

sich nur ein, wenn das Arbeitsfeld, die aufgeworfenen Probleme sowie die daraus entwickelten Ziele einen starken Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen.

Vergleichbares reklamiert die aktuelle neurobiologische Forschung, wenn u. a. Hühther die herausragende Erkenntnis der Hirnforschung in den letzten Jahren folgendermaßen zusammenfasst: „Unser Gehirn wird so, wie und wofür wir es besonders gern und deshalb auch besonders häufig benutzen.“¹⁷ Die immer stärkeren Veränderungen der Lebenswelten wirkten sich – günstig oder ungünstig – auf die Entfaltung der in uns und in unseren Kindern angelegten Potentiale aus und führten zur Herausformung komplexer oder weniger komplex vernetzter Gehirne.

Insofern verdichten wir das berufsbildungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse ‚Generierung von Möglichkeitsräumen für Jugendliche im Übergangssystem‘ in einer lebensweltoffenen Sozialraumgestaltung, die gleichsam Anreize für einen disziplinären methodologisch-methodischen Diskurs liefert.

4. Das Exemplum: Vom tagging zur Domäne

Für die jungen Erwachsenen, die aus sehr unterschiedlichen Gründen auch Elementartechniken in nur begrenztem Umfang erwerben, steigt das Risiko überproportional – aufgrund mangelnder Grundbildung – keinen Ausbildungsplatz und keine Beschäftigung über den ersten Arbeitsmarkt realisieren zu können.

Das hier vorgestellte, im Rahmen eines bmbf-Forschungsprojektes¹⁸ entwickelte und umgesetzte Projektcurriculum zielt darauf, dieses Risikopotential über eine prospektiv-innovative, curriculare Konzeption zu minimieren, die den spezifischen Dispositionen dieser Jugendlichen ebenso gerecht wird, wie den Anforderungen hochtechnisierter, verwissenschaftlichter Arbeitskontexte. Die Intentionen stellen die Bedeutung der Grundbildung – als Entwicklung und Entfaltung formaler Ressourcen – für gesellschaftlich-kulturelle Teilnahme in besonderer Weise heraus, zielen auf curriculare und institutionelle Alternativen, die die praktische Bildungsarbeit in unterschiedlichen Kontexten fundieren.

4.1 Ausgangslage

Bei der untersuchten Zielgruppe handelte es sich um eine ‚Mischgruppe‘ 18 – 25 jähriger Jugendlicher und junger Erwachsener (U25) in Köln-Chorweiler, die jeweils aus einer oder mehrerer der folgenden Teilgruppen bestand: noch nicht ‚berufsreife‘ Jugendliche, junge Menschen mit Lernbeeinträchtigung, junge Menschen mit Behinderung, Un- und Angelernte, sozial Benachteiligte, junge Menschen mit Migrationshintergrund und Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- oder Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen¹⁹ und die

17 Vgl. {HÜTHER 2011, S 12.}.

18 BMBF-SCHWERPUNKTPROGRAMM „Alphabetisierung und Grundbildung“, Teilprojekt PAGES „Vermittlung von Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit: Alphabetisierung als vernetzte Bildung im Sozialraum/Konzipierung, Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines prospektiv orientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepts für junge Erwachsene“.

19 Vgl. {BMBF 2006, S. 221}.

zugleich in spezifischen Sozialräumen leben. In Bezug auf die Zielgruppe haben wir die *Motivationsprobleme* der Jugendlichen in den Vordergrund gestellt und *nicht* – wie üblich – deren Fähigkeitsdefizite. Dabei sind wir von folgenden weiteren Hypothesen ausgegangen:

- Die Jugendlichen verfügen über idealisierte, an engen individuellen und peer group-Maßstäben orientierte Ich-Ideale.
- Als Motivation für soziales Handeln ist die Anerkennung und Achtung in der peer-group zentral.
- Zu hohe oder zu niedrige, also unrealistische Selbsteinschätzungen verhindern echte Erfolgserlebnisse.
- Vorhandene Leistungsmotive können sich deshalb nicht entfalten.

