

Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte

Petra Frehe-Halliwell / H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

DIDAKTIK IN DER AUSBILDUNGSVORBEREITUNG

*Selbstinszenierungspraktiken als subjektorientierter
Zugang (aus-)bildungsberechtigter Jugendlicher*



Kremer, H.-Hugo / Frehe-Halliwell, Petra /
Laubenstein, Désirée / Kundisch, Heike (Hg.)

Band 5

DIDAKTIK IN DER AUSBILDUNGSVORBEREITUNG

*Selbstinszenierungspraktiken als
subjektorientierter Zugang
(aus-)bildungsberechtigter Jugendlicher*

Kremer, H.-Hugo / Frehe-Halliwell, Petra /
Laubenstein, Désirée / Kundisch, Heike (Hg.)

Gefördert durch:



Gefördert durch das BMBF, Fördernummer 01NV2122A, 01NV2122B

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation

© 2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagerstellung:
ZayDesign, Passau

Bestell-Nr.: I78120
ISBN (Print): 978-3-7639-7812-0
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7813-7
DOI: 10.3278/9783763978137

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	3
Teil I Theoretisch-konzeptionelle Bezugspunkte und Projektvorstellung .	9
<i>Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer, Heike Kundisch, Franziska Otto, Désirée Laubenstein & Jessica Denise Seib</i>	
Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsberechtigte Jugendliche (SeiP)	11
<i>Petra Frehe-Halliwell & H.-Hugo Kremer</i>	
Subjektorientierte Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung	31
<i>Franziska Otto & H.-Hugo Kremer</i>	
Selbstinszenierung als Zugang zum Selbstkonzept	57
Teil II Forschungs- und Entwicklungaspekte .	91
<i>Jessica Denise Seib & Désirée Laubenstein</i>	
Vom systemischen Scheitern zum persönlichen Erfolg. Warum eine Fokusveränderung auf die Ressourcen- und Resilienzarbeit in der Beruflichen Orientierung 4.0 für benachteiligte Jugendliche von Vorteil ist .	93
<i>Désirée Laubenstein</i>	
Die lösungsfokussierte Perspektive als Zugang zu Selbstinszenierungspraktiken (aus-) bildungsberechtigter Jugendlicher .	109
<i>Heike Kundisch</i>	
Fortbildung für Bildungsakteur:innen zeitgemäß gestalten	123
<i>Sarah Theresa Schotten, Heike Kundisch & H.-Hugo Kremer</i>	
Ich inszeniere mich, also bin ich?	135

<i>H.-Hugo Kremer, Franziska Otto & Simone Volgmann</i>	
„Dagegen haben unsere I-Schüler:innen keine Probleme sich darzustellen!“ Selbstinszenierungspraktiken von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	153
<i>Simone Volgmann</i>	
Erlebnisorientiert Lehren und Lernen	183
<i>Nina-Madeleine Peitz</i>	
„Die Grenzen meiner Sprache...“ durch Sprachförderung erweitern	205
<i>Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer</i>	
Tageslernsituationen in der schulischen Praxis	239
Teil III Anregungen und Materialien zur Gestaltung der didaktischen Arbeit mit Selbstinszenierungspraktiken	281
<i>Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer & Franziska Otto</i>	
Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsberechtigte Jugendliche	283
Autor:innen Portraits	325

Vorwort

Der Übergang Schule – Beruf zeigt sich für viele Jugendliche als sehr herausfordernd. Mit dem Übergangssystem hat sich im Berufsbildungssystem ein eigenständiger Bildungsbereich etabliert. NRW hat mit der Reform der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs (APO BK) einen eigenständigen Bereich ‚Ausbildungsvorbereitung‘ eingerichtet und damit bestehende Bildungsmaßnahmen gebündelt. Damit sollten die besonderen Herausforderungen im Übergang Schule – Beruf aufgenommen werden und den Jugendlichen Wege zur Aufnahme einer Ausbildung eröffnet werden.

Übergreifend kann festgestellt werden, dass auch in Zeiten eines Fachkräfte- mangs und eines Überhangs an Ausbildungsplätzen dieser Übergangssektor nahezu unverändert fortbesteht: Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems zielen darauf ab, Jugendliche auf die Aufnahme einer Ausbildung vorzubereiten und hierüber den Übergang von der Schule in den Beruf zu ermöglichen. Im Kontext der Erfahrungen der vergangenen Jahre beurteilen wir das Übergangssystem insgesamt eher kritisch, da für einen großen Teil der Jugendlichen keine Verbesserung der Ausbildungschancen konstatiert und die Bildungsmaßnahmen eher als Warteschleifen etikettiert werden können (vgl. RICHTER & BAETHGE, 2017, S. 297). Damit verbunden ist unter Bezugnahme der Anforderungen in den beruflichen Ausbildungsgängen eine stark defizitorientierte Sichtweise auf die Jugendlichen festzustellen, die mit Stigmatisierungs- und Exklusionsrisiken einhergehen.

An Bildungsgänge des Übergangssystems (wie in NRW die Ausbildungsvorbereitung) werden darüber hinaus Herausforderungen der Inklusion herangetragen. Diese wirken, bei Überforderung des Systems, bei der Etablierung von Sonderformaten mit, die wiederum Exklusionsprozesse verstärken können (vgl. BRAUN & GEIER, 2013, S. 55; FREHE & KREMER, 2015, S. 10; 2016, S. 6; KREMER, 2020, S. 173–172). Ein nicht gelingender Übergang in Ausbildung/Arbeit wird als individuelles Scheitern bzw. Defizit des Subjekts adressiert. Damit wird allein den Jugendlichen die Verantwortung zur beruflichen Teilhabe zugesprochen bzw. abverlangt. Andererseits werden die besonderen Herausforderungen der Bildungsarbeit in diesen Bildungsgängen wiederkehrend herausgestellt; dies wird über sonder- und sozialpädagogische Expertise erkennbar oder die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Aber auch ein pädagogisches Verständnis ist erkennbar, welches die

Entwicklungs-fähigkeit und -ressourcen der Jugendlichen ins Zentrum rückt und individuelle Bildungsweg-e zu eröffnen sucht.

Der vorliegende Band schließt an Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Kontext ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge in NRW an. Im Zentrum des Sammelbandes steht das Konzept der Selbstinszenierung, das über theoretische Einordnungen und Forschungsbeiträge, Entwicklungsarbeiten und konkrete didaktische Methoden multiperspektivisch ausdifferenziert wird. Daneben wird das Konzept der Selbstinszenierung im Kontext einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung verortet. Es werden Bezüge zu besonderen Gestaltungsanforderungen und Herausforderungen am Übergang Schule – Beruf hergestellt und ausgewählte Handlungsalternativen (u. a. zu den Themen Sprache, Erlebnisorientierung, Tageslernsituationen) vorgestellt. Damit werden insbesondere aus einer didaktischen Perspektive die Potenziale, aber auch Grenzen einer Subjektorientierung in der Ausbildungsvorbereitung aufgenommen und auf systemischer Ebene reflektiert.

In einem hinführenden Beitrag wird in Teil I zunächst das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP ‚Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – Annäherungen an das Forschungs- und Entwicklungsprojekt‘ vorgestellt und der Zugang zu den Projektergebnissen eröffnet.

Der Beitrag von Petra Frehe-Halliwell und H.-Hugo Kremer arbeitet den Ansatz einer subjektorientierten Bildungsarbeit für die Ausbildungsvorbereitung auf, weist hierzu Hintergründe und Bezugspunkte auf und stellt in ersten Ansatzpunkten eine didaktische Modellierung als Referenzpunkt vor. Der Beitrag kann als ein inhaltlicher Referenzpunkt für die Arbeiten im Projekt SeiP betrachtet werden.

Franziska Otto und H.-Hugo Kremer nehmen theoretisch-konzeptionelle Grundlegungen und auf dieser Basis eine Annäherung an das Konstrukt Selbstinszenierungspraktiken vor. Anhand erster Explorationen zeigen sie Ausprägungsformen von Selbstinszenierungspraktiken Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf auf.

