

*Petra Frehe-Halliwell, H.-Hugo Kremer, Désirée Laubenstein,
Heike Kundisch, Franziska Otto, Jessica Denise Seib & Tobias Geisler*

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

Zusammenfassung

Das Projekt *Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche* (SeiP)¹ fokussiert (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche am Übergang Schule – Beruf. Das Projekt zielt auf eine förderorientierte Kompetenzerfassung, die an die Rezeption und Produktion individueller Selbstinszenierungsformate gekoppelt ist: Multimodale, d. h. insbesondere offene und kreative Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate, eröffnen den Jugendlichen Möglichkeiten, ihre Stärken zu ergründen und (für Dritte) sichtbar zu machen. Als Produkt entstanden bzw. entwickelten sich authentische Selbstdarstellungsformate und -praktiken, die für Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozesse genutzt werden können. Im Projekt SeiP wurden damit neuartige und zugleich praxiserprobte Alternativen zu tradierten Verfahren der Kompetenzerfassung entwickelt, die an den Ressourcen und Perspektiven der Lernenden ansetzen und sie als selbstbestimmte Gestalter:innen ihrer Lern-, Erwerbs- und Lebensbiographie anerkennen und adressieren.

Schlüsselworte: Entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung, Selbstinszenierung, Übergang Schule – Beruf, Selbstbestimmung, Teilhabe

Abstract

The project entitled SeiP (*'Selbstinszenierungspraktiken'* – similar to practices of self-realisation – as access to a self-determined, multi-modal competence assessment) focuses on educationally disadvantaged young people. Thus, the project encompasses pre-existing heterogeneities of young people at the transition from school to work. The project primarily aims to develop support-oriented competence assessment which is linked to the reception and production of individual self-realisation formats. Multimodal instruments, meaning open and creative self-expression and survey formats in particular, open up opportunities for young people to explore their strengths and to make them visible to others. This led to the development of authentic self-realisation formats and practices that can be used for careers advice and guidance and job application processes. Within the SeiP project, innovative and proven alternatives to traditional methods of competence assessment were developed which focus on the strengths and resources of the learners. At the same time, they acknowledge and address them as self-determined individuals who are able to create their own learning, professional and life biographies.

Keywords: Developmental competence assessment; self-realisation formats; Transition from school to work, strengths, self-determination

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01NV2122A und 01NV2122B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

1. Vorstellung des Projekts SeiP

1.1 Problem- und Zielperspektivenskizzierung

Das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe wird trotz aktueller Inklusionsbemühungen für Jugendliche und junge Erwachsene mit niedrigem oder keinem Bildungsabschluss kaum verwirklicht, da diese nach wie vor überproportional von beruflichen Qualifizierungs- und Teilhabeprozessen ausgeschlossen sind (Laubenstein, 2012; Kremer, Kückmann, Sloane & Zoyke, 2015) und zu den sogenannten NEETs – ‚Not in Employment, Education or Training‘ (Dohmen, Sandau & Bayreuther, 2023, S. 6) – zählen. Im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Benachteiligung/Behinderung fordern die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (1998, 2000, 2019) wiederholt dazu auf, Jugendlichen Wege einer qualifizierten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu eröffnen, um ihnen 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, auch berufliche Teilhabe (Art. 27) zu ermöglichen und entsprechende Maßnahmen zu initiieren (BMAS, 2016; MSB, 2022). Trotz einer Vielzahl an Zugangswegen in (Aus-)Bildung wird jedoch bis heute kaum eine selbstbestimmte Perspektive beruflicher Partizipation von (aus)bildungsbenachteiligten Jugendlichen realisiert. Die ursprünglich anvisierte Zielgruppe gerät nach wie vor in den Hintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022), sodass der Handlungsbedarf zur Ermöglichung beruflicher Teilhabe im Übergangssektor Schule – Beruf weiterhin präsent ist.

