

Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inkluisiven) Übergang Schule-Beruf

Heike Kundisch, H.-Hugo Kremer & Franziska Otto

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein Qualifizierungsformat für (multi)professionelle Bildungsakteur*innen zur entwicklungsförderlichen Nutzung von Selbstinszenierungspraktiken vor. Die Konzeption und Entwicklung des Weiterbildungsformats ist im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts für Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen angesiedelt, die einen besonderen Förderbedarf im Zuge des Übergangs von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt aufweisen. Diese sollen durch offene und kreative Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate dabei unterstützt werden, ihre Stärken zu erkennen, zu dokumentieren und sichtbar zu machen, sowie hierüber gleichsam für den Übergang Schule-Beruf gestärkt werden.

Wir stellen zunächst den Projektrahmen vor und schärfen in diesem Kontext den Zugang über eine Grundlegung zu Selbstinszenierung sowie deren Potenziale im Kontext der inklusiven Berufsbildung und zur Stärkung der Zielgruppe. Das im Projekt entwickelte Rahmenkonzept bietet eine Orientierung zur standort- respektive bildungsgangbezogenen Anpassung und stellt damit Herausforderungen und einen entsprechenden Qualifizierungsbedarf für Bildungsakteur*innen heraus. Darauf basierend stellen wir die konzeptionellen Grundlagen, die methodische und inhaltliche Ausgestaltung zum Ansatz der ‚Kollegialen Weiterbildung‘ zur entwicklungsförderlichen Nutzung von Selbstinszenierungspraktiken vor und adressieren u. a. das Zusammenspiel von innovativer Entwicklung, Schärfung von Rollen und Kompetenzentwicklung der Bildungsakteur*innen. Abschließend diskutieren wir die konzeptionellen Entwicklungen und den Implementations- und Transferansatz.

Schlagworte

Übergang Schule-Beruf, Stärken, entwicklungsförderliche Didaktik, kollegiale Weiterbildung, Selbstbestimmung

Title

'Selbstinszenierungspraktiken' as a way to strength orientation, self-determination and participation - a collegial training for multi-professional teams at the (inclusive) transition from school to work

Abstract

The article presents a qualification format for multi-professional actors in the educational context on the developmental use of 'Selbstinszenierungspraktiken' (which means a combination of practices for self-awareness, self-realisation and self-acceptance in a process which we are developing in our project). The concept and development of the further education format is located within the framework of a research and development project for young people with wide-ranging needs in pre-vocational education units at the transition from school to work. They will be supported in recognizing, documenting and showing their strengths through open and

creative self-expression and survey formats, as well as being strengthened for the transition from school to work.

First, we present the project framework and clarify the approach by a theoretical grounding of ‚Selbstinszenierung‘ (similar to a combination of self-awareness, self-realisation and self-acceptance) as well as its potentials in the context of inclusive vocational education by strengthening the target group. The developed framework provides a basis for the adaptation of the concept to a specific location or educational programme and highlights challenges and qualification needs for actors in the educational context. We present the conceptual basis, the methodological and content-related design of the collegial training approach on the developmental use of ‚Selbstinszenierungspraktiken‘. We address the interaction of innovative development, clarification of roles and competence development of actors in the educational context. Finally, we discuss the conceptual developments and the implementation and transfer approach.

Keywords

Transition from school to work, strengths, developmental didactics, collegial training, self-determination

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführung und Problemstellung
 2. Das Projekt SeiP
 - 2.1. Selbstinszenierungspraktiken als Weg zur didaktischen Gestaltung der AV
 - 2.2. Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Zuge der Innovationsarena SeiP
 - 2.3. Rahmenkonzept/Prototyp zum Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate
 3. Das Qualifizierungsformat ‚Kollegiale Weiterbildung‘ für (multi)professionelle Bildungsakteure
 - 3.1. Gestaltungseigenschaften und didaktische Aspekte
 - 3.2. Inhaltliche Bezüge der Kollegialen Weiterbildung im Kontext von SeiP
 - 3.3. Reflexion
 4. Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Hinführung und Problemstellung

Die inklusive Bildung ist geprägt von einer Zusammenarbeit schulinterner und schulexterner Kooperationen. Diese miteinander in Kooperation stehenden Gruppen können sowohl im Vergleich zueinander als auch in sich selbst als multiprofessionell gekennzeichnet werden (Kückmann, 2020). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich insbesondere auf die Kooperationsgruppen der multiprofessionellen Teams in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung (im Weiteren ‚AV‘) an Berufskollegs in NRW. Der Fokus liegt dann ebenso auf den hier einzuordnenden Kooperationsgruppen, welche sich in diesen multiprofessionellen Teams wiederfinden: die Schulsozialarbeiter*innen, die Sonderpädagog*innen, die Fachlehrer*innen und die Werkstattlehrer*innen als jeweils eigene Gruppen im System Schule. Wir betrachten hierbei den Kon-

text der Bildungsgänge, welche der AV zugeordnet werden können und von dem Bild einer sehr heterogenen Schülerschaft geprägt sind (Ciociola, Roos & de Oliveira Käßler, 2021, S. 117; Frehe & Kremer, 2012, S. 3, 2015a, S. 5; Richter & Baethge, 2017, S. 294). Gleichsam bildet dies im Beitrag den dahinterliegenden Kontext für die nachfolgenden Überlegungen. Unter dieser Heterogenität fassen wir an dieser Stelle „(aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche im Rahmen bestehender Differenzlinien von Geschlecht, kulturellem Kontext (Migration), Prekariäten (Armut, Fluchterfahrung) bis zu sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen“ (Cevet, o. J.), was somit die bestehende Heterogenität von Jugendlichen, die am Übergang Schule-Beruf stehen, umfasst. Im Berufsbildungssystem ist diese Zielgruppe im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung (§1(2) sowie §68 BBiG) besonders stark vertreten (Dohmen, Bayreuther & Sandau, 2023). [1]

Bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems setzt der Bereich der AV am Übergang Schule-Beruf an und stellt sich als institutionelle Einrichtungseinheit ebenso wie personell täglich dieser Herausforderung. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, ihr Leben selbst zu gestalten und den Weg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu finden. Dabei werden dualisierten Formen der AV entsprechende Potenziale zugesprochen, den Übergang zu unterstützen (Euler, 2022, S. 48f.). An diesem Übergang begegnen die in den Bildungsgängen der AV tätigen multiprofessionellen Teams und Personen einer Vielzahl von Hürden und Herausforderungen. Dies spiegelt sich beispielsweise in der nicht ausreichenden Bereitschaft der Betriebe, den Jugendlichen hier die ‚Tür‘ für ihren Weg in die Praxis zu öffnen, wider. Gründe hierfür können in mangelnder Kenntnis oder fehlender Sensibilität gegenüber dieser Zielgruppe und der darin resultierenden Unsicherheit hinsichtlich des Umgangs mit den jeweils individuellen Hintergründen der Schüler*innen liegen. Ein Zusammenhang könnte auch in der insgesamt abnehmenden Ausbildungsbeteiligung /-quote zu finden sein (Euler, 2022, S. 16f.; Seeber et al., 2019, S. 62). Betriebliche Kooperationspartner*innen sollen hier vor dem Gedanken der Lernortkooperation an pädagogischen Prozessen beteiligt werden (Frehe & Kremer, 2018, S. 14; MSW, 2015, S. 14), ohne dann jedoch selbst zu dieser pädagogisch professionalisierten Zielgruppe zu gehören. Dies verlangt von Seiten der schulischen Akteur*innen entsprechende Handlungssicherheit in Richtung dieser schulexternen Partner*innen. Diese Handlungssicherheit ist genauso mit Blick auf schulinterne Partner*innen und die Zielgruppe der Jugendlichen in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen erforderlich: Themen wie Frustrationstoleranz, Eskalationspotential, Gewaltbereitschaft, Unsicherheit, ein unklares Selbstbild, Perspektivlosigkeit etc. wären dann vor dem Hintergrund der Annahmen zur Zielgruppe bspw. anhand der Benachteiligungstypografie sowie gleichsam des Verfolgens einer Persönlichkeitsorientierung und -entwicklung in der Interaktion mit der Zielgruppe alltagsbegleitend (Enggruber, 2011, S. 3; Frehe & Kremer, 2015a, S. 7, 15, 2016, S. 7; Kremer, 2020, S. 175). Hier eine Basis des Vertrauens aufzubauen, Zusammenarbeit zu ermöglichen, Selbstvertrauen zu stärken, Stärken aufzudecken, wo die Jugendlichen selbst keine mehr sehen, und realistische berufliche Perspektiven aufzuzeigen, sind tägliche Herausforderungen im Alltag der Bildungsakteur*innen aller beteiligten Professionen (Frehe, 2015, S. 36ff.). [2]

Der vorliegende Beitrag nimmt die skizzierten Herausforderungen im Kontext der AV über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚SeiP: Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche‘ auf und stellt dadurch einen Kooperations- und Entwicklungskontext für die Bildungsakteur*innen bereit. Innerhalb des Projektes wird eine Innovationsarena (Kremer, 2014) eingerichtet und ein Selbstinszenierungsprozess als Rahmenkonzept entwickelt, welcher schließlich in der AV der Schulen implementiert werden soll. Die für die Umsetzung des Rahmenkonzepts notwendigen beteiligten Bildungsakteur*innen sind dabei sowohl Lehrkräfte, Sozial- und Sonderpädagog*innen von Seiten der Schulen, als auch Betriebspartner*innen und Bildungsakteur*innen auf Seiten von Bildungsträgern / Initiativen / sowie ggf. sozial-/ sonderpädagogischen Einrichtungen. Vor allem im schulischen Kontext bedarf es einer intensiven Kooperation der Bildungsakteur*innen zur Installation, Erprobung und Verstetigung des Prozesses ‚Selbstinsze-

nierung'. Zugleich ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer Reflexion der eigenen jeweiligen Rolle im Zusammenspiel mit allen am Prozess Beteiligten (Kundisch, 2020). [3]