Teil II bietet Einblicke in Forschungs- und Entwicklungsaspekte im Kontext der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. Im ersten Beitrag gehen Jessica Seib und Désirée Laubenstein der Frage nach ‚Warum eine Fokusveränderung auf die Ressourcen- und Resilienzarbeit in der Beruflichen Orientierung 4.0 für benachteiligte Jugendliche von Vorteil ist‘. Im Beitrag werden Grenzen des Kompetenzbegriffs im Übergangsmanagement identifiziert und auf die Notwendigkeit verwiesen, an die Ressourcen und individuellen Ausgangslagen der Jugendlichen anzudocken. Die Autorinnen plädieren dafür, entgegen der vorherr-

schenden fremdperspektivischen Deutungshoheit, den Jugendlichen einen Performanzrahmen anzubieten, der über eine lebensweltliche Orientierung, eine lösungsfokussierte Sprache und über die Hervorhebung individueller Soft Skills Ansatzpunkte zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung eröffnet und zur Konkretisierung eines beruflichen Narrativs für ausbildungsbeteiligte Jugendliche beiträgt.

Désirée Laubenstein erörtert in ihrem Beitrag die Relevanz einer positiven Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung zur Eröffnung von Lern- und Entwicklungspotenzialen insbesondere für (aus-)bildungsbeteiligte Schüler:innen und erweitert den sonderpädagogischen Diskurs um einen auf Ressourcen und Stärken orientierten Blick und eine lösungsfokussierte Gesprächskultur, die Lehrkräfte befähigt, die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem zu verringern, Vielfalt als Chance für einen fachlich und überfachlich lernwirksamen Unterricht zu nutzen und berufliche Anschlussperspektiven mit den Schüler:innen auf Grundlage ihrer individuellen Potenziale und Stärken zu entwickeln.

Der Beitrag von Heike Kundisch greift den Fokus zeitgemäßer Unterstützungs- und Qualifizierungsformate für Bildungsakteur:innen auf, welche von den Bildungsakteur:innen im Kontext von Implementationsprozessen wiederholt eingefordert werden. Aus aktuellen Studien und Erfahrungen jahrelanger Entwicklungsarbeit und Durchführung von Qualifizierungsformaten resümiert der Beitrag pointiert die Strukturen und Prinzipien, die eine bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildung ausmachen. Der Beitrag von Sarah Schotten, Heike Kundisch und H.-Hugo Kremer „Ich inszeniere mich, also bin ich?“ bietet Einblicke in eine Beobachtungsstudie zu Selbstinszenierungspraktiken im Alltag beruflicher Bildung, die gleichzeitig Eindrücke forschungsmethodischer Herausforderungen eröffnet.

Hierzu ergänzend geben H.-Hugo Kremer, Franziska Otto und Simone Volgmann Einblicke in Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen, die als ‚Inklusionsschüler:innen‘ in einem spezifischen Format der Ausbildungsvorbereitung gekennzeichnet werden. Hierzu wurden in einer weiteren Beobachtungstudie Selbstinszenierungspraktiken erhoben und ausgewertet.

Simone Volgmann nimmt eine theoretisch-konzeptionelle Annäherung an Erlebnisorientiertes Lehren und Lernen vor, im Sinne einer Ausrichtung der Unterrichtsgestaltung am Erleben und Erfahren der Schüler:innen. Ausgehend von einer Vignette wird ein konkreter Bezugsrahmen für die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen hergestellt.

Nina Peitz zeigt in ihrem Beitrag die Grenzen der Sprache auf und verweist auf die Notwendigkeit einer sprachsensiblen Gestaltung der Bildungsarbeit (nicht

nur) im Bereich der Ausbildungsvorbereitung. Der Beitrag orientiert sich an konkreten Beispielen und zeigt Gestaltungsmöglichkeiten auf.

Petra Frehe-Halliwell und H.-Hugo Kremer arbeiten das Konstrukt der Tageslernsituationen über die Dokumentation von und Auseinandersetzung mit verschiedenen Standortkonzepten auf. Dabei handelt es sich um ein Praxiskonzept, welches sehr unterschiedliche Ausprägungsformen in berufsbildenden Schulen erfahren hat und im Projektzusammenhang auch wiederkehrend als curricularer Ansatz zur Diskussion stand.

Teil III fokussiert in einem gemeinsamen Beitrag von Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer und Franziska Otto auf das im Projekt SeiP erarbeitete Rahmenkonzept zur Nutzung von Selbstinszenierungsformaten Jugendlicher für den Prozess beruflicher Orientierung. Hierzu wird der zugrundeliegende Forschungs- und Entwicklungsprozess vorgestellt, grundlegende Annahmen und Prinzipien aufgezeigt und exemplarisch didaktisch-methodische Gestaltungshinweise eröffnet. Daran anschließend werden exemplarische Materialien zur Umsetzung des Rahmenkonzepts angeboten.

Abschließend möchten wir zum Ausdruck bringen, dass Forschungs- und Entwicklungsprojekte wie SeiP – und damit Zugänge zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – aus unserer Sicht erforderlich sind, um die besonderen Anforderungen für das Bildungspersonal an Berufskollegs im Übergang Schule und Beruf ins Zentrum zu rücken. Den beteiligten berufsbildenden Schulen soll darüber ein Raum eröffnet werden, der es ermöglicht, die eigene Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, sich aber auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen für durchaus herausfordernde Situationen gemeinsam ‚stark zu machen‘ und für den eigenen schulischen Kontext Gestaltungsmöglichkeiten zu entdecken. Dies ist gerade auch für die Wissenschaft eine wichtige Ressource, um innovative Konzepte in unterschiedlichen Bildungskontexten zu erproben und eigene Positionen aus bildungspraktischer Sicht zu reflektieren. Wir haben den Austausch, welcher insbesondere mit Vertreterinnen und Vertretern aus Berufskollegs und der Lebenshilfe Paderborn stattfand, als sehr konstruktiv und überaus engagiert empfunden. Wir konnten feststellen, dass durchaus sehr unterschiedliche Handlungserfordernisse vor Ort vorliegen, die durchaus auf sehr grundlegende Fragen dieses Bildungsbereiches und der beruflichen Bildung allgemein verweisen. Wir möchten hier zwei Themen aufnehmen, die wiederkehrend angeführt wurden. Einerseits stellt sich aus der schulischen Curriculumarbeit die Frage, wie Bildungspläne Gestaltungsspielräume für eine stärkenorientierte und auf das Subjekt ausgerichtete Bildungsarbeit ermöglichen können. Andererseits kann festgestellt werden, dass dem Bildungspersonal und den (multiprofessionellen) Teams

vor Ort eine besondere Bedeutung beigemessen werden. Hier sind entsprechende Freiräume für kollaboratives und austauschbasiertes Arbeiten erforderlich. Bedarfssorientierte Weiterbildung und kollegialer Austausch können als zwei wesentliche und zusammenhängende Elemente betrachtet werden.

Für die Lehrer:innen(aus)bildung wurde wiederkehrend die Frage aufgeworfen, inwiefern eine professionelle Entwicklung für die Ausbildungsvorbereitung resp. den Bildungsbereich am Übergang Schule – Beruf erforderlich ist bzw. die Lehramtszugangsverordnung hier entsprechende Ausbildungswägen in der Schnittmenge berufs-, sozial- und sonderpädagogischer Kompetenzbereiche eröffnen sollte. Auf der anderen Seite ist es uns wichtig zu betonen, dass eine Fortführung der Forschungsarbeit in Richtung Partizipation der Jugendlichen selbst dringend erforderlich wäre, die wir im Rahmen unserer Forschungsbemühungen nur begrenzt in Einzelsettings und Unterrichtshospitationen erleben durften. Für die Offenheit der Jugendlichen möchten wir uns an dieser Stelle ebenfalls herzlich bedanken.