Aus Perspektive des Berufsbildungssystems gerät die Zielgruppe im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung (§ 1(2) sowie § 68 BBiG) in den Fokus. 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) einmünden. Hier werden systemisch solche Lernenden zusammengeführt, die verschiedene geschlechtsbedingte, soziale, kulturelle und/oder individuelle Benachteiligungen oder (vormals) diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarfe aufweisen (Frehe & Kremer, 2016). Forschungsbefunde zur individuellen Förderung und Berufsorientierung (Frehe, 2015) konstatieren hierzu, dass es kaum 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 (Frehe & Kremer, 2014; Frehe, 2015). Eine zentrale Erkenntnis ist, dass im Kontext individueller Förderung eine stärkenorientierte Perspektive auf die Jugendlichen eingenommen werden sollte und entsprechende Lernumgebungen im Rahmen der Übergangsbegleitung multiprofessionell zu gestalten sind (Kranert & Stein, 2017; Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier, 2019; Kückmann, 2020). Hier schließen Ergebnisse aus Untersuchungen an, die sich auf die Entwicklung geeigneter Qualifizierungsformate (Kundisch, 2020; 2023) fokussieren

und hierüber die individuellen Bedarfe der Bildungsakteur:innen in der Begleitung der Entwicklung und Implementation entsprechender Konzepte aufnehmen.

1.2 Selbstinszenierung als zentraler Fokus

Im Projekt SeiP sollen Jugendliche durch den Zugang über Selbstinszenierungspraktiken im Rahmen multimodaler, d. h. offener und kreativer, Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate persönliche Stärken entdecken, dokumentieren und nutzbar machen. Selbstinszenierung nimmt dabei für den Übergang Schule – Beruf eine zentrale Bedeutung ein. Selbstinszenierungen können als ‚alltägliche‘ Ausdrucksformen auf Ebene der Selbstdarstellung gefasst werden, die über unterschiedliche Formen und Medien zum Ausdruck kommen können (Stauber, 2004, S. 52; 2001, S. 119; Schwabl, 2020, S. 91ff.) und eng mit den Lebenswelten sowie Handlungspraktiken der Jugendlichen verbunden sind, was zugleich auch die Bedeutung der Ausrichtung an den Individuen für die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen betont. Die Verankerung in den jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen schließt in der Ausrichtung auf das Aufdecken individueller Stärken, Ziele, Interessen und Wünsche auch den Einbezug informeller Kontexte wie der Peer-Group, Familie, Hobby usw. ein (Lippegaus-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Selbstinszenierung ist in diesem Verständnis in den sozialen Raum und in die darin stattfindenden Interaktionen eingebettet. Hier ist 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“ (Kundisch, Kremer & Otto, 2024, S. 5). Vor diesem Hintergrund und auf Basis gezielter Feedback- und Rückmeldephasen wird mit Perspektive auf den Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt 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. Im Projekt 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 (s. Abschnitt 4) nimmt diesen Dualismus strukturgebend auf.

1.2.1 Bedeutung der Bildungsakteur:innen

Die Bildungsakteur:innen nehmen bei der adressierten Unterstützung von Jugendlichen an der Schwelle zum Berufseinstieg eine relevante Bedeutung ein. Die Ge-

staltung entsprechender individualisierter Lernumgebungen mit Fokus auf die Berufsorientierung zeigt sich als hohe Anforderung (Otto & Kundisch, 2023, S. 39; Kremer, 2010, S. 156). Aus unserer Perspektive kann die Unterstützung der Bildungsakteur:innen im Rahmen der individuellen Bildungsgangarbeit über die Aufnahme entsprechender Qualifizierungsformate zu einer Stärkung der Jugendlichen führen (Otto & Kundisch, 2023, S. 40). Die Bildungsakteur:innen wiederum können keinesfalls als homogene Gruppe beschrieben werden. Teams weisen häufig eine ‚Multiprofessionalität‘ auf (Kückmann, 2020; 2024), was auf die Interaktion/Kooperation von u. a. Fachlehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen und Sonderpädagog:innen verweist. Es wird einerseits deutlich, dass unterschiedliches Professionswissen in die Bildungsgangarbeit einfließt (LAQUILA, o. J.). Andererseits kann dies auf unterschiedliche Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarfe der Einzelnen hindeuten (Otto & Kundisch, 2023, S. 42).

1.2.2 (Aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche

Die Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf können neben vielfältigen Benachteiligungen auf sozialer wie familiärer Ebene, individuellen Problemlagen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auch (vormals) diagnostizierte sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe aufweisen. 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 AV (Kundisch et al., 2024). Der Bildungsbericht der Autorengruppe 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-)bildungsbenachteiligte Jugendliche erfolgt trotz inklusiver Bildungsbemühungen weiterhin primär als additive Serviceleistung (Reiser, 1998). Dies zeigt sich insbesondere auch im berufsschulischen Bereich, wo der Bildungsgang der AV den Großteil der (aus-)bildungsbenachteiligten Jugendlichen aufnimmt. In diesem Kontext kann von einer innersystemischen Exklusionstendenz gesprochen werden (Frehe & Kremer, 2016). Diskontinuierlich-prekäre Karriereverläufe können oftmals nicht verhindert werden (Thielen, 2011).