Im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit dient eine Innovationsarena als gemeinsamer Erfahrungs-, Erprobungs-, Reflexions- und Innovationsraum (Kremer, 2014) im Zusammenspiel der Akteur*innen aus den unterschiedlichen Institutionen und als Referenzpunkt zur Schärfung der Prototypen sowie der damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen für die beteiligten Akteur*innen. Dies ist zugleich Impuls und Basis zur Konzeption eines Weiterbildungsformats für multiprofessionelle Akteursgruppen im inklusiven Übergang Schule-Beruf mit der Zielsetzung, einen geeigneten Rahmen sowohl zur Rollenschärfung für Gestalter*innen entwicklungsförderlicher Lern- und Arbeitsumgebungen als auch für die Adaption des Prototyps für den eigenen Bildungskontext zu schaffen. Das Konzept der ‚Kollegialen Weiterbildung‘ (Kundisch, 2020) bietet hier einen geeigneten Anknüpfungspunkt, da es im Sinne der kooperativen Zusammenarbeit den Schwerpunkt auf durch Reflexionsmethoden gestützte, moderierte kollegiale Austauschphasen legt. Es kann hier auf ein Referenzkonzept für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs zurückgegriffen werden (Kundisch & Kremer, 2017; Kundisch, 2020). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die konzeptionelle und curriculare Ausrichtung dieser Kollegialen Weiterbildung zu adressieren. Zunächst werden wir anhand des projekteigenen Rahmenkonzeptes zu Selbstinszenierung die Herausforderungen auf personeller, organisatorischer und didaktischer Ebene aufnehmen und den Unterstützungsbedarf darlegen. Darauf basierend stellen wir den Ansatz der ‚Kollegialen Weiterbildung‘ zur entwicklungsförderlichen Nutzung von Selbstinszenierungspraktiken vor und werden hier u. a. das Zusammenspiel von innovativer Entwicklung, Schärfung von Rollen und Kompetenzentwicklung der Lehrenden aufnehmen. Abschließend werden wir den Implementations- und Transferansatz vorstellen. [4]

2. Das Projekt SeiP

Nachfolgend wird eine Kontextualisierung für das Format der Kollegialen Weiterbildung über das Projekt SeiP vorgenommen. Grundlegend werden Aspekte einer entwicklungsförderlichen Kompetenzfeststellung adressiert, die es erfordern, dass „Kompetenzen, lebensweltliche und persönliche Lernausgangslagen und Wege des Kompetenzerwerbs eine besondere Berücksichtigung erfahren“ (Cevet, o. J.). Über die Arbeit mit individuellen Ausdrucksformen werden den Jugendlichen neue Wege für Selbstbestimmung geboten (Frehe, 2015; Schwabl, 2020), wobei insbesondere multimodale (im Sinne von offenen und kreativen) Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate die Jugendlichen unterstützen sollen, individuelle Stärken und Potenziale zu erkennen, zu dokumentieren und vor allem auch gegenüber anderen sichtbar zu machen. Die Ziele des Projekts erstrecken sich dabei neben der Weiterentwicklung der Kollegialen Weiterbildung auf die Entwicklung eines mehrphasigen Prototyps und die Identifikation von Gelingensbedingungen zur Implementation (Cevet, o. J.). [5]

Im Zentrum von SeiP stehen Jugendliche am Übergang Schule-Beruf, die Benachteiligungen und/oder sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe aufweisen. Dabei können diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch vielfältige Problemlagen sowie Benachteiligungen auf sozialer sowie individueller Ebene geprägt sein (Frehe & Kremer, 2015a, S. 3). Neben diesen Benachteiligungen auf unterschiedlichen Ebenen weisen einige Jugendliche zudem einen (vormals) diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf auf (Frehe & Kremer, 2016, S. 14). Auf der Ebene der Gemeinsamkeiten der Zielgruppe ist hier übergreifend der Besuch bzw. die Teilnahme an ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen an Berufskollegs in NRW anzuführen. Dabei münden insbesondere Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder ohne allgemeinbildenden Abschluss in Bildungsgängen des Übergangssystems wie die AV (Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 43; Geier, 2013, S. 34). Eine Eingrenzung auf den (fehlenden) Abschluss als Kriterium zur Einmündung in das Übergangssystem ist hier jedoch verkürzend, da sich ein vielfältiges Bild an u. a. Lebens- und Schulbiografien bei den Jugendlichen in diesen Bildungsgängen zeigt, was darauf verweist, dass vielmehr als gemeinsames Merkmal individuelle Probleme im Übergang von der Schule in die Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit angenommen werden können. Mit Blick auf die unterschiedlichen Anforderungen und Heterogenität

der Zielgruppe wird somit vor allem im Zuge des Übergangssystems ersichtlich, dass Ansätze einer inklusiven Didaktik verstärkt benötigt werden (Frehe & Kremer, 2016, S. 17). Hier scheint es somit auch nicht überraschend, dass im Rahmen der Übergangsbegleitung die multiprofessionelle Teamarbeit in berufsvorbereitenden Bildungsgängen wie der AV eine zentrale Bedeutung entfaltet (Kückmann, 2020, S. 86f.). Es geht demnach um eine förderorientierte Kompetenzerfassung vor dem Hintergrund eines stärkenorientierten und gleichsam alltagsintegrierbaren Ansatzes, was letztlich die Kompetenzerfassung selbst zum Lern- und Entwicklungsprozess werden lassen soll. Zur weiteren Schärfung des Kontextes wird eine Annäherung an die Bedeutung des Konzepts Selbstinszenierung (Kapitel 2.1) vorgenommen, auf dieser Grundlage die Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Zuge der Innovationsarena skizziert (Kapitel 2.2) und das projektimmanente Rahmenkonzept bzw. der Prototyp sowie Gestaltungsannahmen (Kapitel 2.3) dargelegt. Das bildet die Grundlage dafür, dass im Beitrag der Unterstützungsbedarf bei den Bildungsakteur*innen zur Implementation des Rahmenkonzepts, aber auch hinsichtlich einer Auseinandersetzung und des Umgangs mit dem Konstrukt Selbstinszenierung aufgezeigt werden kann. [6]

2.1. Selbstinszenierungspraktiken als Weg zur didaktischen Gestaltung der AV

Selbstinszenierung und -darstellung nimmt im Übergang Schule-Beruf eine zentrale Bedeutung ein. Prozesse der Selbstinszenierung bieten – so die These – Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf in komplexen Übergangsprozessen sozialen, kulturellen und ästhetischen Halt, indem hierüber knappe Ressourcen wie Handlungsfähigkeit geschaffen werden und diese für die Individuen selbst in der Bewältigung struktureller Defizite einen Eigenwert einnehmen (Stauber, 2001, S. 123, 2004, S. 53). Jugendliche sind mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die ihnen ein hohes Maß an Verantwortlichkeit und Sensibilität abverlangen, wobei Selbstinszenierung als Handlungsform hier einen gestaltenden Charakter dieser Übergangsphasen für die Individuen entfaltet (Stauber, 2004, S. 53, 2013, S. 527). Das weist bereits auf die Relevanz von Selbstinszenierung im Zuge von Prozessen des Übergangs vor dem Hintergrund individueller Herausforderungen und deren Bewältigung hin. Dabei ist Selbstinszenierung nicht als isolierte Handlungsform zu verstehen, sondern eng in den Lebensweltkontexten der Jugendlichen verankert. So kann Selbstinszenierung als Möglichkeit zur Aufschlüsselung unterschiedlicher Selbstentwürfe verstanden werden, die dann im Rahmen der individuellen Lebenswelten die Erprobung des Möglichen und Anders-sein-Könnens eröffnet (Schachtner, 2018, S. 4). Demnach sind diese Prozesse fest an die Handlungspraktiken der Lebenswelt gebunden, was darauf hinweist, dass die Art wie Selbstinszenierung im Zuge der Lebenswelt rezipiert wird, eine zentrale Bedeutung entfaltet. Dieser Aspekt hebt zudem die Bedeutung von Reflexionsprozessen hervor und weist auf bewusste Inszenierungen hin, in denen Rezeptionshandlungen potenzieller Akteur*innen mitgedacht werden. Dies macht eine Fokussierung auf das eigene Selbst in der jeweiligen Lebenswelt bzw. dem zugrundeliegenden Kontext erforderlich. Das Konzept Selbstinszenierungspraktiken nimmt diesen Zusammenhang auf und fokussiert die Herausarbeitung von Stärken, Potentialen und Interessen sowie die Verankerung dieser in möglichen Lebensweltkontexten. Das schließt letztlich auch den Einbezug informeller Kontexte wie Hobbys, Peer-Group, etc. ein, damit die Jugendlichen individuelle (verborgene) Stärken entdecken können und ihnen die Möglichkeit zur Erkundung der eigenen Lebenswelt eröffnet wird (Frehe, 2009, S. 1f.; Lippegauß-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). In diesem Zuge werden Selbstinszenierungspraktiken im ersten Schritt als soziale Praktiken (zur Theorie sozialer Praktiken u. a. Reckwitz, 2003) verstanden, die nicht losgelöst von der Umgebung in den Blick genommen werden können. Vor dem Hintergrund der Fokussierung auf eine entwicklungsförderliche Kompetenzerfassung (Frehe & Kremer, 2012, S. 12; Frehe, 2015, S. 124) lässt sich hier eine Grenze des vorliegenden Projekts aufzeigen, da die Einflussnahme auf die Veränderung der Umgebungsbedingungen für eine inklusive Gestaltung des Übergangs ebenfalls Berücksichtigung finden muss. Diese Ausrichtung kann mit dem Risiko verbunden sein, dass ein funktionalistisches Verständnis von Selbstinszenierung befördert wird. Im Projekt wird mit Blick auf das Konzept der Selbstinszenierungspraktiken jedoch keine einseitige funktionalistische Anpassung von Jugendlichen mit Herausforderungen am Übergang Schule-Beruf ange-