4.2 Sozialräumliche und zielgruppenspezifische Zugänge

Um eine subjektorientierte Grundbildung via Projektcurriculum zu initiieren, ging es prinzipiell darum, realistische Bezugsnormen zu generieren und echte Erfolgserlebnisse für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ermöglichen, die aus unterschiedlichen Gründen auch nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht nicht ausreichend literalisiert und damit von der beruflichen Integration und gesellschaftlichen Teilnahme weitestgehend ausgeschlossen bleiben. Sie benötigen zur Lernstabilisierung insbesondere stabile Beziehungssettings mit entsprechendem Freiraum, die jedoch in einem für die Forschergruppe fremden Terrain zu organisieren waren. Das präjustierte in einem ersten Schritt eine konsequente Sozialraumorientierung. Im Projekt wurden deshalb methodisch unterschiedliche Modi zur *Erschließung des Sozialraums* umgesetzt:

a) Die infrastrukturellen Bedingungen wurden zunächst im Rahmen einer *klassischen Sozialraumanalyse* über die entsprechenden Informationsmaterialien erhoben, also die Bevölkerungsstruktur, Architektur, Verkehrsanbindungen, Unternehmens- und Arbeitsplatzstruktur, Bildungsinstitutionen, Gesundheitsversorgung sowie Freizeit- und Kulturangebote. Als Ergebnis dieses ersten Zugangs haben wir mehr als 100 Institutionen in Köln-Chorweiler identifiziert, die sich unter dem Label ‚Übergangssystem Risikogruppen‘ subsumieren lassen. Es konnten Einblicke in das Zusammenwirken der Trägerstrukturen genommen und teilweise oligopolartig abgeschottete Bildungsmärkte offengelegt werden. Zusammengefasst lässt sich das Ergebnis wissenschaftlich-soziologisch als Schließungsmechanismus und Zersplitterung der Angebotsstruktur charakterisieren. Als Desiderate sind eine institutionelle Habitusforschung ebenso wie die Professionalisierung des Führungspersonals begründen.

b) Ein weiterer Zugang erfolgte über diverse *Stadtteilbegehungen* der Forschergruppe, teilweise in Begleitung von Ortskundigen, was durch Sozialraumkoordinator(innen), Konferenzen und Träger unterstützt wurde – eine elementare Voraussetzung für alle Feldforschungsprozesse. Ziel war die Schärfung des ‚fremden Blicks‘ auf Raumeignungsprozesse und schriftlichen Ausdruck im öffentlichen und halböffentlichen Raum. In dieser Phase wurde umfangreiches Material (Fotodokumentationen, Berichte) generiert.

c) Spontane *Straßeninterviews* mit Jugendlichen über das ‚Lebensgefühl‘ in Chorweiler folgten als weiterer Zugang, über den die Forschergruppe von den Betroffenen selbst auf mangelnde Freizeitangebote und diesbezügliche Bewältigungsstrategien,

aber auch Gefahrenpotentiale z. B. in den Nachtstunden hingewiesen wurden. Dieser Zugangs bestätigte unsere These, dass das methodische Repertoire zur Erschließung der Zielgruppe weiter zu entwickeln ist und sich dabei das ‚Präsent-Sein‘ im Raum positiv von den herkömmlichen Ansprachen der Bildungsträger im Geiste der Schriftsprachkultur (Internetpräsenz, klassisches Werbematerial) absetzt.