1.3 Zielsetzung in Bezug auf Diagnostik in der inklusiven Bildung

Das Projekt SeiP zielt durch den Zugang über Selbstinszenierungspraktiken darauf ab, einen Gegenentwurf zu tradierten, etablierten Kompetenzdiagnoseverfahren anzubieten, die zumeist im Format einer ‚Kompetenz-Zuschreibung von außen‘ erfolgen. Klassische Instrumente nehmen häufig eine defizitorientierte Perspektive auf und erfordern eine sprachlich-textliche Auseinandersetzung und Aufarbeitung – Praktiken, die die Zielgruppe oftmals nicht ausreichend beherrscht. Das Projekt

rückt dagegen eine entwicklungsförderliche Diagnostik in den Vordergrund. Dabei sollen Kompetenzen, lebensweltliche und persönliche Lernausgangslagen sowie die Wege des Kompetenzerwerbs besonders berücksichtigt werden. Es geht darum, einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung förderrelevanter diagnostischer Verfahren – hier zusammengefasst unter dem Terminus ‚entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung‘ (Frehe-Halliwell & Kremer, 2019; Frehe, 2015) – zu leisten. Die Lernenden setzen sich aktiv mit Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinander, sie analysieren die eigenen Stärken, Interessen und Motive. Der Prozess der Kompetenzerfassung wird damit selbst zum Entwicklungs-/Lernprozess von Analyse- und Reflexionsfähigkeit, Gestaltungs- und Präsentationstechniken. Die Lernenden haben so die Möglichkeit, das eigene Selbstbild zu konturieren sowie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu sammeln. In diesem Rahmen entwickeln Lernende individuelle und multimodale Selbstinszenierungsformate, die sukzessive für den Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess genutzt werden (Kundisch et al., 2024; Kremer & Otto, 2023; Otto & Kundisch, 2023), um berufliche Teilhabe anzubahnen. Lehrende unterstützen bei der Dokumentation, Rezeption und Nutzung der Ergebnisse. Dabei ist die selbstreflexive Erschließung von persönlichen Stärken und deren lernförderliche 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:innenseite nachvollziehbar zu verdeutlichen und beruflich verwertbare Anschlüsse erkennbar zu machen. Multimodale Instrumente zur Selbstinszenierung bergen in diesem Zuge das Potenzial, die bestehenden Stärken der Jugendlichen auf authentische Weise erfahrbar, sichtbar und verwertbar zu machen.

Das Projekt verfolgte vor diesem Hintergrund folgende übergeordnete Ziele: (1) die Entwicklung eines mehrphasigen Prototyps bzw. Rahmenkonzepts zu Selbstinszenierungspraktiken, (2) die Identifikation von Gelingensbedingungen zur Implementation des Rahmenkonzeptes, (3) die Weiterentwicklung einer Kollegialen Weiterbildung und Konzeption einer Studienumgebung.

2. Forschungsdesigns und Methoden

2.1 Forschungs- und Entwicklungsansatz

SeiP verfolgt einen gestaltungsorientierten Ansatz, bei dem über den Projektverlauf die Entwicklung praktischer Problemlösungen und die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis eng miteinander verzahnt wurden (Plomp, 2007). Basis war die Einrichtung einer Innovationsarena (Kremer, 2014) in Verknüpfung mit einer Kollegialen Weiterbildung (Kundisch & Kremer, 2017; Kundisch, 2020). Diese Kombination ermöglichte die systematische Verbindung der Perspektiven der Forschungs- und Praxispartner:innen. 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 der Praxisakteur:innen aufgenommen. Es kamen insbesondere Verfahren zum Einsatz, die Entwicklungszusammenhänge als Format der Erkenntnisgewinnung verstehen und diese zugleich eröffnen (Kremer & Frehe-Halliwell, 2020).