strebt. Es geht hier dagegen vielmehr darum, dass Rezeptionsformen der Umwelt berücksichtigt sowie Anpassungs- und Entwicklungsprozesse angestoßen werden. Mit Blick auf die Lernenden im Rahmen von Rezeptionsprozessen auf Ebene der Selbst- und Fremdwahrnehmung tritt dabei zunächst ein Wechselverhältnis zwischen der Selbstaufmerksamkeit auf die eigene Person sowie der inneren Vielfalt auf der einen Seite und dem Hineinversetzen in die Gefühlszustände und Sichtweisen anderer Personen auf der anderen Seite ins Zentrum (Fröhlich-Gildhoff, 2022, S. 74; Mummendey, 1995, S. 84). In diesem Prozess entfaltet aus unserer Sicht die Spiegelung der Wahrnehmung durch Mitschüler*innen und Lehrer*innen in Feedback- und Rückmeldephase u. a. im Rahmen des Abgleichs der Selbst- und Fremdwahrnehmung eine besondere Bedeutung. Das schließt somit auch ein, dass die Jugendlichen über diese Prozesse ein Gespür für die Rezeption ihrer Selbstinszenierung entwickeln und diese bewusst in den Blick nehmen. Im Projekt verstehen und erfassen wir Selbstinszenierung als soziale Praktiken, wodurch mithin systematische Grenzen für Lern- und Entwicklungsprozesse gesetzt werden. Damit gilt es die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen in den Blick zu nehmen und sie darin zu stärken, im Kontext von Selbstinszenierungsformen stimmige und für selbstbestimmte Prozesse entsprechende Verhaltensformen zu finden. Soziale Praktiken deuten jedoch darauf hin, dass damit nicht den Jugendlichen die Verantwortung des Gelingens zugewiesen werden kann, sondern die Praktiken auch von der Umwelt zugelassen und entsprechend rezipiert werden müssen. Der Zugang über Selbstinszenierungspraktiken wirft dementsprechend auch die Frage auf, inwiefern eine Änderung der Umwelt ermöglicht wird bzw. eine Akzeptanz für Selbstinszenierungsformen herzustellen ist. Trotzdem erachten wir es als elementar, dass Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen die Möglichkeit erhalten, Selbstinszenierungs- und Darstellungspraktiken zu gestalten und hierüber im Übergang Schule-Beruf Selbstbestimmung erleben sowie eigene Gestaltungsmöglichkeiten erfahren und aufdecken können. [7]

Grundlegend kann Selbstinszenierung in allen Lebensbereichen sowie Lebensweltkontexten als Grundkonstante menschlichen Handelns verstanden werden. Hier wären dann vor dem Hintergrund eines inklusiven Gedankens auf gesellschaftlicher Ebene allen Zielgruppen Praktiken der Selbstinszenierung zu ermöglichen. Der Begriff Inszenierung mag alltagssprachlich zunächst mit einer negativen Konnotation verbunden sein, indem darunter ein ‚so-tun-als-ob‘, ein ‚Vorspielen‘ oder das Gegenteil von Authentizität gefasst wird. So wird bspw. im Zuge digitaler Medien und Social-Media-Aktivitäten auf ein Happy-Life-Konzept verwiesen, was sich darauf bezieht, dass die Nutzer*innen durch die bewusste Auswahl von Inhalten ihr Leben gegenüber der Community positiver darstellen (Kürzinger, 2016, S. 110). Das weist demnach eher auf eine verzerrte Wirklichkeit über die digitale und mediale Inszenierung. Wenn wir im Projekt von Inszenierung sprechen, möchten wir jedoch den authentischen Charakter dieser Form der Außendarstellung in den Vordergrund des Verständnisses rücken. Inszenierung bedeutet demnach zunächst die Darstellung gegenüber dem sozialen Umfeld, was die Vermittlung eines bestimmten Selbstausdruckes in Verbindung mit bspw. Rollen, Attributen, Berufskontexten, usw. umfassen kann (Villa, 2007, S. 14). Inszenierung deutet demnach bereits auf eine aktive Gestaltung dieses Prozesses durch die Individuen hin. Was den Gegenstand der Inszenierung – das Selbst – angeht, können einzelne Bestandteile in Prozessen der Selbstdarstellung dem Individuum bzw. dem Lernenden bewusst sowie unbewusst sein (Schwabl, 2020, S. 89). Für den Prozess der Selbstinszenierung sind aus unserer Sicht Selbstaspekte wie Stärken, Interessen, Ziele, usw. zunächst zu erkennen, um diese über multimodale Formen der Selbstinszenierung darstellen zu können. Dieser Aspekt macht Selbstinszenierung zu einem bewussten Vorgang, in welchem die Jugendlichen selbstbestimmt Inhalt und Form der Inszenierung festlegen. Sich selbst zu inszenieren, kann in diesem Verständnis als absichtsvolle Handlung und somit als intentionaler Vorgang verstanden werden, in dem das Selbst Gegenstand der Inszenierung ist (Schachtner, 2018, S. 3). Selbstinszenierung verfolgt demnach einen individuellen Zweck wie bspw. die Vermittlung eigener Stärken, wodurch der Prozess einen zielgerichteten Charakter erhält, wobei die eigene Bewusstheit über die dahinterliegende Intention durchaus variieren kann. Als Grundvoraussetzung für Selbstinszenierung kann das Vorhandensein eines Raumes bzw. einer ‚Bühne‘ in Einbettung in einen interaktiven Kontext gefasst werden (Stauber, 2004, S. 52). Das verweist ebenfalls auf die Bedeutung von Inter-

aktionsprozessen im Zuge des Lernprozesses. Mit Blick auf Formen der Selbstinszenierung verstehen wir diese im Projekt als multimodal. Demnach sind somit analoge Medien, wie ein Selbstportrait, als auch digitale Formen, wie ein Video, als Formen der Selbstinszenierung denkbar, wobei die Entscheidung darüber selbstgesteuert durch die Lernenden erfolgen sollte, was in Kapitel 2.3 an dem installierten Prozess verdeutlicht wird. Ob Formen der Selbstinszenierung letztlich vom Umfeld verstanden werden, hängt dann auch von den angesprochenen Rezeptions- und Austauschprozessen ab. Fraglich bleibt an der Stelle, inwieweit Selbstinszenierungen einer Bewertung bzw. Einordnung vor dem Hintergrund der Passung mit gesellschaftlichen Erwartungen unterzogen werden können. Letztlich handelt es sich hierbei um einen beidseitigen Verstehensprozess mit Blick auf Formen der Selbstinszenierung, den es didaktisch zu gestalten gilt. Insgesamt geht es somit im Kern von Selbstinszenierung um die Darstellung der eigenen Person in Referenz auf bestimmte Lebenswelten und Handlungsvollzüge in Einbettung in einen Interaktionskontext. Wie deutlich wurde, können Formen der Selbstinszenierung sehr vielfältig ausgeprägt sein, wobei es in der Gemeinsamkeit um die Bezugnahme auf die eigene Person sowie um ein Verständnis der Wahrnehmung bzw. die Sichtweise von anderen Personen auf diese und insofern um die Berücksichtigung von Rezeptionsformen geht. Zur Teilhabe an und Mitgestaltung der Gesellschaft bedarf es aus unserer Sicht Selbstinszenierung. In diesem Zusammenhang ist eine vorhandene Fähigkeit dazu zentral, die eigene Person sowie die soziale Lebenswelt erschließen zu können. Somit werden über diese Ausführungen bereits erste zentrale Annahmen deutlich, die mit dem Konstrukt Selbstinszenierung auch hinsichtlich einer didaktischen Gestaltung mitgeführt werden bzw. in diese einfließen. Damit kann bzw. soll hierüber die Basis selbstbestimmter Wege in Beruf, Arbeit und Beschäftigung gestärkt werden. Dabei erscheint uns die Ermöglichung derartiger Praktiken durchaus herausfordernd, was sich auch in dem Verständnis einer sozialen Praktik zeigt. Das Projekt SeiP greift diese Überlegungen in einem gemeinsamen Gestaltungszusammenhang mit Praxispartner*innen auf. [8]

2.2. Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Zuge der Innovationsarena SeiP