Wir hoffen, dass mit den vorliegenden Beiträgen Anregungen zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in den genannten Bereichen für alle Akteur:innen angeboten werden können, sich weitere Anschlusspunkte für den Austausch von Wissenschaft und Praxis eröffnen, und wünschen viel Freude bei der Lektüre.

Abschließend gilt den Personen ein besonderer Dank, die in die redaktionellen Überarbeitungen dieses Sammelbandes eingebunden waren: Leonie Biffar, Anthony Borchard, Greta Diederich und Marie-Luise Hundt.

Jena und Paderborn,
im Dezember 2024

H.-Hugo Kremer
Petra Frehe-Halliwell
Desirée Laubenstein
Heike Kundisch

Teil I Theoretisch-konzeptionelle Bezugspunkte und Projekt- vorstellung

Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche (SeiP)

Überblick zum Projekt SeiP

PETRA FREHE-HALLIWELL, H.-HUGO KREMER, HEIKE KUNDISCH, FRANZISKA OTTO, DÉSIRÉE LAUBENSTEIN & JESSICA DENISE SEIB

1 Hinführung

Das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe wird trotz aktueller Inklusionsbemühungen für bestimmte Personengruppen in vielen Bereichen nicht verwirklicht (vgl. Laubenstein, 2012; Kremer et al., 2015) und Jugendliche und junge Erwachsene mit niedrigem oder keinem Bildungsabschluss sind nach wie vor überproportional von beruflichen Qualifizierungs- und Teilhabeprozessen ausgeschlossen. Dies war und ist Motivation für das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SeiP, welches im Rahmen der Fördermaßnahme ‚Inklusive Bildung‘ im Förderbereich ‚Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit einer Laufzeit von Januar 2022 bis Dezember 2024 durchgeführt wurde.

Nachfolgend wird eine thematische Hinführung angeboten, die Ausrichtung des Projekts SeiP skizziert und eine Annäherung an Forschungs- und Entwicklungsergebnisse spezifiziert.¹

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Beitrag der Autor:innen in Beck et al. (2025) und weist hier Überschneidungen auf.

2 Relevanz und Einordnung des Projekts

Das Projekt SeiP fokussiert (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche im Rahmen bestehender Differenzlinien von Geschlecht, kulturellem Kontext (Migration), Prekaritäten (Armut, Fluchterfahrung) bis hin zu sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und umfasst damit bestehende Heterogenitätsdimensionen von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf. Das Projekt SeiP zielt auf eine förderorientierte Kompetenzerfassung, die an die Rezeption und Produktion individueller Selbstinszenierungsformate geknüpft ist: Multimodale, d. h. insbes. offene und kreative Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate eröffnen den Jugendlichen Möglichkeiten, ihre Stärken zu ergründen und (für Dritte) sichtbar zu machen.

Laut der Studie *Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland* wurden im Jahr 2021 630.000 Personen in der Gruppe der Menschen im Alter von 15–24 Jahren zu den sogenannten ‚NEETs‘ gezählt – not in Employment, Education or Training (vgl. Dohmen et al., 2023, S. 6). Im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Benachteiligung/Behinderung fordern wiederholt die KMK-Empfehlungen (1998, 2000, 2019) dazu auf, Jugendlichen Wege einer qualifizierten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu eröffnen, um damit durch eine berufliche Partizipation eine dauerhafte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu sichern. Zudem hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) dazu verpflichtet, nicht nur schulische (Art. 24), sondern auch berufliche Teilhabe (Art. 27) zu ermöglichen.

Damit sind die folgenden Maßnahmen zu stärken:

- berufliche Orientierung,
- Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb der Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM),
- Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung,
- Sensibilisierung und Förderung der Arbeitgeber:innen (vgl. BMAS, 2016).

Bestehende Maßnahmen² versuchen mit Methoden der Potenzialanalyse und des Kompetenzfeststellungsverfahrens Stärken, Ressourcen und berufliche Präferen-

2 In NRW assoziiert mit dem Namen *Kein Abschluss ohne Anschluss – KAoA*: Bei der systematischen Implementierung des KAoA-Konzepts in die vorhandene Schullandschaft, die nach der erfolgreichen Pilotstudie (vgl. Schuchardt, 2013) eingeleitet wurde und bis heute noch nicht abgeschlossen ist (vgl. MSB, 2022, o. S.), können trotz einer Vielzahl an Zugangswegen in (Aus-)Bildung bis heute kaum selbstbestimmte Perspektiven beruflicher Partizipation von (aus-)bildungsbeteiligten Jugendlichen realisiert werden. Die ursprünglich avisierte Zielgruppe der beteiligten Jugendlichen gerät somit in den Hintergrund, sodass der Handlungsbedarf zur Ermöglichung beruflicher Teilhabe dieser Zielgruppe weiterhin präsent ist.

zen von (benachteiligten) Jugendlichen zu erfassen, die über quantitative Messungen, komparative Beschreibungen und Beobachtungen erhoben und anschließend interpretiert werden (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 26). Aus Perspektive des Berufsbildungssystems gerät vorliegend die Zielgruppe im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung (§ 1 (2) sowie § 68 BBiG) in den Fokus. Für Jugendliche im Übergangssektor stellt der Übergang Schule – Beruf noch immer eine Herausforderung dar (siehe dazu Bildungsberichterstattung 2022). In NRW nehmen diejenigen von ihnen, die bisher noch über keinen Hauptschulabschluss verfügen, eine neue Bildungsetappe an Berufskollegs auf, wo sie in den einjährigen Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung (AV)³ einmünden. Im berufsschulischen Bildungsgang der AV befinden sich Lernende, die über verschiedene geschlechtsbedingte, soziale, kulturelle und/oder individuelle Benachteiligungen oder auch über einen (vormals) diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf verfügen (vgl. Frehe & Kremer, 2016). Hier wird deutlich, dass ein eher defizitorientierter Blick auf die Zielgruppe mitgeführt wird. Forschungsbefunde zur individuellen Förderung und Berufsorientierung (u. a. Frehe, 2015) konstatieren, dass es nicht hilfreich ist, die Jugendlichen aufgrund ihrer Benachteiligungen zum ‚passiven Objekt‘ von Fördermaßnahmen zu machen. Vielmehr sollten sie als Gestalter:innen und (Mit-)Entscheider:innen ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse anerkannt werden (siehe hierzu insbes. die Projekte InLab, myVETmo und InBig; Frehe & Kremer, 2014; Frehe, 2015). Gemeinsame Erkenntnis aus vorherigen Projekten ist, dass im Kontext individueller Förderung eine stärkenorientierte Perspektive auf die Jugendlichen sinnvoll erscheint und entsprechende Lernumgebungen an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen dieser ansetzen sollten: Im Rahmen der curricular/didaktischen Gestaltung sollten die Schüler:innen im Zentrum dieser Prozesse stehen. Das Feld des Berufsbildungspersonals im Rahmen der Übergangsbegleitung erweist sich als multiprofessionell, was eine Optimierung der Kooperationsstrukturen und Teamarbeit erfordert (vgl. Kranert & Stein, 2017; Gut-höhrlein et al., 2019; Kückmann, 2020). Auch hier schließen Ergebnisse aus vorherigen Untersuchungen an, die sich auf die Entwicklung geeigneter Qualifizierungsformate – hier in Form der Kollegialen Weiterbildung (s. hierzu Kundisch, 2020;

3 Die Bildungsgänge der AV in NRW werden in beruflichen Fachbereichen angeboten und orientieren sich an „überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich[en] [...], die teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können“ (MSW, 2015, S. 8), zu Ausbildungsreife führen und damit die Grundlage zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung schaffen sollen. Daneben soll der Erwerb einer dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Qualifikation ermöglicht werden (vgl. ebd.).

2023) – fokussieren und hierüber die individuellen Bedarfe der Bildungsakteur:innen in der Begleitung der Entwicklung und Implementation entsprechender Konzepte in den Bildungsgang aufnehmen.