Auch im Hinblick auf die *Zielgruppe*, die sich mit herkömmlichen Strategien weder identifizieren noch ansprechen lässt, wurde methodisch ein gestuftes Zugangsverfahren in mehreren Schritten realisiert.

a) Über eine Analyse der *Angebotsstruktur aufsuchender Sozial- und Feldarbeit* wurden zunächst Jugendzentren, „Freizeit und offene Arbeit“, „Mitternachtsfußball“, „Boxgruppe“ und eine „Existenzgründung Innenausbau“ in den Blick genommen, um so Sprach- und Artikulationsmuster sowie Formen identitätsstiftender Lebensentwürfe generieren zu können. Diesbezüglich zeigte sich relativ schnell, dass die mit diesen Maßnahmen intendierten sozialpolitischen Integrationsabsichten nur bedingtes Transferpotential auf Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekte aufweisen.

b) Die Entwicklung des „*Filming culture*“ als eigenständigem Zugang zu jungen Menschen, diente in einem weiteren Schritt der Kontrastierung der von der Zielgruppe erlebten ‚Realität‘ mit der reflexiven Forschersicht, der Infragestellung von Selbstverständlichkeiten und Alltäglichem sowie der Generierung von neuem Wissen über das Forschungsfeld. Dabei sind wir auf eine sehr spezifische methodische Zugangsmöglichkeit gestoßen: tag(ging)s. Dabei handelt es sich um Signaturen von ‚Writern‘ in der Graffiti-Szene, die teilweise mit Symbolen oder Formen untersetzt, als Ausdruck von Unverwechselbarkeit gelten. Um die Autoren der tags systematisch ausfindig zu machen, wurde eine GPS-Kamera zur Ortung von Schriftkulturen eingesetzt. Die damit möglichen explorativen Kontaktaufnahmen führten zu einer Gesamtgruppe von 25 – 30 Probanden, die im weiteren Forschungsprozess zur Verfügung standen. Als Teilprodukt ist dabei ein Musterbuch der „Chorweiler tags“ für die weitere Alphabetisierungsarbeit entstanden. In einem weiteren Teilschritt „Rekontextualisierung“ wurde die Fotodokumentation zur Kontrastierung des sozial-räumlichen Fremdzugangs „Forscherblick“ mit dem Eigenzugang der Jugendlichen genutzt, in dem die Art und Weise mit der die Betroffenen sich ihren Sozialraum aneignen bzw. aneignen möchten, thematisiert wurde, um die Entwicklung einer Sprech- und Verständniskultur – vor Elementen der Schreibkultur – anzuregen.

c) Anstatt biographische Abfragen durchzuführen wurde der Zugang über *kontextsensitive Interviews* möglich, die Brüchen, Diskontinuitäten etc. nachspürten und Implikationen generierten. Damit war das Ziel verbunden, eine Verdichtung zu sinnhaften Figuren im Interview zu ermöglichen, so dass eine Entwicklungsaufgabe entsteht (Identitäts-Projekt-Curriculum) und eine Neuattribution von „Bewusstseinssperren“ erfolgen kann. Schreibanlässe, die nachweislich milieubedingt sind und die Verdinglichung verstärken, da sie in unmittelbarem Produktionszusammenhang mit erfahrenen Kränkungen stehen, wurden explizit vermieden. Damit konnte geklärt werden wie der Sozialraum curricular repräsentativ strukturiert ist, weil Interessen, Normen, Wissensbestände, Brüche, Konflikte, differente Sichtweisen, Mentalitäten, Denk- und Urteilmuster sowie Verhaltens- und Rollenmuster zum Ausdruck gebracht wurden.

Die Zugangsforschungsphase zusammenfassend lässt sich konstatieren:

- Bei U25 ist das Phänomen „Analphabetismus“ schwer nachzuweisen.
- Herkömmliche Schreibkurse erzeugen keine hinreichende Stabilität bezüglich der U25.