Das Projekt SeiP verfolgt einen gestaltungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsansatz und basiert auf der Einrichtung einer Innovationsarena (Kremer, 2014) mit der Kollegialen Weiterbildung (Kapitel 3). Eine Innovationsarena verstehen wir als Zusammenspiel verschiedener Akteur*innen in kooperativ ausgestalteten Innovationszusammenhängen. Grundlegend ist dabei, dass ein gemeinsamer Innovations- und Entwicklungskorridor entsteht, auf den sich die Akteur*innen aus den verschiedenen Institutionen verständigt haben und hierüber gemeinsame Ziele und Interessen abgestimmt werden (Frehe & Kremer, 2015b, S. 18f.; Kremer, Frehe, Kückmann & Kundisch, 2017, S. 2). Dieser Korridor kann als Zwischenraum aufgefasst werden, in dem zwar die Basis für die kooperative Innovationsarbeit der beteiligten Akteur*innen gelegt wird, jedoch ein eigenständiges Agieren in den zugrundeliegenden Handlungsfeldern in der Verantwortung der jeweiligen Akteur*innen verbleibt (Emmler, 2020, S. 2). Dies bedeutet für SeiP, dass die Entwicklung eines Prototyps zum Umgang mit Selbstinszenierungspraktiken als gemeinsame Zielsetzung verfolgt wird. Die Akteur*innen aus den Berufskollegs tragen weiterhin die Verantwortung dafür, in welcher Form eine Implementation des gemeinsamen Prototyps stattfindet, Anpassungen erforderlich sind und wie sich diese dann dauerhaft auf die Gestaltung der AV vor Ort auswirken. Dies bedeutet, dass der Implementationsprozess einerseits als ein aktiver Prozess interpretiert und der Prototyp andererseits eine standortspezifische Anpassung erfahren wird. Damit wird bereits im Entwicklungsprozess die Möglichkeit aufgenommen, unterschiedliche Praxen und deren Gestaltungserfordernisse zu berücksichtigen und über die spezifischen Implementationsansätze Gelingensbedingungen und -erfordernisse aufzunehmen. In Kapitel 2.1 haben wir uns vorrangig auf der Ebene des Gegenstands des Rahmenkonzepts und der inhaltlichen Dimensionen von Selbstinszenierung bewegt. Ergänzend liegt der Fokus auf der Entwicklung, Erprobung und Implementation des Rahmenkonzepts vor dem Hintergrund der Charakteristiken einer Forschung in Innovationsarenen. Die folgenden Aspekte deuten auf dieser Grundlage daher grundlegende Merkmale der Innovationsarena SeiP an, die sich auf Ebene der standortspezifischen Umsetzung durch die Bildungsakteur*innen niederschlagen und konkrete Anforderungen an diese mitführen: [9]

SeiP als Zwischenraum: Die Innovationsarena SeiP wird getragen von der Zusammenarbeit von Praxis und Forschung. SeiP zeichnet sich dadurch aus, dass Vertreter*innen verschiedener Berufskollegs und Praxen sowie sonder- als auch wirtschaftspädagogische Forscher*innen beteiligt sind. Dies stellt sicher, dass unterschiedliche Perspektiven, Interessen und Gestaltungserfordernisse eingebracht werden. Die Innovationsarena dient hier dem Austausch zwischen den verschiedenen Akteur*innen. [10]

Rahmen- und Standortkonzept: Die Innovationsarena SeiP nimmt bereits im Entwicklungsprozess die besonderen Bedingungen vor Ort auf und sieht die Notwendigkeit der Adaption von Bildungskonzepten an die jeweiligen Standortbedingungen. Die Differenzierung in Rahmenkonzept und standortspezifische Erprobungs- und Implementationsaktivitäten bietet hier die Möglichkeit, über das Rahmenkonzept die grundlegende Fokussierung auf Selbstinszenierungspraktiken sicherzustellen und frühzeitig Implementationsbedingungen zu berücksichtigen. Dabei liegt die Verantwortung für die Entwicklung des Rahmenkonzepts auf der Seite der beteiligten Wissenschaftler*innen unter Einbindung der Erfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten der Praxispartner*innen. [11]

Einbindung und Einlassen auf Handlungserfordernisse: Die Innovationsarena erfordert ein wechselseitiges Verständnis für die Handlungserfordernisse in den zugrundeliegenden Praxen von Wissenschaft, Berufskolleg und Integrationsarbeit. Dabei geht es weniger um eine Übernahme dieser Praxen als vielmehr um eine Einbindung und aktive Auseinandersetzung mit diesen. [12]

Innovationsarenen bieten einen spezifischen Zugang zu Praxisfeldern an: Die Praxisbereiche zeichnen sich dadurch aus, dass sie in einen Forschungs- und Entwicklungszusammenhang eingebunden sind und dies auch Rückwirkungen auf das jeweilige Selbstverständnis hat. Das Einlassen auf die Bedarfe und Vorstellungen der beteiligten Praxen ist fundamental für die Arbeit in einer Innovationsarena. Dabei kann es durchaus herausfordernd sein, einen Zugang zu den Verständnissen und Vorstellungen der Akteur*innen zu erhalten, die an Erfahrungs- und Erlebenshorizonte gebunden sind. An dieser Stelle zeigt sich jedoch auch das Potenzial und der besondere Forschungszugang einer Arbeit in Innovationsarenen. [13]

Vor diesem Hintergrund werden die Folgenden Phasen im Projektverlauf verfolgt: *I und II (Start und Analyse), III Konzept & Teilerprobung, IV Gesamterprobung / Gelingensbedingungen, V Differenzierung und Aufbereitung* und *VI Transfer*. Diese Phasen werden von Entwicklungs- und Dokumentationsprozessen zum Prototyp und der Identifikation von Gelingensbedingungen flankiert. Derzeit befindet sich das Projekt in *Phase III Konzept & Teilerprobung*, welche die Entwicklung eines Designs und dessen Erprobung in zwei Kontexten vorsieht. Zum einen werden das Rahmenkonzept und die zugehörigen Materialien in Klassen der AV erprobt. Zum anderen wird durch den Einbezug eines Standortes der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. – hier liegt der Fokus auf Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – ein vertiefender Zugang zum Übergang in den Arbeitsmarkt angestrebt. Die Erkenntnisse fließen dann parallel in die Weiterentwicklung der Kollegialen Weiterbildung ein, auf deren Fokus der vorliegende Beitrag liegt. Nachfolgend wird zunächst der Entwicklungsstand des zugrundeliegenden Rahmenkonzepts bzw. Prototyps skizziert und die zentralen Bestandteile und Entwicklungsannahmen erläutert. [14]

2.3. Rahmenkonzept/Prototyp zum Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate

Dem Rahmenkonzept bzw. dem Prototyp liegt ein Prozessmodell zu Grunde, was mit Blick auf Selbstinszenierung den *Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate* abbildet. Als Zielgröße wird hier Selbstinszenierung gesetzt, was die Analyse der eigenen Stärken erfordert und hierüber einen Zugang zur beruflichen Orientierung bietet. Berufsorientierung verstehen wir hier aus einem prozesshaftem Verständnis heraus, als eine lebensbegleitende Abstimmung zwischen individuellen Wünschen, Interessen sowie Kompetenzen mit den je spezifischen Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt (Kremer & Rüschen,

2010, S. 164). Berufsorientierende Maßnahmen in der AV können dabei einen Zugang zur allgemeinen und beruflichen Kompetenzentwicklung eröffnen, wobei hier als Voraussetzung gilt, dass individuelle Erfahrungen der Jugendlichen in diesen Prozessen aufgenommen werden (Kremer, 2010, S. 156f.). Teilschritte berufsorientierender Maßnahmen bilden sich dabei über: [14]

a) das Entdecken eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Generieren relevanter Informationen zu bestimmten Berufen, [15]

b) das Abgleichen der individuellen Voraussetzungen mit den Anforderungen des Berufsfeldes und [16]

c) dem konkreten Realisieren bspw. über das Schreiben einer Bewerbung ab (Kremer, 2011, S. 9). [17]

Hier wird bereits deutlich, dass berufliche Orientierung bzw. der Berufsorientierungsprozess für die Jugendlichen mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden sein kann. Das schließt ein, dass die Schüler*innen ihre eigenen Interessen und Stärken entdecken bzw. erkennen, und gleichsam arbeitsmarktspezifische Anforderungen erkunden können müssen (Frehe, 2012, S. 198; Lippegauß-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Das setzt somit u. a. die Fähigkeit zur Selbstbetrachtung, aber auch berufsspezifisches Wissen und die Fertigkeiten zur zielgerichteten Informationsbeschaffung voraus. Im Rahmen eines Matching-Prozesses geht es dann um die Verzahnung beider Seiten hinsichtlich individueller und berufsspezifischer Voraussetzungen sowie das Ableiten individueller Ziele (Frehe, 2012, S. 198; Lippegauß-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Dem schließt sich zudem die Realisierung der eigenen beruflichen Vorstellungen im Zuge konkreter Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse an (Frehe, 2012, S. 198; Lippegauß-Grünau & Voigt, 2013, S. 71). Diese Schritte sowie dahinterliegenden Anforderungen versucht das Rahmenkonzept insofern aufzunehmen, als hier übergeordnet ein Dreischritt über Identifizieren, (Selbst-)Inszenierung und Signalisieren aufgenommen wird. Mit Blick auf die dem Rahmenkonzept immanenten didaktischen Prinzipien bedeutet dies, dass die Bezugsnorm der Kompetenzerfassung über den individuellen Fortschritt jedes einzelnen Lernenden abgebildet wird, wodurch vor dem Hintergrund eines Subjektbezuges eine individuelle Perspektive auf Kompetenz in den Fokus rückt (Frehe-Halliwell & Kremer, 2019, S. 14). Nachfolgende Abbildung zeigt zunächst den derzeitigen Entwicklungsstand des Rahmenkonzepts auf, wobei wir anschließend auf die einzelnen Phasen und dahinterliegenden Konzepte verweisen: [18]