2.2 Dokumentation der Erprobung des Rahmenkonzepts und der Identifikation von Gelingensbedingungen im Forschungsprozess (Datenerhebung und -auswertung)

Projektbegleitend wurden systematisch Gelingensbedingungen u. a. über Fragebögen für schulische Praxisakteur:innen sowie 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 Berufskollegs u. a. bei der Implementation des entwickelten Rahmenkonzepts unterstützen konnte. Über Besuche vor Ort konnten Einblicke in die Erprobung der Materialien und in das Konzept eröffnet sowie Erfahrungen bei der Umsetzung des Rahmenkonzepts an den jeweiligen Standorten aufgenommen werden. Konkrete Inszenierungsformen der Jugendlichen und der Umgang in interaktiven Unterrichtssituationen wurden im Prozess dokumentiert sowie mögliche Spannungsfelder in der Auseinandersetzung mit den Selbstinszenierungen der Jugendlichen in den Blick genommen.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Zusammenspiel der verschiedenen Bereiche und zeigt insbesondere auch die Verschränkung von kollegialer Weiterbildung und designbasierter Entwicklung des Prototyps auf.

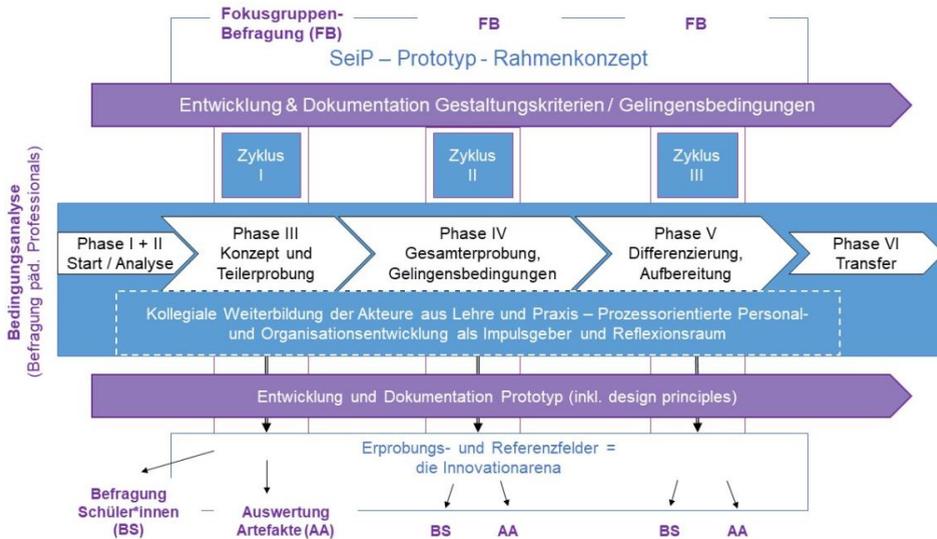


Abbildung 1: Übersicht des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)

Die *Startphase* umfasste die Einrichtung der Innovationsarena, die Kollegiale Weiterbildung und den Aufbau von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen. Diese Phase diente der Analyse spezifischer Ausgangslagen der Jugendlichen, möglicher Rezeptionsformate und Bedarfe des Bildungspersonals sowie des Vorverständnisses von Selbstinszenierungen und ihrer Formate. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden in der Prototypenentwicklung sowie in der Konzeption eines Beobachtungsinstrumentes zur Aufnahme konkreter Selbstinszenierungspraktiken herangezogen.

Es folgte die *Entwicklung eines Designs* sowie dessen iterative Erprobung an Berufskollegs mit Bildungsgängen der AV in Nordrhein-Westfalen. Die Lebenshilfe Paderborn e. V. und die inklusive AV an einem Berufskolleg boten parallel dazu einen Zugang zu der Zielgruppe der jungen Menschen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Am Berufskolleg wurde eine zweiwöchige Hospitation durchgeführt, in welcher 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 zur Erfassung subjektiver Bewertungen der Konzepte durch die Jugendlichen und ihrer Performanz in Anlehnung an den Kapitalbegriff Bourdieus (Bourdieu, 1983, S. 183ff.). Darüber hinaus wurden Fokusgruppeninterviews sowie Forschungs- und Entwicklungsgespräche mit dem Bildungspersonal und Methodevaluationen mit den Lehrenden und Jugendlichen durchgeführt.

2.3 Transferstrategien und -methoden

Grundlegend weist das Projekt ein Transferverständnis auf, welches nicht (ausschließlich) als Übertragungsakt verstanden wird, sondern vor allem eine (kontextbezogene) Entwicklungs- und Implementationsarbeit (er-)fordert. Die *Transferphase* (s. Abb. 1) wird somit strukturell in den Entwicklungsprozess eingebunden und geht zudem mit der Phase der Aufbereitung der Forschungs- und Entwicklungsergebnisse einher. Das Projekt wurde in ausgewählten Transferbereichen, u. a. in Thüringen eingebracht, und auf wissenschaftlichen Konferenzen präsentiert. Eine intensive Transferphase fand über die Umsetzung der Kollegialen Weiterbildung statt. Hier wurde der Prototyp weiteren Schulen vorgestellt, diese wurden bei der Erprobung, schulspezifischen Weiterentwicklung und Implementation begleitet. So konnte das Rahmenkonzept an insgesamt elf Schulen in einer direkten Entwicklungs- und Implementationsarbeit transferiert werden.