3 Entwicklungsleitende Prinzipien

Über den Verweis auf vorherige Projekte wurde deutlich, dass Prinzipien einer grundlegenden Stärkenorientierung sowie Verfahren entwicklungsförderlicher Kompetenzerfassung als Grundlage von Selbstbestimmung, beruflicher Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe für eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung und insofern für den Übergang Schule – Beruf von besonderer Bedeutung sind. Im Projekt SeiP sollen die Jugendlichen dabei durch den Zugang über Selbstinszenierungspraktiken im Rahmen multimodaler, d. h. offener und kreativer Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate, persönliche Stärken entdecken, dokumentieren und nutzbar machen. Selbstinszenierungen können so als Ausdrucksformen auf Ebene der Selbstdarstellung gefasst werden, die über unterschiedliche Formen und Medien realisierbar sind (vgl. Stauber, 2004, S. 52; 2001, S. 119; Schwabl, 2020, S. 91ff.). Selbstinszenierung nimmt dabei für den Übergang Schule – Beruf eine zentrale Bedeutung ein. Selbstinszenierung findet gewissermaßen ‚alltäglich‘ statt, da „[das] Vermitteln von Selbstbildern [...] [als] ein durchgängiges Merkmal unseres Verhaltens in sozialen Situationen“ (Laux & Renner, 2008, S. 248) kennzeichnend ist. In diesem Zuge ermöglichen Selbstinszenierungen unterschiedliche Selbstentwürfe im Kontext der Lebenswelten (vgl. Schachtner, 2018, S. 4).

Es wird deutlich, dass Selbstinszenierung eng mit den Lebenswelten sowie Handlungspraktiken der Jugendlichen verbunden und nicht als isolierte Handlungsform zu fassen ist. Dies betont in Konsequenz die Bedeutung der Ausrichtung an den Individuen für die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen. Die Verankerung in den jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen schließt in der Ausrichtung auf das Aufdecken individueller Stärken, Ziele, Interessen, Wünsche, etc. der Jugendlichen auch den Einbezug informeller Kontexte wie der Peer-Group, Familie, Hobby, usw. ein (vgl. u. a. Lippegaus-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Selbstinszenierung ist in diesem Verständnis dann in den sozialen Raum und in die darin stattfindenden Interaktionen eingebettet. Praktiken der Selbstinszenierung können vor diesem Hintergrund vorrangig als soziale Praktiken (vgl. u. a. Reckwitz, 2003) gefasst werden, was einerseits impliziert, dass diese nicht isoliert von der Umgebung in den Blick genommen werden können, und andererseits

hierüber auch Grenzen mit Blick auf die Veränderbarkeit dieser Umgebungsbedingungen im Rahmen der inklusiven Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf mitgeführt werden (müssen) (vgl. Kundisch et al., 2024, S. 5). Hier ist dann auch relevant, wie Selbstinszenierungen vom Umfeld rezipiert und eingeordnet werden, was „die Bedeutung von Reflexionsprozessen hervor[hebt] und [...] auf bewusste Inszenierungen hin[weist], in denen Rezeptionshandlungen potenzieller Akteur:innen mitgedacht werden“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund und auf Basis gezielter Feedback- und Rückmeldephasen wird mit Perspektive auf den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt und insofern der Darstellung gegenüber bspw. potenziellen Arbeitgeber:innen im Prozess auch eine adressaten- und zielorientierte Aufbereitung der Selbstinszenierungen angedacht. Wir betonen an dieser Stelle, dass keine funktionalistische Anpassung von Jugendlichen mit Herausforderungen am Übergang Schule – Beruf angestrebt wird, sondern vielmehr Anpassungs- und Entwicklungsprozesse initiiert werden, in denen u. a. Rezeptionsformen der Umwelt durch die Schüler:innen mitgedacht werden. Selbstinszenierung erfährt in diesem Verständnis eine Schlüsselfunktion zur Teilhabe an und Mitgestaltung der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang ist eine vorhandene Fähigkeit dazu zentral, die eigene Person sowie die soziale Lebenswelt erschließen zu können“ (Kundisch et al., 2024, S. 7). Im Projekt SeiP heben wir den authentischen Charakter von Selbstinszenierung hervor (vgl. ebd., S. 5; Kremer & Otto, 2023, S. 11), was bedeutet, dass die Jugendlichen in diesen Prozessen ihr Selbstbild gegenüber dem sozialen Umfeld darstellen. In SeiP wird Selbstinszenierung als theoretisches Konstrukt gefasst, das (a) eine Perspektive auf die eigene Person ermöglicht (Selbsterfahrung, Selbstreflexion) sowie (b) eine bewusst gesteuerte, nach außen gerichtete, intentionale Perspektive enthält. Das in der Wissenschaft-Praxis-Kooperation entwickelte Rahmenkonzept nimmt diesen Dualismus strukturgebend auf.

3.1 Relevanz der Bildungsakteur:innen

Die Bildungsakteur:innen nehmen bei der adressierten Unterstützung von Jugendlichen an der Schwelle zum Berufseinstieg eine relevante Bedeutung ein, wenn auch die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen mit Fokus auf die Berufsorientierung sich als höchst individuelle Aufgabe für die Bildungsakteur:innen an den jeweiligen Standorten zeigt (vgl. Otto & Kundisch, 2023, S. 39; Beutner & Gockel, 2020, S. 12; Kremer, 2010, S. 156). Aus unserer Perspektive kann die Unterstützung der Bildungsakteur:innen in diesen Prozessen sowie bei der Implementierung des Konzepts im Rahmen der individuellen Bildungsgangarbeit über die Aufnahme entsprechender Qualifizierungsformate auch zu einer Stärkung der

Jugendlichen führen (vgl. Otto & Kundisch, 2023, S. 40). Die beteiligten Bildungsakteur:innen zeichnen sich über ihre Organisation in multiprofessionellen Teams aus (vgl. Guthöhrlein et al., 2019; Kückmann, 2020; 2024), also einer Kooperation von u. a. Fachlehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen, Sonderpädagog:innen. Das kann mitunter auf unterschiedliche Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarfe hindeuten (vgl. Otto & Kundisch, 2023, S. 42) und verweist auf das Einfließen von unterschiedlichem Professionswissen in die Bildungsgangarbeit (vgl. hierzu u. a. LAQUILA, o. J.). Dass dieses Professionswissen und eine sonderpädagogische Perspektive am Übergang Schule – Beruf eine zentrale Bedeutung erfahren, soll über die nachfolgende Zielgruppenbeschreibung verdeutlicht werden.

3.2 (Versuch der) Skizzierung der Zielgruppe im Projekt

Wir haben eingangs bereits darauf verwiesen, dass die Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf neben vielfältigen Benachteiligungen auf sozialer wie familiärer Ebene, individuellen Problemlagen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, usw. auch (vormals) diagnostizierte sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe aufweisen können. Insgesamt ist die Gruppe der Jugendlichen nur schwer über klare Merkmalszuschreibungen zu kennzeichnen – vielmehr zeigt sich ein vielschichtiges Bild an Lebens- und Berufsbiografien am Übergang Schule – Beruf und insofern in Bildungsgängen wie der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Kundisch et al., 2024).⁴

Diskontinuierlich-prekäre Karriereverläufe können oftmals nicht verhindert werden (vgl. Thielen, 2011). Der BIBB-Expertenmonitor (2014) zeigt, dass 75 % der Arbeitgeber:innen- und Wirtschaftsverbände immer noch ein enges Verständnis von Inklusion haben (vgl. S. 27). Diese Perspektive forciert zwei Problemlagen:

1. Jugendliche mit Benachteiligungen fallen nach Schulaustritt aus dem Bereich des beruflichen Hilfsangebots oder verbleiben in berufsvorbereitenden Maßnahmen in einer Schleife der „Maßnahmenkarriere“ (SGB III § 33).
2. Jugendliche mit Behinderungen unterliegen dem Automatismus eines Verbleibs in Sondersystemen (WfbM, SGB IX § 136 (1)).