- Settings wie Schule oder auch schulähnliche Konstellationen stehen dem Erwerb von Grundbildung eher entgegen.
- Statt den Schreib-Schrift-Erwerb zu konzentrieren sind zunächst Formen des Settings zu variieren.
- Kritik an Schreibergebnissen und Modifikation verläuft durch peers problemloser als durch klassische Instruktion.
- Es ist nicht von universell wirksamen, homogenen Entwicklungs-Stufen des Schreiberwerbs auszugehen – Junge Menschen verwenden verschiedene Strategien parallel.
- Die Nutzung paralleler lebensweltnaher Notationssysteme (Graffiti, Rhythmik, Musik etc.) begünstigt den Schriffterwerb.
- Das Erkenntnisinteresse „Subjektentwicklung“ erfordert zunächst eine spezifische Aneignung des Sozialraums.
- Zugänge zu den Subjekten mit Blick auf Setting und Grundbildung knüpfen an kulturell geprägte Gestaltungsaufgaben im Sinne Eriksons und Havighursts an: Entwicklung bedarf zunächst
 - a) des Zulassens von Regression
 - b) der Entwicklung von Autonomie gegen Scham und Zweifel sowie
 - c) der Entwicklung von Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl
- Die Entwicklung von Werksinn erfordert Konstruktion curriculärer Repräsentationen auf der Basis der Ergebnisse der drei Zugänge zur Klientel.

Die Entwicklung und Entfaltung formaler Bildungsressourcen wird offensichtlich durch angemessene bedürfnisorientierte Repräsentationen positiv beeinflusst.

4.3 Grundbildungsprojekte im Übergangssystem

Repräsentationen (vgl. dazu HUISINGA/BUCHMANN 2006) – man kann auch sagen Lernfelder oder Lernprojekte – finden sich sowohl im künstlerisch-sinnästhetischen, regionalspezifischen wie auch domänenspezifischen Bereich. Sie dienen zunächst dem bedürfnisorientierten Zugang zur Zielgruppe, indem deren lebensweltlichen Kontexte (musisch-künstlerische Interessen, Mobilitätsbedürfnisse, sportliche Ambitionen etc.) zum Anlass genommen werden, um darauf bezogene Lernprozesse zu initiieren, die dann systematisch gesellschaftlich-regionalspezifisch und in einem weiteren Schritt domänenspezifisch-fachlich curricular codiert werden, um die Möglichkeiten und Perspektiven für den eigenen *sinnvollen* Beitrag zur gesellschaftlichen Aufgaben- und Problembewältigung zu erarbeiten. Denn für die Probandengruppe der „U25“ mit der Zielperspektive „Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“ ging es letztlich um die Entwicklung (auch) domänenspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten, wobei diese – das legen die Ergebnisse der Zugangsforschung nahe – durchaus über sinnästhetische bzw. regionalspezifische Zugänge zu generieren sind.

4.3.1 Schreibanlässe im Rap-Graffiti-Workshop

Insofern wurde das *tagging* zu einem ersten curricularen Baustein weiterentwickelt, bot es doch die Gelegenheit die Grundlagen des Schriftspracherwerbs adressatengerecht zu vermitteln, indem motorische Grundlagen des Schriftspracherwerbs

(dynamisches Formenzeichnen) zunächst über Graffiti-Übungen an der Wand des Jugendzentrums, später dann in Form von Projekt-Workshops unter Anleitung von Experten aus dem Peer-Kontext (Gestaltung S-Bahnhof) realisiert wurden.

So wurde ein *Rap-Graffiti-Workshop* in Köln-Chorweiler entwickelt und durchgeführt, in dessen Mittelpunkt die Frage stand: Wie konstituieren sich die Produktionsanlässe im HipHop? bzw. In welchem spezifischen Setting realisiert sich die Gestaltungs- bzw. Schreibenanlässe, die für HipHop als typisch erachtet werden?

Über die Entwicklung einer gemeinsamen Formensprache wurde ein probandenspezifisches Alphabetisierungs-Curriculum eingeleitet, das die Schritte Rekontextualisierung der Formensprache des Sozialraums (filming culture; Abb. 1), Umsetzung des Materials in Grafik-Graffiti (gemeinsame Formensprache), Übung der Formensprache als Grundlage für die Alphabetisierung (Abb. 2) sowie die Weiterentwicklung zur Textarbeit im HipHop-Writing umfasste²⁰.