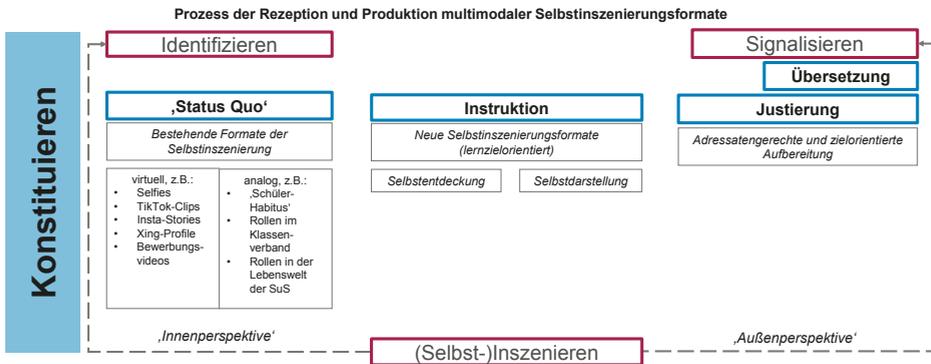
Die Projektergebnisse mit Dokumentationen der im Projekt umgesetzten Forschungsarbeiten, Hinweise zu dem Fortbildungskonzept, dem Rahmenkonzept sowie die in der Wissenschaft-Praxis-Kooperation entwickelten Methoden und Materialien werden in der letzten Projektphase in einem Sammelband zusammengeführt und über den Verlag als OER sowie über das Fachportal des bibb ‚Übergänge in Ausbildung und Beruf‘ (*ueberaus*) zur Verfügung gestellt und in einem Bildungspodcast erläutert.

3. Vorstellung der Forschungsergebnisse

1) Entwicklung eines mehrphasigen Rahmenkonzepts zu Selbstinszenierungspraktiken

Das SeiP-Rahmenkonzept setzt am ‚Status-Quo‘ der Selbstinszenierung(-spraktiken) der Jugendlichen als Bestandteil sozialer Interaktionsprozesse an. Bereits informell erworbene Kompetenzen zur Selbstinszenierung/-präsentation sowie erstellte Formate können aufgenommen werden, um individuelle Stärken, Interessen und Motivationen zu ergründen. Daneben stellen die alltäglichen Face-to-face-Selbstinszenierungen im Klassenraum einen ebenso bedeutenden Ausgangspunkt zur Aufdeckung persönlicher Stärken, Interessen und Bedürfnisse dar (s. Abb. 2 *Identifizieren – Status Quo*). Im weiteren Verlauf werden die bestehenden Selbstinszenierungspraktiken und -formate didaktisch aufgegriffen. Im Rahmen individualisierter Lernumgebungen, die von den Lehrenden begleitet werden, entwickeln die Lernenden sukzessive Selbstinszenierungsformate, die für Berufsorientierungs- und insbesondere Bewerbungsprozesse nutzbar werden. Es schließt sich eine adressatengerechte und zielorientierte Aufbereitung der Selbstinszenierungsformate für den Übergang Schule – Beruf – bspw. zur Nutzung für die Darstellung gegenüber potenziellen Arbeitgeber:innen – an (s. Abb. 2 *Signalisieren – Justierung*), wobei es insbesondere nicht um eine funktionalistische (An-)Passung der Schüler:innen geht, sondern darum, dass auch hier die Aspekte Selbstbestimmung und Authentizität im Fokus stehen (Kremer

& Otto, 2023). Abbildung 2 verdeutlicht den Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate und gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Phasen, wobei der Prozess nicht als linear, sondern als zirkulär und iterativ zu verstehen ist.