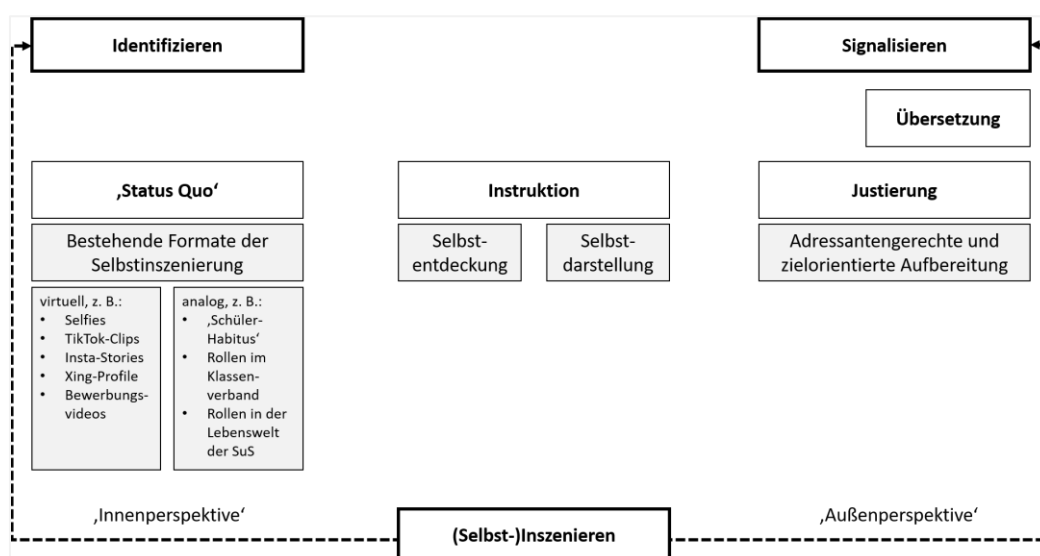


Abbildung 1: Rahmenkonzept zum Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate (entnommen aus: Rahmenkonzept zum Prozess der Rezeption und Produktion multimodaler Selbstinszenierungsformate (Internes Dokument) der Arbeitsgruppe zur Prototypenentwicklung: Prof. Dr. Petra Frehe-Halliwell; Prof. Dr. H.-Hugo Kremer; Grit Böhme, M. A.; Michelle Hannemann, M. Ed.; Franziska Otto, M. Ed)

Die Phase ‚Status Quo‘ setzt bei den individuellen Voraussetzungen der Lernenden an und hat zum Ziel, bestehende Formate der Selbstinszenierung aufzudecken. Wie bereits in Kapitel 2.1 angedeutet wurde, gehen wir hier von digitalen wie analogen Medien der Selbstinszenierung aus. Es geht im ersten Schritt somit darum, dass die Schüler*innen u. a. dabei unterstützt werden, die Aspekte zu identifizieren, die sie gerne machen und/oder gut können, sowie zu ergründen, inwiefern sie diese vielleicht bereits inszenieren (bspw. über Comics, TikTok-Videos, usw.). Die Instruktion umfasst weiterhin die Teilvorgänge der Selbstentdeckung und der Selbstdarstellung. Im Zuge der Selbstentdeckung erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich mit ihrem Selbst auseinanderzusetzen und entdecken hierüber bspw. zuvor ‚unentdeckte‘ Stärken. Im Rahmen der Selbstdarstellung wird dann die Umsetzung im Zuge der Inszenierung ermöglicht und gleichsam eine Offenheit mit Blick auf die mediale Form sowie individuelle Ausführung durch die Schüler*innen mitgeführt. In der Phase der Justierung wird angestrebt, dass die Selbstinszenierungen der Lernenden über Feedback- und Rückmeldephasen zielgruppengerecht aufbereitet werden. Zielperspektive ist hier u. a. das Signalisieren dieser Selbstinszenierungsformate gegenüber bspw. potenziellen Arbeitgeber*innen und insofern die Unterstützung im Übergang Schule-Beruf. In der Phase der Übersetzung stellen sich Fragen danach, wie das Ergebnis verstanden, interpretiert und insofern im Sinne des Übergangs Schule-Beruf transferiert werden kann. Hier schließt sich auch die Überlegung an, wem im Rahmen dieses Prozesses die Rolle der Übersetzung zuteilwird und welche Anforderungen für die Schüler*innen sowie für das Bildungspersonal damit verbunden sind. Der Prozess ist dabei nicht als linear, sondern vielmehr als zirkulär und integrativ zu verstehen, was bedeutet, dass die Lernenden einzelne Phasen je nach Lernstand überspringen und/oder mehrmals durchlaufen können. Die Beschreibungen weisen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Phasen hin, wobei mit Blick auf die Ausgestaltung der Materialien sowie der Konzeption von Lernumgebungen von uns folgende Gestaltungsannahmen mitgeführt werden: [19]

- **Selbstbestimmung:** Im Zuge des Rahmenkonzeptes bedeutet das, dass die Lernenden bei der Gestaltung des Prototyps über Rückmeldungen mitwirken, die Möglichkeit zur Partizipation im Lernprozess durch die Lehrer*innen erhalten und im Prozess u. a. entscheiden können, was sie in diesem Zuge teilen möchten. [20]
- **Stärkenorientierung:** Stärkenorientierung wird als pädagogische Grundhaltung verstanden, die die ganzheitliche Wahrnehmung der Persönlichkeit der Lernenden im Rahmen des Aufdeckens, Dokumentierens und Nutzbarmachens individueller Stärken adressiert, die Unterstützung der Jugendlichen im Umgang mit (Miss-)Erfolgen einschließt sowie die Berücksichtigung informeller Kontexte inkludiert (Frehe & Kremer, 2015a, S. 16). Es geht somit darum, bei den Jugendlichen und ihren Potenzialen anzusetzen sowie eine Ausrichtung auf positive Aspekte zu verfolgen. [21]
- **Multimodalität:** Wir führen einerseits in der Entwicklungsarbeit eine Offenheit für verschiedene Zugänge, Methoden, Medien, etc. mit und sehen andererseits Potenziale in der Aufnahme unterschiedlicher multimodaler (z.B. graphische und/oder videobasierte Formen, Rollenspiele, ...) Formen, Materialien und Perspektiven. [22]
- **Teilhabe:** In diesem Zuge geht es um die anschlussfähige Aufarbeitung der Ergebnisse für Übergangsprozesse in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zur Ermöglichung beruflicher Teilhabe. Das bedeutet über den vorgestellten Prozess sowie im Zuge der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, dass die betriebliche Perspektive mitgedacht und u. a. Rückmeldungen betrieblicher Akteur*innen aufgenommen werden. [23]

Im Zentrum des Prozesses steht somit Selbstinszenierung, was zugleich Verknüpfungen zu Anforderungen im Rahmen der Berufsorientierung und entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung auf Seiten des Bildungspersonals sowie der Lernenden einschließt. Die vorgestellten Gestaltungsannahmen – wie u. a. Frehe und Kremer (2012, 2015a) sowie Frehe (2015) bereits zeigen konnten – finden sich dabei auch in Grundlagen einer Didaktik der AV wieder. Diese Darlegungen dienen hierbei als Ausgangspunkt für das nachfolgende Kapitel, in dem die Vorstellung der Konzeption der Kollegialen Weiterbildung als mögliches Unterstützungsformat für die Bildungsakteur*innen zur Aufnahme der dargelegten Anforderungen verfolgt wird. [24]

3. Das Qualifizierungsformat ‚Kollegiale Weiterbildung‘ für (multi)professionelle Bildungsakteure

Im Folgenden stellen wir das Konzept der Kollegialen Weiterbildung vor und gehen dabei in die Grundannahmen, die Struktur sowie didaktische Aspekte ein und verdeutlichen die Impulse des Konzeptes für pädagogische Fachkräfte in (multi-)professionellen Kooperationen in der inklusiven Bildung. Wie in Kapitel 2.2. deutlich wurde, kann und muss das Rahmenkonzept von den beteiligten Bildungsakteur*innen jeweils standort- respektive bedarfsspezifisch angepasst werden und fordert dies in einer schulischen Curriculumarbeit ebenso ein, wie eine veränderte Zusammenarbeit der beteiligten Professionen. Dies bringt den Bedarf nach der Einbindung in Personalentwicklungsprozesse mit sich, dem wir mit diesem Qualifizierungs- und Begleitformat begegnen wollen. Die Kollegiale Weiterbildung bezeichnet dieses bedarfsorientierte Qualifizierungsformat (Kundisch & Heinz, 2013; Kundisch & Kremer, 2017; Kundisch, 2020) und läuft in diesem Projekt unter dem Titel *„Mit Selbstinszenierungspraktiken einen inklusiven Übergang Schule-Beruf gestalten. Eine kollegiale Weiterbildung für Bildungsgangakteur*innen der Ausbildungsvorbereitung“*. [25]