Von der Rekontextualisierung zur Formensprache

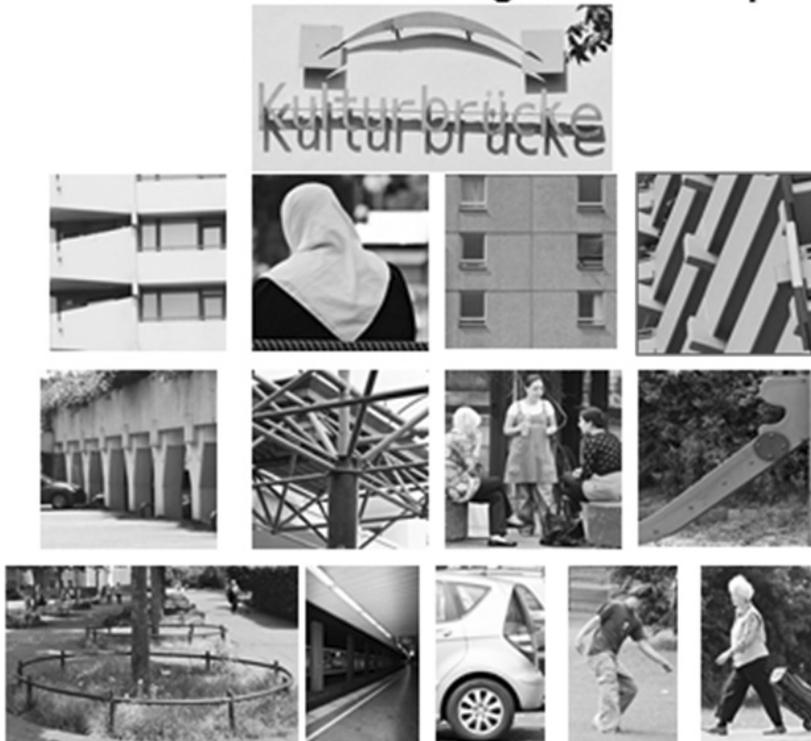


Abb. 1: Zielgruppe dokumentiert ihren Lebensraum (BUCHMANN 2013, S. 306)

²⁰ Die Ergebnisse der Arbeit mit einer Probandengruppe, die Graffiti-Übungen an der Wand des Jugendzentrums erprobte, wurden in der Handreichung „Vom Formenzeichnen zur Schriftentwicklung mit beruflicher Grundbildung“ dokumentiert. Vgl. {BUCHMANN/HUISINGA 2013}.

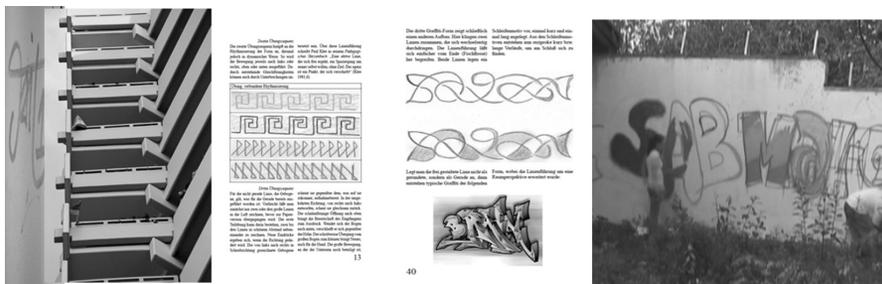


Abb. 2: Entwicklung einer gemeinsamen Formensprache (BUCHMANN 2013, S. 306)

Als *Zwischenfazit* lässt sich bezüglich der alternativen curricularen Repräsentationen festhalten:

- Es ist nicht von universell wirksamen, homogenen Entwicklungs-Stufen des Schreiberwerbs auszugehen – Junge Menschen verwenden verschiedene Strategien parallel.
- Die Nutzung paralleler lebensweltnaher Notationssysteme (Graffiti, Rhythmik, Musik etc.) begünstigt den Schrifterwerb.