Konstituieren

Abbildung 2: Rahmenkonzept zum Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate der Arbeitsgruppe zur Prototypenentwicklung (Internes Dokument von Frehe-Halliwell, Kremer & Otto)

2) Identifikation von Gelingensbedingungen zur Implementation des Rahmenkonzeptes

Wie deutlich wurde, können Selbstinszenierungen ein wichtiger Bestandteil zur Selbstpräsentation im Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt insbesondere für (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche sein. Gelingensbedingungen für die beteiligten Akteur:innen umfassen hierbei sowohl strukturelle, personelle und zeitliche Ressourcen – vor allem aber die Berücksichtigung sowohl individueller Bedarfslagen und Unterstützungen – als auch ein auf Ressourcen und individuelle Stärken orientierter Blick von Seiten der Lehrenden, dessen sich die Jugendlichen oftmals selbst nicht bewusst sind (Laubenstein & Scheer, 2021a; 2021b). Der Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozess der Jugendlichen bedingt sich durch eine wechselseitige Beeinflussung zwischen der:dem Lehrenden und der:dem Schüler:in in einem diskursiven Dialog, der von beiden Seiten aktiv gestaltet werden muss, damit sich Jugendliche in ihrer Kompetenzdarstellung konstruieren können (Zdoupas & Laubenstein, 2023). Hier ist u. a. das Konzept der lösungsorientierten Gesprächsführung im Rahmen der beruflich-dialogischen Perspektivgestaltung relevant. Lösungsorientierung fokussiert in diesem Zuge vorhandene Ressourcen, aber auch Visionen für die Zukunft und fragt nach den Momenten, in denen die Dinge aus der Subjektperspektive zufriedenstellend gelingen, und trägt damit zum Kompetenzerleben und zur Wirkmächtigkeit eigener Gestaltungsprozesse bei.

Die Ergebnisse der Methodenevaluation verweisen darauf, dass sich die Jugendlichen durch den Einsatz multimodaler Methoden mit sich selbst bezüglich ihrer Stärken, Interessen und Ressourcen auseinandersetzen und sich hierdurch ein Gestaltungsraum im Lehr-Lernsetting eröffnet, der über Selbstinszenierungspraktiken dazu

beitragen kann, berufliche Perspektiven zu entwickeln. Ergänzend wurden Veränderungsprozesse durch einen ressourcen- und stärkenorientierten Blick mittels eines Fragebogens erhoben. Fokussiert wurden hierbei Praxistauglichkeit aus Lehrer:innenperspektive, Performanzen zur beruflichen Perspektivgenerierung der Schüler:innen und Veränderungen der Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung. Vorausgehend dazu wurden den Bildungsakteur:innen an Berufskollegs in der Kollegialen Weiterbildung lösungsorientierte Gesprächstechniken vorgestellt und Raum zur praktischen Erprobung gegeben. Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass lösungsfokussierte Gesprächstechniken zur Gesprächsbereitschaft und emotionalen Öffnung der Schüler:innen und zu mehr Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen für eigene Lösungskompetenzen führen und die Bildung eines beruflichen Narrativs bei den Schüler:innen unterstützen.

3) Weiterentwicklung einer Kollegialen Weiterbildung und Konzeption einer Studienumgebung

Das Konzept der Kollegialen Weiterbildung (Kundisch, 2023; Kundisch et al., 2024) im Kontext von SeiP schließt die reflexive Auseinandersetzung eines professionsbezogenen Inklusionsverständnisses ebenso ein wie eine entsprechende Auseinandersetzung mit selbstgesteuerten/selbstbestimmten multimodalen Darstellungs- bzw. Erhebungs-/Feststellungsverfahren, der Nutzbarmachung dadurch identifizierter Ressourcen für eine Entwicklung individuell förderlicher Lernumgebungen sowie der Herausforderung, diese Ergebnisse für die Ausbildungs-/Arbeitgeber:innenseite nachvollziehbar zu verdeutlichen und Anschlüsse erkennbar zu machen. Sie fokussiert in ihrer grundlegenden Ausrichtung einen Austausch auf Augenhöhe zwischen den Bildungsakteur:innen sowie einen Perspektivwechsel der multiprofessionellen Akteur:innen und fördert den Vernetzungsgedanken zwischen Schulen (Kundisch, 2020; Kundisch et al., 2024). Einer lern- bzw. bildungsfördernden Beziehung der Bildungsakteur:innen und dem Verständnis von „Wissender fragt Wissenden und Lerner fragt Lernenden“ (Neuland, 1999, S. 2) wird hierbei besondere Aufmerksamkeit zuteil. Zu den Dimensionen ganzheitlichen Lernens, welche als ebenso grundlegend zu betrachten sind, gehören u. a. die Gestaltung des Lern- und Arbeitsumfeldes, Betroffene zu Beteiligten zu machen, eine Selbstverantwortlichkeit der Teilnehmer:innen, eine konsequente Visualisierung sowie eine Prozess- und Ergebnisorientierung etc. (Neuland, 1999, S. 5–7).