3.1. Gestaltungseigenschaften und didaktische Aspekte

Die Grundausrichtung dieses Weiterbildungsformats fokussiert einen kollegialen Austausch, also einen Austausch auf Augenhöhe, zwischen den Bildungsakteur*innen sowie den Vernetzungsgedanken zwischen Schulen. Der Blick über den ‚Tellerrand‘ respektive ein Perspektivwechsel in Verbindung mit der gleichzeitigen Einbringung unterschiedlicher Perspektiven der multiprofessionellen Akteur*innen prägen ebenso die gemeinsame Arbeit in der Weiterbildung (Kundisch, 2020). [26]

Um diesen Fokus eines kollegialen Austauschs realisieren zu können und in eine Kultur des Teilens einzutreten, wird der Soziodynamik der Phasen zu Anfang der Weiterbildung besondere Beachtung geschenkt. Dem Start ist somit ein erstes Modul einzuräumen, welches einem Kennenlernen und einem Erkennen von Ähnlichkeiten Raum bietet. Dabei erschafft die anfängliche Unsicherheit der Beteiligten zugleich eine erste Gemeinsamkeit (Geißler, 2005). Moderationsmethoden (Knoll, 2007; Müller, 1995) ermöglichen es den Teilnehmer*innen, weitere Gemeinsamkeiten offen zu legen, ein Miteinander zu schaffen – auch über die Verständigung zur Einhaltung eines geschützten Raums. Die Dozent*in bzw. Moderator*in sorgt für transparente Modulstrukturen bei gleichzeitiger Wahrung didaktischer Agilität, um auf Bedarfe der Teilnehmer*innengruppe eingehen zu können. An dieser Stelle sollte ein Orientierungsrahmen von Dozent*innen-Seite aus geschaffen werden, der mithilfe von Trainingsmethoden, innere Widersprüche (wie ein Spannungsfeld zwischen Neugier und Unsicherheiten, Geißler, 2005) auflöst und die Teilnehmer*innen dazu bewegt, sich auf persönlicher und beruflicher Ebene zu öffnen. Ziel des Anfangs ist die Herstellung einer lern- bzw. bildungsfördernden Beziehung zwischen den Teilnehmer*innen, welche verbunden ist mit Augenhöhe und Hilfsbereitschaft und dem Verständnis von „Wissender fragt Wissenden und Lerner fragt Lernenden“ (Neuland, 1999, S. 2) folgt (Geißler, 2005; Knoll, 2007; Müller, 1995). Die Beziehung der beteiligten Personen ist im Kontext der Kollegialen Weiterbildung durch wechselseitige Hilfsbereitschaft, eine Umkehrbarkeit der Beratungsbeziehungen, eine Gleichgewichtung der jeweiligen Beiträge sowie eine Gleichberechtigung zwischen den beteiligten Personen geprägt. Es handelt sich dabei um eine Gruppe von Personen, die in ihrem beruflichen Alltag Kolleg*innen sind oder sein könnten. Sie sind mit einem ähnlichen Erfahrungshintergrund in einem vergleichbaren beruflichen Kontext tätig (hier die AV) (Tietze, 2012, S. 14ff.). Die Moderation orientiert sich an dem Verständnis von Neuland (1999) unter Beachtung der Dimension ‚Ganzheitlichkeit‘. Zu den Dimensionen ganzheitlichen Lernens 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). [27]

Die Weiterbildung ist durch zweitägige Workshopformate und dazwischen liegende Erprobungs- und Reflexionsphasen strukturiert. In den Phasen der Erprobung werden die Bildungsak-

teur*innen über (zumeist digitale) Impulse, Übungen und Reflexionsanlässe begleitet, was eine Verbindung zwischen den Workshopformaten schafft und eine Praxisverschränkung ermöglicht (vgl. Abbildung 2). Diese Begleitung wird von den Workshopleitungen respektive Moderator*innen umgesetzt, welche den Rahmen vorgeben, Strukturen zur Orientierung aufbauen und diese aufrechterhalten. [28]

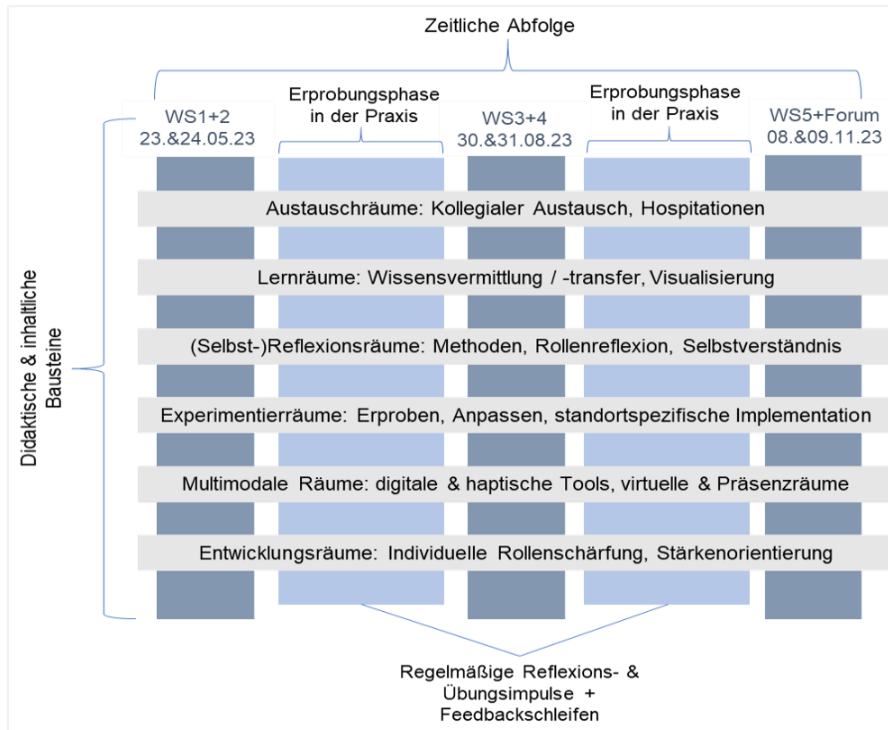


Abbildung 2: Der Workplace der Kollegialen Weiterbildung (Kundisch, 2020)

Wie die Abbildung 2 veranschaulicht, werden über den Verlauf der verschiedenen Formate unterschiedliche Räume mitgeführt: [29]

- *Austauschräume*, welche den kollegialen Austausch während der gemeinsamen Workshops, in Kleingruppen zwischen den Workshops und in Form von kollegialen Hospitationen eröffnen. [30]
- *Lernräume*, welche sich über verschiedene Kanäle des Wissenstransfers anbieten, wie bspw. durch die inhaltlichen Impulse während der Workshopformate oder über Formate des visuellen Denkens. [31]
- Räume für *Reflexion* und *Selbstreflexion* werden hier unter anderem in Bezug zu einer ggf. veränderten Rolle und eines professionellen Selbstverständnisses aufgemacht. [32]
- Die mitgeführte Haltung der Ermöglichung von *Experimentierräumen* bietet eine Fläche für Gestaltungsfreiheit. [33]
- Die Bezeichnung der *multimodalen Räume* hebt hervor, dass die Bildungsakteur*innen sowohl über digitale Formate sowie vor Ort als auch über verschiedene visuelle Kanäle angesprochen werden. [34]
- Die *Entwicklungsräume* schließlich setzen die Bildungsakteur*innen selbst ins Zentrum und lassen sie eine stärkenorientierte Ausrichtung und Möglichkeit der individuellen Rollenschärfung erleben. [35]

Diese Räume sind miteinander verknüpft und gehen ebenso ineinander über, sodass wir hier angelehnt an Huber, Schneider, Gleibs und Schwander (2013) von einem sog. Workplace spre-

chen können. Die Bedeutung der durch die Eröffnung jeden Raumes und in jedem Modul realisierbare Praxisverschränkung wird durch das folgende Zitat verdeutlicht: [36]

Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen ein selbstreferenzieller, rückbezüglicher Prozess: Erfahrung baut auf früheren Erfahrungen auf, Wissen entsteht aus vorhandenem Wissen.[...] Erwachsene bringen in hohem Maße ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit ein.[...] Ihre individuellen Erfahrungen beeinflussen das neu zu Lernende unterschwellig immer und bilden gleichzeitig die Grundlage, auf der überhaupt neu gelernt werden kann. „Lerngegenstände, die nicht an vorhandene kognitive Systeme angekoppelt werden können, hängen gleichsam ‚in der Luft‘ und werden meist schnell vergessen.“ (Siebert, 1996, S. 105) Günstig ist also das Neue bewusst auf die Erfahrungen zu beziehen und in ihnen zu verankern. Die Wirklichkeit und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Bedürfnisse und Probleme sollten also Ausgangs- und Bezugspunkt für die Auswahl der Inhalte und der angewandten Methoden bilden. (Huber, 2013b, S. 649) [37]

Der Workplace der Kollegialen Weiterbildung zeigt so auch grundlegende Gestaltungseckpunkte für einen Transfer der Projekthalte, hier insbesondere des Selbstinszenierungsprozesses, in (multi-)professionellen Kooperationen auf. Es wird in der Kollegialen Weiterbildung die Annahme mitgeführt, dass bezüglich einer praxisorientierten oder theorieorientierten Ausrichtung eine [38]