Über die sinnästhetischen und regionalspezifischen Zugänge zur Probandengruppe der U25 und die Schaffung von Anlässen zum Schreiberwerb sollten letztlich domänenspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten als nächste Entwicklungsaufgabe generiert werden. Diesbezüglich legten die Projektergebnisse zu den lebensweltlichen Bedingungen der Jugendlichen in Chorweiler ein sozialräumliches Curriculum „Zweiradwerkstatt“ nahe.

4.3.2. „Die Zweiradwerkstatt“ als domänenspezifische Entwicklungsaufgabe

Der *fotodokumentarische Zugang* (s. o. führte u. a. zu der Einsicht, dass die Infrastruktur Chorweilers aus unterschiedlichen Gründen prädestiniert ist für die Fortbewegung per Fahrrad. Es war davon auszugehen, dass diese Art der Mobilitätssicherung den Bedürfnissen der Zielgruppe entgegen kommt und gleichzeitig eine ausbildungs- und erwerbsarbeitsbezogene Perspektive bieten könnte. Diese Einschätzung veranlasste das Forscherteam dazu, ein Lernfeld (Domäne *Zweiradtechnik*) „Herstellen und Instandsetzen von System und Anlage der Zweiradtechnik“ auszuwählen und speziell festgemacht am Lernfeldbereich „Muskelkraftantrieb und -übertrag in Stand setzen“ eine zielgruppenspezifische Decodierung des Lehrplans vorzunehmen.

Die an Bedürfnislagen orientierte Decodierung der über den Lehrplan zu vermittelnden Wissensformen und ihrer Architektur boten unterschiedliche zielgruppenspezifische Zugänge zum Schriftspracherwerb, die es den Jugendlichen ermöglichten, den Sinn der Lehrplaninhalte im Hinblick auf ihre Lebenswelt zu generieren. So wurden nicht nur Lernanreize bzw. -motivation sondern auch Lernmöglichkeiten geschaffen, wenn etwa mit Blick auf die denominativen Wissensanteile, deren Notwendigkeit hinsichtlich einer Zuordnung, Identifikation und Benennung der Objekte im Feld (hier: Zweirad-Antriebssteile) – auch zur Verständigung in (Lern- und Arbeits) Kooperationen – unmittelbar einsichtig (gemacht) und geübt wurden.