4 Der Bildungsbericht der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2018, 2020, 2022) stellt in diesem Zusammenhang nach wie vor heraus, dass die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich unverändert stark ausgeprägt sind. Der besondere Unterstützungsbedarf für (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche erfolgt trotz inklusiver Bildungsbemühungen weiterhin primär als additive Serviceleistung (vgl. Reiser, 1998). Dies zeigt sich insbes. auch im berufsschulischen Bereich, wo der Bildungsgang der AV den Großteil der (aus-)bildungsbeteiligten Jugendlichen aufnimmt. In diesem Kontext kann von einer innersystemischen Exklusionstendenz gesprochen werden (vgl. Frehe & Kremer, 2016).

Mit Fokussierung auf (Aus-)Bildungsteilhabe zeigt sich, dass Hilfemaßnahmen zur Kompetenzfeststellung eher stark sprachfokussiert sind, was zu einer Teilhabebarriere führt, denn ein Fehlen dieser Grundkompetenzen zeigt sich insbes. bei Jugendlichen in diversen Prekaritäten aufgrund niedriger Kompetenzstufen als Partizipationsbarriere (vgl. u. a. Werner & Müller, 2017). Unter anderem das Gutachten zu ‚Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen‘ (Kremer et al., 2015) zeigt besondere Herausforderungen für das Berufskolleg auf und kennzeichnet die notwendige Verankerung von Inklusion in der Bildungsgangarbeit. Die skizzierten Problemlagen weisen darauf hin, dass eine selbstbestimmte Partizipation an wesentlichen Lebensbereichen bisher trotz Inklusion kaum realisiert werden kann. Hierzu bedarf es neben längerfristigen und stabilen Konzeptionen (vgl. Fischer et al., 2011; Laubenstein & Heger, 2012; Heger & Laubenstein, 2014) regionaler Kooperationsstrukturen und gemeinwesenorientierter Vernetzungen zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen.

4 Zielsetzung

Das Projekt SeiP zielt durch den Zugang über Selbstinszenierungspraktiken darauf ab, einen alternativen Entwurf zu tradierten, etablierten Kompetenzdiagnoseverfahren anzubieten, die zumeist im Format einer ‚Kompetenz-Zuschreibung von Außen‘ erfolgen. Klassische Instrumente aus diesem Bereich nehmen häufig eine defizitorientierte Perspektive auf und erfordern eine sprachlich-textliche Auseinandersetzung und Aufarbeitung. Hierbei handelt es sich um Praktiken, die die Zielgruppe meist nicht bewältigt. Dies kann die Jugendlichen von vornherein ausschließen oder es verfestigen sich Maßnahmekarrieren (vgl. Burkard et al., 2019). Das Projekt SeiP rückt eine ‚entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung‘ (vgl. hierzu u. a. Frehe-Halliwell & Kremer, 2019; Frehe, 2015) in den Vordergrund. Dabei sollen Kompetenzen, lebensweltliche und persönliche Lernausgangslagen sowie die Wege des Kompetenzerwerbs eine besondere Berücksichtigung erfahren. Damit geht es auch darum, einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung förderrelevanter diagnostischer Verfahren zu leisten, die sich auch aus Perspektive der Bildungsakteur:innen als umsetzbar erweisen. Übergreifend müssen in einer solchen alltagsintegrierten, förderbezogenen Diagnostik zur Kompetenzentwicklung im Übergang Schule – Beruf mittels Selbstinszenierungspraktiken die Wechselwirkungen von Differenzkategorien wie soziale Ungleichheit, Behinderung, Geschlecht und Ethnizität im Sinne einer intersektionalen Perspektive berücksichtigt

werden, da diese maßgeblich die Selbstdarstellung beeinflussen (vgl. Heger & Laubenstein 2012; Laubenstein & Heger, 2012; Siegert & Lindmeier, 2017). Reglementierende Maßnahmen, die den Jugendlichen ihre fragilen Bewältigungs- und Stabilisierungsstrategien nehmen, greifen hier zu kurz. Den Jugendlichen müssen Alternativen geboten werden, die insbes. für ihre prekäre und marginalisierte Lebenssituation biografisch anschlussfähig sind und ihnen Selbstbestimmungsmöglichkeiten bieten. Damit ist eine Anbindung an Themenfelder wie individuelle Förderung, Diagnostik und Beratung und inklusive Bildungsgangarbeit – gerade auch für die Implementation – grundlegend (vgl. Kranert & Stein, 2017, S. 272; Kremer & Frehe, 2019).

Die Lernenden setzen sich im Projekt SeiP aktiv mit Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinander, sie analysieren die eigenen Stärken, Interessen und Motive. Der Prozess der Kompetenzerfassung wird damit selbst zum Entwicklungs-/Lernprozess: Lehr-Lernziele einer solchen ‚entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung‘ umfassen u.a. Analyse- und Reflexionsfähigkeit, Kompetenzen der konstruktiven Rückmeldung, Gestaltungs- und Präsentationstechniken. Die Lernenden haben so die Möglichkeit, das eigene Selbstbild zu konturieren sowie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und des Kompetenzerlebens zu sammeln. In diesem Rahmen entwickeln Lernende individuelle und multimodale Selbstinszenierungsformate, die sukzessive für den Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess genutzt werden können (vgl. Kundisch et al., 2024; Kremer & Otto, 2023; Otto & Kundisch, 2023). Lehrende unterstützen bei der Dokumentation, Rezeption und Nutzung der Ergebnisse: Es geht somit um die sinnvolle Einbindung in Lern- und Entwicklungsprozesse sowie ihre anschlussfähige Aufarbeitung für Prozesse des Übergangs in Ausbildung bzw. Arbeit und damit berufliche Teilhabe.

Für die Gestaltungsarbeit im Projekt (Prototypenentwicklung) wurden die Themenfelder Selbstinszenierung und selbstbestimmte Kompetenzentwicklung, Kompetenzorientierte Didaktik, Stärken- und Lebensweltorientierung grundgelegt. Im Projekt SeiP wurden Ansätze einer entwicklungsorientierten, alltagsintegrierten Stärkenanalyse aufgenommen, um Ressourcen von (aus-)bildungsbeteiligten Jugendlichen aufzudecken und diese anschlussfähig für Prozesse des Übergangs von Bildungsmaßnahmen in Ausbildung/Arbeit zu nutzen. Ziel ist es dann in diesem Zuge, Kompetenzen aufzudecken, Entwicklungspfade und -potenziale aufzuarbeiten und anhaltende Passungsprobleme als eine nach wie vor wichtige Herausforderung aufzunehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S.151, auch 2022) sowie entgegenwirken zu können. Dabei ist die (selbstreflexive) Erschließung von persönlichen Stärken und deren lernförder-

liche bzw. berufsbiografische Verwertung mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Auch wenn Ressourcen im Rahmen der Kompetenzfeststellung identifiziert werden, gelingt es Lehrenden oftmals nicht, die Ergebnisse für die Entwicklung individuell förderlicher Lernumgebungen zu nutzen. Weiterhin besteht die Herausforderung, diese Ergebnisse für die Ausbildungs-/Arbeitgeber:innen-seite nachvollziehbar zu verdeutlichen und Anschlüsse erkennbar zu machen. Multimodale Instrumente zur Selbstinszenierung bergen in diesem Zuge das Potenzial, die bestehenden Stärken der Jugendlichen erfahrbar, sichtbar und verwertbar zu machen.

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im Projekt SeiP fußen auf den Annahmen, dass erstens Selbstinszenierung ein innovativer und zielgruppen-adäquater Ansatzpunkt für Lehren und Lernen am Übergang Schule – Beruf sein kann. Zweitens wird davon ausgegangen, dass Selbstinszenierung einer curricularen sowie didaktisch-methodischen Rahmung bedarf (Entwicklung eines didaktischen Rahmenkonzeptes). Um eine nachhaltige Implementierung zu ermöglichen, sind daneben die aktuell beteiligten, aber auch zukünftige Bildungsakteur:innen in ihrer Professionalitätsentwicklung zu diesem Themenbereich zu unterstützen. Letztlich geht es auch darum, die Rückmeldungen der Bildungsakteur:innen aufzunehmen und Gelingensbedingungen zu identifizieren. Entsprechend wurden im Projekt SeiP drei Maßnahmen verfolgt:

- a) Prototyp zu entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung,
- b) die Einbindung in Entwicklungszusammenhänge für die Aufdeckung von Gelingensbedingungen sowie
- c) die Entwicklung eines Studien- und Fortbildungskonzepts.