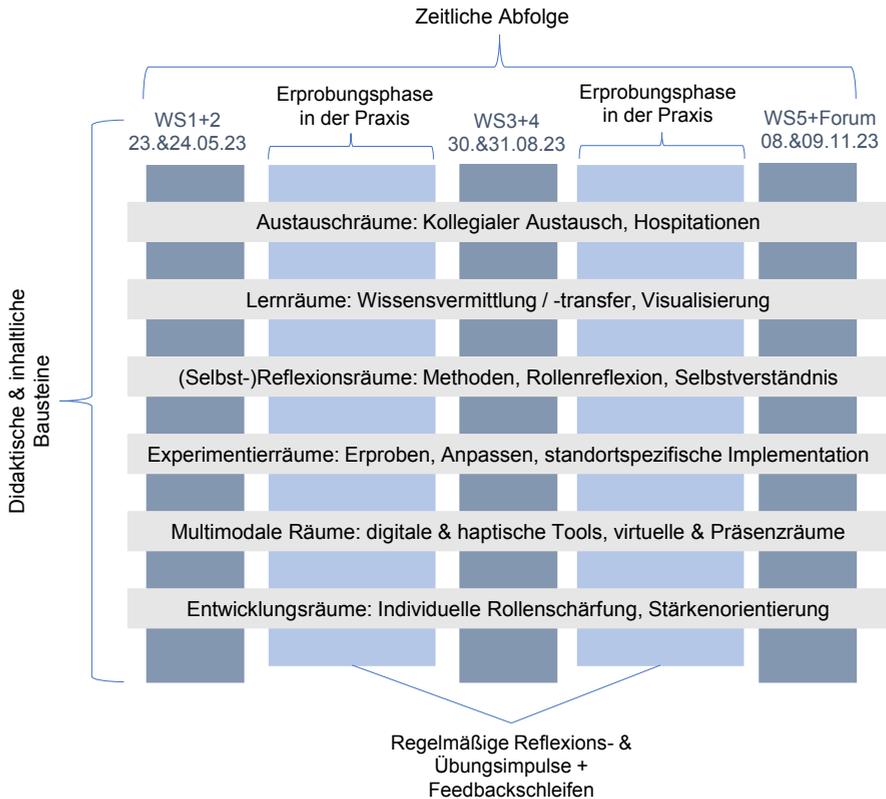


Abbildung 3: Der Workplace der Kollegialen Weiterbildung im SeiP-Kontext (Kundisch et al., 2024)

Abbildung 3 veranschaulicht die Formate und Räume, welche im Verlauf der Weiterbildung angeboten wurden. Dies und die ausgeprägte Praxisverschränkung lässt hier die Bezeichnung *Workplace* (Huber et al., 2013) zu. Neue Handlungsroutinen wurden im Verlauf der sechs Module gefördert, Innovations- und Implementationsprozesse angestoßen und vor allem im Kontext des Rahmenkonzeptes unterstützt. Die Weiterbildung „fordert[e] in ihrem Verlauf über mehrere Monate dazu auf, das Gelernte anzuwenden und die Erfahrungen zu reflektieren; sie adressiert[e] stets sowohl die Einzelpersonen als auch das Team, die Prozesse und die Systeme und fördert[e] so eine Haltung der Kollaboration; sie öffnet[e] Raum zum Erproben, Erfahren, Lernen, Weiterentwickeln und zum Reflektieren; sie fördert[e] den schulübergreifenden Austausch und das Entstehen von Netzwerken über ihre Dauer hinaus“ (Kundisch et al., 2024, S. 14; Kundisch, 2020; Daschner & Hanisch, 2019; Lipowsky & Rzejak, 2021).

Die *Einbindung* von Selbstinszenierung als Querschnittsthema der Gestaltung inklusiver Lernumgebungen *in die Studiumgebung* erfolgte in einem Master-Modul in Form einer fiktiven Bildungsgangarbeit. Die Studierenden lernten über Selbstinszenierung vor dem Hintergrund einer grundlegenden Stärkenorientierung eine an-

dere Perspektive auf ihre künftige Schüler:innenschaft und in diesem Zuge konkrete Möglichkeiten individueller Förderung kennen, die sie im Anschluss im anstehenden Praxissemester in der Praxis weiter erkunden und reflektieren können.