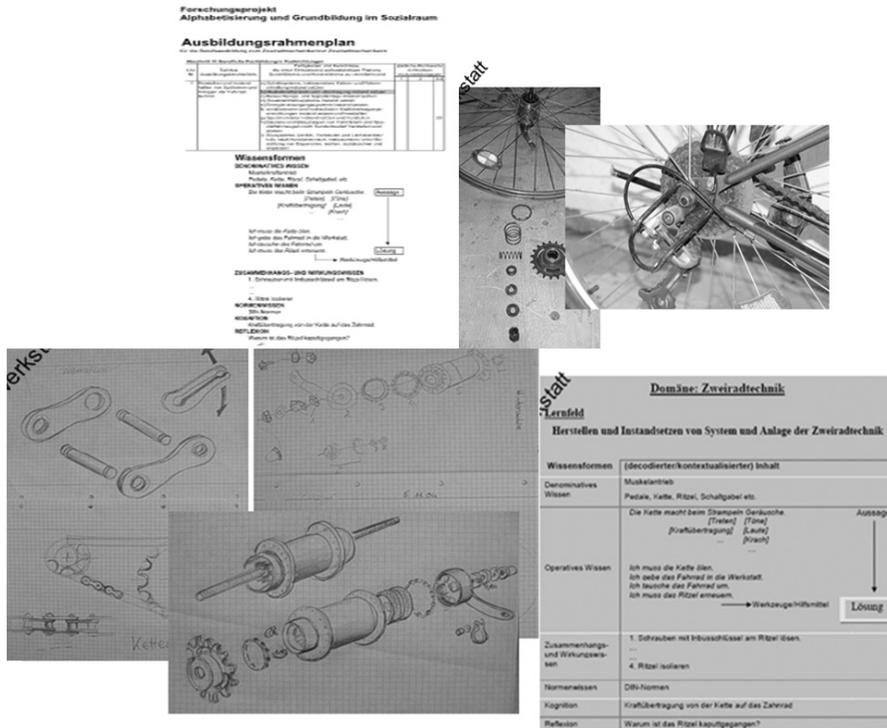


Abb.3: Decodierter Ausbildungsrahmenlehrplan „Zweiradtechnik“ (BUCHMANN 2013, S. 307)

Die skizzierten Feldforschungsergebnisse²¹ mit benachteiligten Jugendlichen legen insgesamt drei curriculare Zugangsbereiche besonders nahe:

- das *sinnästhetische* Feld, in dem Jugendliche die eigenen Ausdrucks- und Gestaltungspotentiale in schulunüblicher Weise und in der Auseinandersetzung mit den anderen Projektbeteiligten im Medium von Wirtschaft und Arbeit erproben, entwickeln bzw. ausbauen können;
- das *regional-soziokulturelle* Feld, das die Region als Wirtschaftsstandort erfahrbar macht, einen Einblick in dessen gesamtwirtschaftliche Bedeutung ermöglicht und zugleich Perspektiven für das Einbringen der eigenen Arbeitskraft in diesen Kontext entwickeln hilft;
- das *kognitiv-sachbezogene* Feld, über das domänenspezifische, aber auch aus Sicht der jungen Erwachsenen *sinnvolle* Entwicklungsaufgaben erschlossen und die dafür notwendigerweise vorauszusetzenden Grundlagen erarbeitet und mit den eigenen Möglichkeiten und Entwicklungspotentialen korreliert werden. Hier werden vor allem die Domänen in den Blick genommen, denen aktuell Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf nachgesagt werden.

21 Vgl. {BUCHMANN/HUISINGA 2011, BUCHMANN 2013}.

Gemeinsames Ziel der Arbeit in diesen drei Zugangs- bzw. Curriculumfeldern ist es, die Fähigkeit zum *Spracherwerb* und zur *Textaneignung* ebenso zu entwickeln und zu stärken, wie die Formen individuellen *Ausdrucks* und die *Urteils-, Kommunikations-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit* und somit die Entfaltung der bisher bei der Zielgruppe nicht entwickelten Potentiale formaler Bildung zu ermöglichen.

5. Ausblick

Die konzeptionellen Begründungen in Verbindung mit dem empirischen Ergebnis der differenzierten sozialräumlichen und zielgruppenspezifischen Zugangsforschung sowie die Umsetzung subjektorientierter Curricula im Rahmen des Forschungsprojekts begründen weitreichende Konsequenzen für die seit langem überfällige Curriculumforschung, -entwicklung und -konstruktion für das Übergangssystem, aber auch darüber hinaus. Denn in der spezifischen Zielgruppe bündeln und verdichten sich generelle Problemlagen im Umgang mit der nachwachsenden Generation oder anders ausgedrückt Mismatches zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem lediglich in besonderer Weise.

Eine in diesem Sinne risikominimierende Herausforderung für die Berufsbildungsforschung besteht darin, fortlaufend Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen, die

- gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen erfassen und berufsbildungswissenschaftlich reflektieren (**Transformationswissen**),
- über die damit veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation aufklären (**Subjektwissen**),
- darauf bezogen angemessene berufsbildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen unter den Maßgaben „Methodische Leitfrage“, Repräsentationen, Bildungsgehalt ermöglichen (**curriculares Wissen**).