5 Forschungsdesigns und Entwicklungsansatz

SeiP verfolgt einen gestaltungsorientierten Ansatz (DBR), bei dem über den Projektverlauf die Entwicklung praktischer Problemlösungen und die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis eng miteinander verzahnt wurde (vgl. Plomp, 2007). Basis war die Einrichtung einer Innovationsarena (vgl. Kremer, 2014; vgl. auch Beitrag in Teil III in diesem Band) in Verknüpfung mit einer Kollegialen Weiterbildung (vgl. Kundisch & Kremer, 2017; Kundisch, 2020). Diese Kombination ermöglichte die systematische Verbindung der Perspektiven der Forschungs- und Praxispartner:innen und diente über die Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung zugleich einem Zugang für Forschung und Entwicklung. Methodisch kam ein Mix aus qualitativen und quantitativen Verfahren zum Einsatz.

Besondere Potenziale bietet eine Innovationsarena als Referenzpunkt für die Erarbeitung der benannten Maßnahmenbereiche: a) Prototyp zu entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung, b) die Einbindung in Entwicklungszusammenhänge für die Aufdeckung von Gelingensbedingungen sowie c) die Entwicklung eines Studien- und Fortbildungskonzepts. Damit orientierte sich das Forschungsdesign einerseits an den Projektphasen (Analyse, Konzept und Erprobung, Aufbereitung), andererseits wurden systematische Befragungen (Fokusgruppen- und Einzelbefragungen) der Praxisakteur:innen (berufliches Bildungspersonal) aufgenommen. So wurden bspw. leitfadengestützte Tiefeninterviews (vgl. hierzu Bock, 1992) mit 12 Bildungsakteur:innen von drei Berufskollegs geführt, um sich zu Beginn des Projekts dem Verständnis von Selbstinszenierung in der Praxis anzunähern und über den Entwicklungsprozess Ausgangspunkte zur weiteren Schärfung des Konstrukts zu identifizieren. Mit Blick auf die Zielgruppe der Schüler:innen wurden zielgruppenadäquate Befragungsformate entwickelt und umgesetzt. Ergänzend wurden die Selbstdarstellungs-Artefakte der Schüler:innen für eine Dokumentenanalyse herangezogen. Insgesamt kamen damit insbes. Verfahren zum Einsatz, die Entwicklungszusammenhänge als Format der Erkenntnisgewinnung verstehen und diese zugleich eröffnen (vgl. Kremer & Frehe-Halliwell, 2020).

Projektbegleitend wurden systematisch Gelingensbedingungen u. a. über Fragebögen für schulische Praxisakteur:innen als auch für die Jugendlichen selbst identifiziert. Schwerpunkte lagen hier auf der Methodenevaluation zur Kompetenzerfassung und den Selbstinszenierungspraktiken der Jugendlichen über die Fremd- und Selbsteinschätzung. Fokussiert wurden weiterhin Veränderungsprozesse der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung durch einen ressourcen- und stärkenorientierten Blick, ermöglichte Performanzen der Schüler:innen und die Bildung eines beruflichen Narrativs durch den Einsatz der alltagsintegrierten Konzepte.

Es wurde eine digitale Prozessbegleitung initiiert, die die beteiligten Berufskollegs u. a. bei der Implementation des entwickelten Rahmenkonzepts unterstützen konnte. Über Besuche vor Ort konnte ein Einblick in die Erprobung der Materialien und des Konzepts sowie Erfahrungen bei der Umsetzung des Rahmenkonzepts an den jeweiligen Standorten aufgenommen werden. Hier wurden konkrete Inszenierungsformen der Jugendlichen im Prozess dokumentiert sowie der Umgang mit diesen im Rahmen jeweiliger Interaktionssituationen im Klassenraum aufgenommen und mögliche Spannungsfelder in der Auseinandersetzung mit den Selbstinszenierungen der Jugendlichen in den Blick genommen.

Die Prototypenentwicklung im engeren Sinne folgte einer zyklischen Entwicklung. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Zusammenspiel der

verschiedenen Bereiche und zeigt insbes. auch die Verschränkung von kollegialer Weiterbildung und designbasierter Entwicklung des Prototyps auf (siehe Teil III in diesem Band). Nach dieser Übersicht über den Forschungsprozess werden nachfolgend in den einzelnen Phasen die erfolgten Forschungsaktivitäten u. a. mit Blick auf die verwendeten Methoden skizziert:

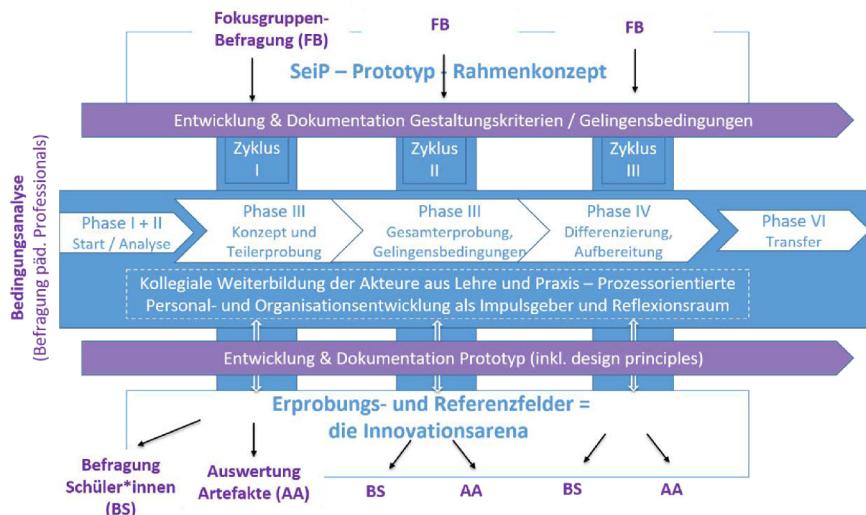


Abbildung 1: Übersicht des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)

Die *Startphase* diente dazu, die Innovationsarena und die Kollegiale Weiterbildung als Rahmen einzurichten und die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen aufzubauen. Hier konnte eine Anbindung an einen vorliegenden Prototyp zur rollenbasierten Kompetenzbilanz aufgenommen werden (vgl. Frehe, 2015). Diese Phase war eng mit einer Analysephase verbunden, in der insbes. die spezifischen Bedingungen der Jugendlichen und die Rezeptionsformate und Vorstellungen des Bildungspersonals als Basis der Prototypenentwicklung aufgebaut wurden. In diesem Zuge wurde über eine Interviewstudie erkundet, wie die Bildungsakteur:innen Selbstinszenierung mit Blick auf die Jugendlichen verstehen und welche Selbstinszenierungsformate sie vor diesem Hintergrund wahrnehmen. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden in der Prototypenentwicklung sowie in der Konzeption eines Beobachtungsinstruments zur Aufnahme konkreter Selbstinszenierungspraktiken herangezogen.

Daran konnte die *Entwicklung eines Designs* sowie dessen iterative Erprobung an den Schulen angeschlossen werden. Hier wurden Bildungsgänge der AV an Berufskollegs in NRW fokussiert. Die Lebenshilfe Paderborn e.V. bot parallel dazu einen Zugang zu der Zielgruppe der jungen Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und stand im gesamten Projektverlauf als Reflexions- und Erprobungspartnerin zur Verfügung. Des Weiteren eröffnete die inklusive AV an einem Berufskolleg einen Einblick zu „Schülerinnen und Schüler[n] mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ (KMK, 2021, S. 3). Hier wurde eine zweiwöchige Hospitation durchgeführt, in welcher 167 Beobachtungssituationen aufgenommen und so Selbstinszenierungen der Jugendlichen erfasst werden konnten.