Einseitigkeit [...] weder von den Teilnehmern gefragt noch vom beabsichtigten Lernerfolg er sinnvoll [erscheint]. Erst eine ausgewogene Balance führt zu Zufriedenheit und zu einer angemessenen Bedarfsdeckung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Man kann davon ausgehen – selbst wenn das noch nicht hinreichend untersucht wurde – dass für „nachhaltig“ wirksame Qualifizierungsprogramme, die auf Verhaltens- und Einstellungsveränderungen im Lehr-Lernprozess abzielen, eine starke Verzahnung vonnöten ist. (Huber, 2013a, S. 113) [39]

Die Kollegiale Weiterbildung ist in ihrer Form und Struktur so angelegt, die Entwicklung neuer Handlungsroutrinen ebenso zu unterstützen, wie Innovations- und Implementationsprozesse anzustoßen, wie sie gerade für das hier explizierte Rahmenkonzept erforderlich sind. Die Teilnahme mehrerer Personen aus den multiprofessionellen Teams ermöglicht diesen eine gegenseitige Beratung und „in ihrem Dialog entsteht ‚Wissen‘, das in dieser kontextreichen Form nirgendwo vorgegeben werden könnte. Dadurch wird das Selbstlernpotential der Beteiligten entfaltet. [Es entstehen] kooperierende professionelle Lerngemeinschaften“ (Huber & Hader-Popp, 2013, S. 353) innerhalb der Weiterbildung, in welchen die unterschiedlichen Professionsperspektiven (auf Schüler*innen, Netzwerke, Ressourcen, Prozesse etc.) bereits in den Innovations- und Implementationsprozess eingebracht werden können und die Ausarbeitung des Rahmenkonzeptes anschlussfähig für den jeweiligen Schulstandort gestaltet werden kann. Die Qualifizierungsform der Kollegialen Weiterbildung setzt hier bereits Empfehlungen um, welche bspw. aus der Studie „Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung“ (Daschner & Hanisch, 2019) sowie dem forschungsgestützten Leitfaden „Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten“ und der dahinter liegenden Studie von Lipowsky und Rzejak (2021) hervorgehen: Sie fordert in ihrem Verlauf über mehrere Monate (und damit über verschiedene Phasen des Schuljahres) dazu auf, das Gelernte anzuwenden und die Erfahrungen zu reflektieren; sie adressiert stets sowohl die Einzelpersonen als auch das Team, die Prozesse und die Systeme und fördert so eine Haltung der Kollaboration; sie öffnet Raum zum Erproben, Erfahren, Lernen, Weiterentwickeln und zum Reflektieren; sie fördert den schulübergreifenden Austausch und das Entstehen von Netzwerken über ihre Dauer hinaus. [40]

3.2. Inhaltliche Bezüge der Kollegialen Weiterbildung im Kontext von SeiP

Wie vorrangend beschrieben definiert sich die Struktur der Weiterbildung vor allem durch Workshops und dazwischenliegende Austausch- und Erprobungsphasen, welche von den Workshopleitungen begleitet werden. Diese reflektieren im Kontext von SeiP mit den Bildungsakteur*innen die erlebten Erprobungssituationen, begleiten die Veränderungsprozesse sowie

die Implementierung des Selbstinszenierungsprozesses und geben hierzu fachlichen Input. Vergleichend zu dem Vorgehen, welches in Kapitel 2.2 im Kontext der Prototypentwicklung adressiert wird, tragen auch die an der Weiterbildung beteiligten Berufskollegs die Verantwortung für eine Anpassung und Implementation des Selbstinszenierungsprozesses und dessen Auswirkungen auf die Gestaltung der AV. Die Begleitung äußert sich hier ähnlich einem Coaching als „eine Kombination aus individueller Hilfe zur Bewältigung verschiedener Anliegen und persönlicher Beratung auf der Prozessebene.“ (Rauen, 2008, S. 2). Nach Greif (2008) eröffnet eine Reflexionsfähigkeit „den Menschen den Zugang zu höheren Formen des Lernens und zur bewussten Veränderung des Handelns.“ (Greif, 2008, S. 20). Hier gilt es die Trainingsmethoden entsprechend einer Förderung dieser Reflexionsfähigkeit anzugleichen. [41]

Reflexion und Selbstreflexion sind Vorgänge, die [...] dabei [helfen können,] neue Handlungsroutrinen zu erlernen. Diese Technik unterstützt bei den individuellen Zielsetzungen und einer evtl. erforderlichen Zielanpassung. Sie ist ebenso hilfreich bei einer Kontrolle eigener Handlungen und bezieht dabei den persönlichen Arbeitsstil genauso mit ein, wie organisatorische und soziale Bedingungen. Siebert (2011) erachtet „eine Selbstreflexivität, die eine Veränderungsbereitschaft nicht erschwert, sondern erleichtert [als] pädagogisch notwendig“ (Siebert, 2011, S. 6). Unterstützende Fragen als prozessbegleitende Reflexionshilfen und Möglichkeiten zur konkreten Umsetzung werden den Teilnehmer*innen in der Weiterbildung mit an die Hand gegeben (vgl. Deuber, 2006; Hagemann & Rottmann, 1999). Weitere unterstützende Reflexionsfragen werden themenbezogen und situativ eingebunden (vgl. Huber et al., 2015, S. 138ff.). (Kundisch, 2020, S. 121) [42]

Die Art der Gestaltung der Workshops verfolgt das Ziel, die persönliche Beziehung zwischen den Akteur*innen zu stärken und so die Offenheit für neue Perspektiven und Sichtweisen zu fördern, ihre Routinen aufzubrechen und zu reflektieren. Der Blick auf Situationen im Kontext des Selbstinszenierungsprozesses sowie auf andere am Prozess beteiligte Professionen kann hierdurch geschärft werden, wobei zugleich die Möglichkeit eines Diskurses und gegenseitigen Austausches geboten wird (Kundisch, 2020, S. 130ff.). Es wird in der Weiterbildung als zielführend erachtet, dass wenigstens zwei Bildungsakteur*innen aus einem Schulkontext gemeinsam teilnehmen und es sich hierbei nach Möglichkeit um Vertreter*innen verschiedener Professionen und Positionen handelt (z.B. Abteilungsleitung und Schulsozialarbeit). So soll einer gemeinsamen Verantwortung im Kontext inklusiver Bildung Rechnung getragen und multiprofessionelle Bildungsakteur*innen aktiv dabei unterstützt werden, „den Herausforderungen und der steigenden Heterogenität der Lernenden adäquat [zu] begegnen, um sie in ihren Lernprozessen angemessen begleiten und individuell fördern zu können“ (VBE, 2016, S. 2 zitiert nach Kückmann, 2020, S. 37). [43]

Insgesamt werden Überschneidungen der Gestaltungsannahmen der Kollegialen Weiterbildung mit den Gestaltungsannahmen des Rahmenkonzeptes des Selbstinszenierungsprozesses sichtbar (vgl. 2.3): Die multiprofessionellen Bildungsakteur*innen lernen eigenverantwortlich und *selbstbestimmt*, aufbauend auf ihren Erfahrungen, ihrem Vorwissen und ihren Kompetenzen. Sie agieren in der Weiterbildung gemäß ihren individuellen Bedürfnissen und den standortspezifischen Bedürfnissen ihrer Schulen. Die pädagogische Grundhaltung in der Weiterbildung ist *stärkenorientiert* und geht von einer je einzigartigen Stärkenkombination und -ausprägung bei den Bildungsakteur*innen aus, unabhängig von ihrer Profession. Diese Stärken werden aufgedeckt, die damit verbundenen Bedürfnisse identifiziert und beides in eine multiprofessionelle Kooperation eingebracht. So wird nicht nur das individuelle Selbstverständnis, sondern auch das professionsübergreifende Verständnis sowie eine stärkenorientierte Haltung gegenüber der Zielgruppe der Jugendlichen gefördert und so ein Beitrag zur eigenen Professionalisierung und zur Schärfung der jeweiligen Rolle geleistet. [44]

Wir beschreiben den Prozess der Selbstinszenierungspraktiken als selbstbestimmt und *multimodal*, sprechen hierüber also mehrere Sinnesmodalitäten an. Diese Art der Ansprache findet ebenfalls im Curriculum der Kollegialen Weiterbildung durch den Einsatz und die Anwendung von Sketchnotes und verschiedener Visualisierungstools statt. Sketchnotes sind dabei genau

genommen durch multicodele Botschaften geprägt, heißt durch mehrere Symbolsysteme (Kückmann, 2023). In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass die multiprofessionellen Bildungsakteur*innen mit einem digitalen Kollaborationstool bereits vor dem ersten Workshop in die Weiterbildung über Inhalte und die Struktur informiert werden, sodass schon vor dem eigentlichen Start ein Orientierungspunkt angeboten werden kann. Dieses digitale Tool wird fortlaufend erweitert und mit Verlinkungen zu einem digitalen Arbeitsordner sowie mit visuellen Protokollen der Veranstaltungen ergänzt. Diese Art der Protokolle wird zielgerichtet additiv zu den Präsentationsfolien und Fotoprotokollen der Veranstaltungen gewählt, da wir in der Kollegialen Weiterbildung die Nutzung visueller Kommunikationsformen sowohl in digitalen Räumen als auch in analogen Räumen als zielführend im Kontext von Reflexions- und Lernprozessen einsetzen. Hier sind Begriffe wie ‚Sketchnotes‘, ‚Graphic Recording‘, ‚Visual Facilitation‘ oder ‚Visual Thinking‘ zu nennen, welche sich darauf beziehen, komplexe Sachverhalte komprimiert darzustellen und zu vermitteln – also [45]

bspw. das Wesentliche von Vorträgen und Gruppen- bzw. Teamarbeitsprozessen mit Hilfe einfacher visueller Sprache festzuhalten. Gemeinsam ist diesen Ansätzen der Anspruch, (häufig auch simultan) visuelle Kanäle zu nutzen, um Informationen und Inhalte möglichst präzise und reduziert darzustellen und darüber hinaus auch (Reflexions-)Prozesse anzuregen. [...] „So können die digitalen Visualisierungen [eben] dazu beitragen, (neue) Reflexionsanlässe zu schaffen. Bildsprache regt in diesem Verständnis zur Reflexion an, lädt darauf aufbauend zum Austausch ein.“ (Kückmann & Kremer, 2019, S. 3). Unter dem Begriff ‚Visual Thinking‘ wird vor diesem Hintergrund allgemein die Nutzung visueller Elemente zur Anregung der (eigenen) Denkprozesse verstanden (vgl. Reed 2010, 1ff.). (Kückmann & Kundisch, 2021, S. 3f.) [46]