Auf dieser Basis sind überhaupt erst sinnstiftende Repräsentationen (Lernfelder, Lernprojekte) generierbar, die es der nachwachsenden Generation tatsächlich ermöglichen, ihre Potentiale zu entwickeln und zu entfalten, um den komplexen Anforderungen in allen Lebensbereichen gestaltend begegnen zu können. Oder anders ausgedrückt: Das zu werden, was sie sein könnten.

Literaturverzeichnis

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- BUCHMANN, ULRIKE; KELL, ADOLF (2001): Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Bonn: BMBW.
- BUCHMANN, ULRIKE (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main: Verl. der Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- BUCHMANN, ULRIKE (2009): Neue Steuerungslogik im Bildungssystem. New Public Management und das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@* (16). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/content/uploads/media/buchmann_bwpat16.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2010.

- BUCHMANN, ULRIKE; HUISINGA, RICHARD (2011): Vermittlung von Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit: Alphabetisierung als vernetzte Bildung im Sozialraum. Konzipierung, Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines prospektiv orientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepts für junge Erwachsene. Schlussbericht. Bonn: BMBF.
- BUCHMANN, ULRIKE/ZIELKE TOBIAS (2012): Kompetenzen fördern über Entwicklungsaufgaben. In: Niedermair, Gerhard (Hg.) (2012): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Volume 6 of Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Linz/Austria: Trauner Publishing House, pp. 59–80.
- BUCHMANN, ULRIKE (2013): Vom tagging zur Domäne. Neue curriculare Wege zur Alphabetisierung und Grundbildung Jugendlicher In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 4, 82. Jg.,(2013), München: Ernst Reinhardt Verlag, 294–310.
- BUCHMANN, ULRIKE; BYLINSKI, URSULA (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. 1. Aufl. : Waxmann Verlag GmbH, S. 147–202.
- BUCHMANN, ULRIKE; HUISINGA, RICHARD (2013): Vom Formenzeichnen zur Schriftentwicklung mit beruflicher Grundbildung. In Druck
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn.
- DIEZEMANN, ECKART (2013): Benachteiligte Jugendliche zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Eine Studie zur gesellschaftlichen Deprivation. Universität Siegen.
- FÖRSTER, HEIKE (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. München: Verl. Dt. Jugendinstitut [u. a.].
- HABERMAS, JÜRGEN (2005): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. 1. Aufl. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1444). S. 154–184.
- HUISINGA, RICHARD; BUCHMANN, ULRIKE (Hg.) (2003): Curriculum und Qualifikation. Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt am Main: G. A. F. B.
- HUISINGA, RICHARD; BUCHMANN, ULRIKE (2006): Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: *Zeitschrift für Beruf- und Wirtschaftspädagogik*, 2006 (Beiheft 19 ‚Qualifikationsforschung und Curriculum‘), S. 29–39.
- KELL, ADOLF; KAISER, FRANZ-JOSEF (1986): Rahmenbedingungen, Untersuchungen und Ergebnisse. Bewertungen und Empfehlungen. 1. Aufl. Neuss.
- KELL, ADOLF; VAN BUER, JÜRGEN; KAISER, FRANZ-JOSEF (1986): Abschlussbericht des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegschulen. 1. Aufl. Soest.
- KUTSCHA, GÜNTER (1991): Übergangsforschung. Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Klaus Bek, Adolf Kell und Frank Achtenberger (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, S. 113–156.
- RAUNER, FELIX (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld: WBV.
- VESTER, MICHAEL (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Werner Georg (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verl.-Ges., S. 13–54.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Ulrike Buchmann, Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen, buchmann@berufspaedagogik.uni-siegen.de;
Dr. Eckart Diezemann, Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen, Eckart.Diezemann@uni-siegen.de