Im Zuge der *Pilotierung* erfolgte eine formative Evaluierung der entwickelten Konzepte für die Nutzung selbstbestimmter Inszenierungspraktiken. Eingesetzt wurden u. a. Fragebögen mit formativen und reflexiven Skalen, um sowohl die subjektive Bewertung der Konzepte durch die Jugendlichen als auch Veränderungen ihrer Vorstellungen aufzunehmen. Um die Performanz der Kompetenzen zu spezifizieren, wurden in Anlehnung an den Bourdieuschen Kapitalbegriff (vgl. Bourdieu, 1983, S. 183 ff.) jeweils vier Items zu den verschiedenen Themenschwerpunkten gebildet. Die Teilnehmenden konnten anschließend ihre Einschätzung auf einer 5-stufigen Likert-Skala festhalten und offene Anmerkungen ergänzen. Eine besondere Herausforderung liegt in der Notwendigkeit einer zielgruppengerechten Gestaltung der Erhebungsformate, da genau hier eine Strukturidentität zur Gestaltung der Prototypen vorliegt. Dies stellte eine Basis zur Bestimmung von Gelingensbedingungen dar. Darüber hinaus wurden Fokusgruppeninterviews sowie Forschungs- und Entwicklungsgespräche mit dem Bildungspersonal und Methodenevaluationen mit den Lehrenden und Jugendlichen durchgeführt, um Rückschlüsse auf die Kompetenzerfassung und die Selbstinszenierungspraktiken der Jugendlichen durch Fremd- und Selbsteinschätzung zu erhalten.

Das Qualifizierungsformat der Kollegialen Weiterbildung (Kundisch, 2020) wurde innerhalb des Projektkontextes als Qualifizierungs- und Begleitformat sowie als Transferkanal integriert. Die Prinzipien, welche Basis des Rahmenkonzeptes sind, finden sich bereits in diesem Weiterbildungsansatz oder wurden im Projektkontext aufgenommen, wodurch eine Weiterentwicklung erreicht wurde (Kundisch et al., 2024). Der fokussierte kollegiale Austausch und die damit einhergehende didaktische Haltung (vgl. Neuland, 1999) blieben hier konsistent und konnten dadurch zu einer Nutzbarmachung der verschiedenen Expertisen und Perspektiven sowie einer Festigung der Netzwerkstrukturen der Schulen beitragen (vgl. Kundisch & Otto, 2024).

Zusätzlich zu dieser Umsetzung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung konnten das SeiP-Rahmenkonzept sowie mitgeführte Annahmen in eine Studienumgebung der ersten Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen eines Master-Moduls aufgenommen werden.

6 Konklusion und Zusammenführung erster Ergebnisse

Das Projekt SeiP hat die Herausforderungen und die Komplexität des Matchingprozesses für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf illustriert und neue Möglichkeiten der Präsentation, der Rezeption und für Bewerbungs-/Rekrutierungsprozesse eröffnet.

Im Forschungsprojekt konnte insgesamt aufgezeigt werden, dass mit Hilfe von Selbstinszenierungspraktiken eine auf das Selbst ausgerichtete Bildungsgangarbeit in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen gestärkt werden kann. Selbstinszenierungspraktiken eröffnen Gestaltungsräume, in denen sich die Schüler:innen selbstbestimmt und partizipierend als Gestalter:innen ihrer Lern-, Erwerbs- und Lebensbiographien erfahren können. Selbstinszenierung kann dann als Weg zur Aufschlüsselung unterschiedlicher Selbstantwürfe aufgefasst werden, die den jungen Erwachsenen in individuellen Lebensweltkontexten die Erforschung des Denkbaren und Anders-sein-Könnens ermöglichen (vgl. Schachtner, 2018, S. 4). Zugleich bietet Selbstinszenierung den Individuen in riskanten Übergangsphasen wie dem Übergang Schule – Beruf sozialen, ästhetischen und kulturellen Halt und generiert hierüber gleichsam knappe Ressourcen wie Handlungsfähigkeit für diese (vgl. Stauber, 2004, S. 53; 2001, S. 123). Hier wird u. a. eine unterstützende Funktion von Selbstinszenierung deutlich, wobei der Prozess der Selbstinszenierung näher darüber zu charakterisieren ist, dass er nicht nur den Zweck der Bewältigung jeweiliger Herausforderungen adressiert, sondern selbst einen Lern- und Entwicklungscharakter aufweist, wodurch die Jugendlichen für künftige An- und Herausforderungen gestärkt werden sollen (vgl. Otto & Kundisch, 2023).

Über das Projekt SeiP konnten unterschiedliche Formen wie Sedcards, Stärkengebäude, Collagen etc. der Selbstinszenierungen bei den Jugendlichen an den beteiligten Berufskollegs aufgenommen werden. An dieser Stelle ist uns wichtig zu betonen, dass die entwickelten, multimodalen Selbstdarstellungsformate nicht rein ‚Form-induziert‘ sind (i. S. v. textlastige Bewerbungsunterlagen überfordern die Zielgruppe, daher entwickeln diese (alternativ) individuelle Collagen). Indivi-

duelle und persönliche und damit alternative Formate sind vielmehr besser nutzbar, um ein ganzheitliches Kennenlernen einer Person zu ermöglichen. Umgekehrt wäre dann auch die Frage zu stellen, welchen Informationsgehalt Standard-Bewerbungsformate (Lebenslauf, Motivationsschreiben) – insbes. in Zeiten von KI – überhaupt noch haben. Multimodale Selbstdarstellungsformate sind daher nicht nur eine Überlegung für benachteiligte Jugendliche am Übergang Schule – Beruf, sondern können ebenso eine Relevanz für weitere Zielgruppen aufweisen. Hieran anschließend hat sich im Projektverlauf der Unterstützungsbedarf des Bildungspersonals in diesem Kontext gezeigt sowie ein Erfordernis an mehr Spielraum in der Arbeit mit den Jugendlichen, um auf die oben skizzierten individuellen Bedarfe auch adäquat reagieren zu können. Ebenso wurde die Notwendigkeit entsprechender Qualifizierungsformate deutlich, wie hier am Beispiel der Kollegialen Weiterbildung gezeigt, welche eine Implementationsunterstützung und gemeinsamen Erprobungsraum bieten sowie eine Vernetzung der Bildungsakteur:innen fördern.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. wbv.
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*.
wbv. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022>.
- Beck, K., Ferdigg, R., Katzenbach, D., Kett-Hauser, J., Laux, S. & Urban, M. (2025). *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung, Bd. 2). Waxmann.
- Beutner, M. & Gockel, C. (2010). Stärkenorientierte Beratung in der beruflichen Bildung – Anforderungen an Lehrkräfte im Übergangssystem. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 25(49), S. 3–98.

- Bock, M. (1992). "Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview". Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: J. H. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten* (S. 90–109). Westdt. Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. *Soziale Welt* (Sonderband 2, S. 183–198). Schwartz.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin. <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/nationaler-aktionsplan-2-0.html>.
- Burkard, C., Euler, D., Härtle, N. & Severing, E. (2019). *Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – Wie geht das?*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Bibliothek/Doi_Publikationen/LL_Ausbildungsangebot_Konzept.pdf.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz.
- Dohmen, D., Sandau, M. & Bayreuter, T. (2023). *Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland* (3., korrigierte Auflage). Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-ausbildungschancen-2023.
- Erpenbeck, J. (2012). Was sind Kompetenzen? In: W. G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz* (S. 1–58). Steinbeis-Edition.
- Fischer, E., Heger, M. & Laubenstein, D. (2011). *Perspektiven beruflicher Teilhabe. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung*. Athena.
- Frehe, P. (2015). *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext*. Eusl.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2014). *Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz: Stärken aufnehmen – Kompetenzen entwickeln – Übergänge eröffnen, Handreichung für Lehrende*. cevet Paderborn. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Download/Handreichung_rbKB_final.pdf
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i , Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration. Paderborn.

- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 30, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf
- Frehe-Hallowell, P. & Kremer, H.-H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. *Zeitschrift des Bundesinstitut für Berufsbildung*, 48(5), S. 11–15.
- Frehe-Hallowell, P., Kremer, H.-H., Laubenstein, D., Otto, F., Seib, J. & Geisler, T. (im Druck). SeiP – Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbeteiligte Jugendliche. In: K. Beck, R. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung, Bd. 2). Waxmann.
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Kohlhammer.
- Heger, M. & Laubenstein, D. (2011). Inklusionsprozesse im Übergangsbereich Schule-Beruf. In: B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 345–353). Klinkhardt.
- Heger, M. & Laubenstein, D. (2012). Dran bleiben. Benachteiligungen von jungen Frauen im beruflichen System finden immer noch zu wenig Beachtung. *Impulse*, Nr. 60, S. 30–39.
- Heger, M. & Laubenstein, D. (2014). Berufliche Bildung und Arbeit. In: E. Fischer (Hrsg.), *Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis* (S. 186–205). Kohlhammer.
- Hübner, C. (2021). Die Bewertung von Berufsorientierungsangeboten aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(2), S. 95–106.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zur Bildung*. Stiftung der deutschen Wirtschaft.
- KMK-Empfehlungen (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessel/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf.

- KMK-Empfehlungen (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessel/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.
- KMK-Empfehlungen (2019). *Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultuminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessel/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf
- Kremer, H.-H. (2010). Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems. In: H.-H. Kremer & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten* (S. 143–162). Eusl.
- Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339–362). Eusl.
- Kremer, H.-H. & Frehe-Halliwell, P. (2020). *Forschung in Innovationsarenen. Annäherungen an Methoden einer designbasierten Forschung*. In: J. Rützel, M. Friese & J. Wang (Hrsg.), *Digitale Welt – Herausforderungen für die berufliche Bildung und die Professionalität der Lehrenden. Ergebnisse des 5. und 6. Chinesisch-Deutschen Workshops zur Berufsbildungsforschung* (S. 447–467). Eusl
- Kremer, H.-H. & Otto, F. (2023). Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1–27. https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat45.pdf.
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P. F. E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusiven-Schule/Gutachten-Prof-Kremer-Gemeinsames-Lernen.pdf>.

- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2017). Inklusion und Berufliche Bildung. In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 265–273). Klinkhardt.
- Kundisch, H. (2020). *Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext. Entwicklungsarbeiten einer Kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung* (Dissertation). Eusl. (<https://doi.org/10.3278/6004875w>).
- Kundisch, H. (2023). Wie wir die mittlere Führungsebene als Transformationsbegleiter:innen an Schulen stärken können. *Magazin des Forum Bildung Digitalisierung*. <https://magazin.forumbd.de/haltung/wie-wir-die-mittlere-fuehrungs-ebene-als-transformationsbegleiterinnen-an-schulen-staerken-koennen/>.
- Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). (<https://doi.org/10.21248/qfi.136>).
- Kundisch, H. & Kremer, H.-H. (2017). *Mittlere Leitungsebenen an Berufskollegs. Eine kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit. Handreichung* (2 Aufl.). cevet Paderborn. https://www.berufs-bildung.nrw.de/cms/upload/_download/3i/3i_handreichung_mittlere_leitungsebene.pdf.
- Kückmann, M.-A. (2020). *Multiprofessionelle Teamarbeit (MPT) im Kontext einer Dualität des Sozialen. Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. Eusl.
- Kückmann, M.-A. (2024). „Vom Schieben und geschoben werden...“ Grundlegungen zu einer multiperspektivischen Qualifizierung (mpQ) zur Förderung multiprofessioneller Teamarbeit (mpT) im Kontext inklusiver Bildung. *QfI -Qualifizierung für Inklusion*, 5(3). (<https://doi.org/10.21248/QfI.138>).
- LAQUILA (Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerausbildung). <https://www.laquila.nrw.de/>
- Laubenstein, D. (2012). Eine Schule für alle oder eine Schule für jeden – Gedankenfragmente zu diskursiven Praktiken im Rahmen aktueller Inklusionsdiskussionen. In: C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 127–140). Athena.
- Laubenstein, D. & Heger, M. (2012). Genderforschung im Feld der beruflichen Orientierung und Qualifikation von Menschen mit Benachteiligungen/Behinderungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38(2), S. 89–99.

- Laubenstein, D. & Scheer, D. (2021a). Optimierung von Organisationsstrukturen für die emotionale und soziale Entwicklung? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(2), S. 155–170.
- Laubenstein, D. & Scheer, D. (2021b). Praxis-Forschungs-Netzwerk am Beispiel des Projekts ‚Geschwisterklassen‘. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE): Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!*, 3(3), S. 142–152.
- Laux, L. & Renner, K.-H. (2008). Selbstdarstellung und Selbstinterpretation. In: L. Laux (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologie. Grundriss der Psychologie* (S. 229–243). Kohlhammer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann-Stiftung
- Lippegaus-Grünau, P. & Voigt, B. (2013). Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen: 3. https://www.berufs-orientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/potenziale-erkennen-und-foerdern-qualitaet-entwickeln-band-1.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). KAoA – Schulinformation zum Schuljahresbeginn 2022/23. www.schulministerium.nrw/26092022-kaoa-schulinformation-zum-schuljahrbeginn-202223.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) (2015). Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss. Technik/Naturwissenschaften. Berufsfeld: Metalltechnik. Düsseldorf. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_metalltechnik.pdf.
- Neuland, M. (1999). *Moderation*. Neuland-Verlag.
- Otto, F. & Kundisch, H. (2023). Qualifizierungsbedarf des Bildungspersonals mit besonderem Fokus auf Selbstinszenierungspraktiken von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 2023/1(74), S. 38–68.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In: T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9–36). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.

- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282–301.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- und Sonderschullehrer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49, S. 46–54.
- Rump, J. & Eilers, S. (2017). Arbeit 4.0 – Leben und Arbeiten unter neuen Vorzeichen. In: J. Rump, & S. Eilers (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Arbeit 4.0* (S. 3–78). Springer Verlag.
- Schachtner, C. (2018). Zeitgenössische Selbstinszenierungen im Zeichen digitaler Medien: Das Ringen um Anerkennung. *Medienimpulse*, 56(1), S. 1–13. (<https://doi.org/10.21243/mi-01-18-10>)
- Schuchart, C. (2013). Kein Abschluss ohne Anschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule*, 105(4), S. 345–363.
- Schwabl, F. (2020). *Inszenierungen im digitalen Bild: eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Eusl.
- Siegert, K. & Lindmeier, B. (2017). Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif‘? Biografische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang. In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 125–133). Klinkhardt.
- Stauber, B. (2001). Übergänge schaffen. In: W. Gebhardt, R. Hitzler & F. Liebl (Hrsg.), *Techno-Soziologie* (S. 119–136). Springer VS. (https://doi.org/10.1007/978-3-663-11611-0_7).
- Stauber, B. (2004). *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Leske + Budrich.
- Thielen, M. (2011). Berufsorientierte Konzepte für benachteiligte Jugendliche in der allgemeinbildenden Schule zwischen Integrationsbestrebungen und Exklusionsrisiken. In: B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 328–335). Klinkhardt.
- Werner, B. & Müller, R. (2017). „Die 9, die ist mehr. Mehr. Wie heißt noch mal. Mehr Zahl. Wie soll ich jetzt erklären?“ Sprachlich-kulturelle Heterogenität und Bildungsteilhabe. In: D. Laubenstein, & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 215–225). Klinkhardt.
- Zdoupas, P. & Laubenstein, D. (2023). ‘I Feel Well, Accepted and Competent in School’ – Determinants of Self-Perceived Inclusion and Academic Self-Concept in Students with Diagnosed Behavioral, Emotional and Social Difficulties (BESD). *Social Sciences*, 12(3), 154.