4. Konklusion/Ausblick

Das Projekt SeiP hat die Herausforderungen und die Komplexität des Matchingprozesses für Jugendliche im Übergang Schule – Beruf beleuchtet und neue Möglichkeiten der Präsentation und Rezeption in Bewerbungs-/Rekrutierungsprozessen eröffnet.²

In diesem Forschungsprojekt konnte insgesamt aufgezeigt werden, dass mit Hilfe von Selbstinszenierungspraktiken eine auf das Subjekt ausgerichtete Bildungsarbeit 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 Selbstentwürfe aufgefasst werden, die den jungen Erwachsenen in individuellen Lebensweltkontexten die Erforschung des Denkbaren und Anders-sein-Könnens ermöglichen (Schachtner, 2018, S. 4). Zugleich bietet Selbstinszenierung den Individuen in riskanten Übergangsphasen wie dem Übergang Schule – Beruf sozialen, ästhetischen und kulturellen Halt und dient ihnen gleichzeitig als Ressource (Stauber, 2004, S. 53; 2001, S. 123). Der Prozess der Selbstinszenierung hat also nicht nur den Zweck der Bewältigung jeweiliger Herausforderungen, sondern weist selbst einen Lern- und Entwicklungscharakter auf, wodurch die Jugendlichen für künftige An- und Herausforderungen gestärkt werden sollen (Otto & Kundisch, 2023).

Über das Projekt SeiP konnten unterschiedliche Formate wie Sedcards, Stärkengebäude, Collagen etc. als Formen von Selbstinszenierungen Jugendlicher an den beteiligten Berufskollegs aufgenommen und entwickelt werden. An dieser Stelle ist uns wichtig zu betonen, dass die entwickelten multimodalen Selbstdarstellungsformate nicht rein ‚Form-induziert‘ sind. Individuelle persönliche und damit alternative Formate sind vielmehr besser nutzbar, um ein ganzheitliches und authentisches Kennenlernen einer Person zu ermöglichen. Im Projektverlauf hat sich der Unterstützungsbedarf des Bildungspersonals gezeigt, einhergehend mit den Erfordernissen an mehr Spielraum und einer Ressourcenorientierung, die sich u. a. über lösungsfokussierte Gesprächstechniken in der Arbeit mit den Jugendlichen realisiert, um auf die oben skizzierten individuellen Bedarfe adäquat reagieren zu können. Ebenso wurde die Notwendigkeit entsprechender Qualifizierungsformate deutlich: Die projektintegrierte Kollegiale Weiterbildung bot hier eine Implementationsunterstützung und gemeinsamen Erprobungsraum und eröffnete eine Vernetzung der Bildungsakteur:innen untereinander.

2 Die betriebliche Seite konnte vorliegend lediglich ausschnitthaft aufgenommen werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022>
- 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.bmfsfj.de/resource/blob/130322/69f35d63d737a26af370066432810704/nap2-inklusion-data.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*. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-ausbildungschancen-2023>
- 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*. Paderborn. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Download/Handreichung_rbKB_final.pdf
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf
- Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, 48(5), 11–15.
- Guthörlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Kohlhammer.
- 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_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf
- KMK-Empfehlungen (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- KMK-Empfehlungen (2019). *Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-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.
- 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/sites/default/files/documents/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf
- Kundisch, H. (2020). *Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext. Entwicklungsarbeit einer Kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenshärpfung* (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-fuehrungsebene-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 (inklusive) 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 Rollenshärpfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit. Handreichung* (2. Aufl.). https://www.berufsbildung.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 Lehrerbildung). <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. & Scheer, D. (2021a). Optimierung von Organisationsstrukturen für die emotionale und soziale Entwicklung? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(2), 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), 142–152.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann.
- Lippegaus-Grünau, P. & Voigt, B. (2013). *Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 3: Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen*. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/potenziale-erkennen-und-foerdern-qualitaet-entwickeln-band-3.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022, 26. September). *KAOA – Schulinformation zum Schuljahresbeginn 2022/23*. www.schulministerium.nrw/26092022-kaoa-schulinformation-zum-schuljahresbeginn-202223
- 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. *Kölnener Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 74(1), 38–68.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9–36). SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- und Sonderschullehrer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49, 46–54.
- Schachtner, C. (2018). Zeitgenössische Selbstinszenierungen im Zeichen digitaler Medien: Das Ringen um Anerkennung. *Medienimpulse*, 56(1), 1–13. <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-10>
- 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.
- Schwabl, F. (2020). *Inszenierungen im digitalen Bild: eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Eusl.
- 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.
- 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.