3.3. Reflexion

Das in diesem Beitrag dargestellte Format der Kollegialen Weiterbildung beruht auf Erkenntnissen aus einer multiperspektivischen Studie zur Rolle von Nachwuchsführungskräften (Kundisch, 2020), sowie aus Erkenntnissen und Evaluationsergebnissen aus einer mehrjährigen iterativen Entwicklungsarbeit (Kremer & Kundisch, 2017; Kundisch & Heinz, 2013) und stellt eine exemplarische Ausrichtung und Strukturierung dar. Grundsätzlich soll die Weiterbildung flexibel auf die Bedürfnislage der Akteur*innen reagieren und auch individuelle und/oder standortspezifische Belange berücksichtigen können. Sie entwickelt sich in ihrem Verlauf auch mit den multiprofessionellen Bildungsakteur*innen weiter und ist dadurch grundlegend bedarfsorientiert. Ebenso entwickelt sie sich entsprechend der Weiterentwicklung des Prototyps des Selbstinszenierungsprozesses, welcher mit ihrem Verlauf verschränkt ist. So wird zum einen die Implementation des Selbstinszenierungsprozesses durch die Kollegiale Weiterbildung an den beteiligten Schulen begleitet. Zum anderen kann gleichzeitig eine Weiterentwicklung dieses Prozesses erfolgen, da die Begleitung der Implementierung, wie auch unter Punkt 2.2. zur Innovationsarena beschrieben, Einblicke in die Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten vor Ort an den Schulen eröffnet und sich eine gegenseitige Feedbackschleife vollzieht. [47]

Wir schreiben unter 2.1., dass es aus unserer Sicht zur Teilhabe an und Mitgestaltung der Gesellschaft Selbstinszenierung bedarf und dass hierzu sowohl das Vorhandensein eines Verständnisses, als auch die Fähigkeit zur Erschließung der eigenen Person sowie der sozialen Lebenswelt zentral sind. Die Kollegiale Weiterbildung macht deutlich, dass hierfür ein Erleben auf Seiten der Bildungsakteur*innen von Bedeutung ist. Wir schaffen an dieser Stelle Räume für den Einsatz multimodaler Lernformate und für Interaktionsprozesse zwischen den Professionen. Wir verstehen eine Förderung von Feedbacksituationen und kollegialen Hospitationen, ein Aufdecken der jeweiligen und individuellen Stärken, Interessen und Bedürfnisse und eine damit verbundene Rollenschärfung sowie eine (gemeinsame) Zielklärung und Selbstbestimmung als förderlich für gelingende (multi-)professionelle Kooperationen. [48]

4. Fazit

Über die Ausführungen konnten wir übergreifend Unterstützungsbedarfe auf personeller, organisatorischer und didaktischer Ebene aufzeigen, die einerseits aus Anforderungen an die Implementation des Rahmenkonzepts und andererseits aber auch aus der konkreten didaktischen Arbeit und Gestaltung von Lernumgebungen mit Blick auf die mitgeführten Annahmen zum Konstrukt Selbstinszenierung resultieren. Auf dieser Grundlage haben wir aufgezeigt, wie ein Unterstützungsformat am Beispiel der Kollegialen Weiterbildung konzeptionell und curricular gestaltet sein kann, um diesen Bedarfen gerecht zu werden. Demnach konnte Folgendes durch den Beitrag verdeutlicht werden: Die Implementation eines didaktisch-methodischen Konzepts zum Umgang mit Selbstinszenierungspraktiken erfordert eine Anpassung an die spezifischen Bedingungen und ist mit einer gewissen (Neu-)Entwicklung verbunden (Kremer, 2003, S. 76ff.). Ein Rahmenkonzept ist keine Kopiervorlage. Den umsetzenden Akteur*innen werden Orientierungen an die Hand gegeben (Grundidee, Ausrichtung, Strukturierung etc.), wobei sie das Rahmenkonzept vor Ort an die Standortbedingungen und Zielgruppe anpassen sollten. Es wird das Prinzip der Multimodalität auch im Rahmenkonzept selbst, bspw. in Form eines (teils digitalen) Materialkoffers je Phase, aus denen verschiedene Methoden / Materialien ausgewählt werden können, aufgenommen. Zudem werden Kompetenzraster zur Orientierung vorgegeben, die die Lernziele verdeutlichen und exemplarische Materialien bereitgestellt: Die Bildungsakteur*innen können sich anlehnen, abgrenzen und/oder selbst neue Materialien entwickeln. [49]

Mit dem skizzierten Weiterbildungskonzept werden die erforderlichen Prozesse der Orientierung und Anpassung begleitet und Ansatzpunkte zur curricularen und organisatorischen Implementation eröffnet. Das Weiterbildungskonzept bietet so über die Adaption Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Bildungskonzepte an und zugleich können selbst aus dieser Begleitung weitere wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung des zugrundeliegenden Rahmenkonzeptes generiert werden. [50]

Das Weiterbildungsformat kann neben dem Rahmenkonzept des Selbstinszenierungsprozesses als ein weiteres Ergebnis des Forschungs- und Entwicklungsprojektes gesehen werden. Es adressiert in dieser Form alle diejenigen (multi-)professionellen Bildungsakteur*innen, welche im Übergang Schule-Beruf arbeiten. Um dieses Konzept in Verbindung mit dem Rahmenkonzept zu verstetigen, wird dessen Dokumentation inklusive der Methoden und Umsetzungsoptionen als Handbuch aufgearbeitet und dieses in seiner Praktikabilität in einem weiteren Durchgang erprobt. [51]

Literatur

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2013). Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: das NRW-Modell. *WSI-Mitteilungen*, 66(1), 42–51. doi: 10.5771/0342-300x-2013-1-42

Cevet. (o. J.). *SeiP (Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche)*. Verfügbar unter: <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/seip>

Ciociola, F., Roos, S. & de Oliveira Käßler, C. (2021). Netzwerk B²: Betrieb und Berufsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung. Eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungen- und Wirkfaktoren. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE)*, 3(3), 114–127. doi: 10.25656/01:22601

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

- Dohmen, D., Bayreuther, T. & Sandau, M. (2023). *Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland* (3 Aufl.). Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-ausbildungschancen-2023>
- Emmler, T. (2020). Die (Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs-) Arena in der gestaltungsorientierten Forschung: The Empty Space. *EDeR. Educational Design Research*, 4(1), 1–25. doi: [10.15460/eder.4.1.1454](https://doi.org/10.15460/eder.4.1.1454)
- Enggruber, R. (2011). Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5(WS15)*, 1–15.
- Euler, D. (Ministerium für Schule und Bildung, RuhrFutur, Hrsg.). (2022). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. Unter besonderer Berücksichtigung des Ruhrgebiets*. Verfügbar unter: https://bildungsbericht.ruhr/documents/129/Berufskolleg-NRW_Erweiterte-Fassung.pdf
- Frehe, P. (2009). *Berufsorientierung in Bildungsgängen des Übergangssystems – Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz als Umsetzungshilfe*. Verfügbar unter: http://groups.uni-paderborn.de/cevet/cevetblog/wp-content/uploads/2010/02/infotext_rbkb_2010-02.pdf
- Frehe, P. (2012). Die Rollenbasierte Kompetenzbilanz zur Berufsorientierung – Eine Entwicklungsarbeit aus Arbeitsbereich III. Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. In H.-H. Kremer, M. Beutner & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab* (S. 191–202). Paderborn: Eusl.-Verlagsgesellschaft.
- Frehe, P. (2015). *Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule-Beruf: eine designbasierte Studie im Anwendungskontext*. Bielefeld: wbv Publikation. doi: [10.3278/6004894w](https://doi.org/10.3278/6004894w)
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2012). Rollenbasierte Kompetenzbilanz – Potenziale und Herausforderungen für das berufsschulische Übergangssystem. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 12(22), 1–27.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015a). *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‘*. Verfügbar unter: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/3i_Auf_dem_Weg_zu_einer_Didaktik_der_AV_Frehe_Kremer.pdf
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015b). Discovering (Hidden) Pathways within the Framework of Design Based Research (DBR) - Developing an “Arena of Innovation” in VET Contexts. In M. Gessler & L. Freund (Hrsg.), *Crossing Boundaries in Vocational Education and Training: Innovative Concepts for the 21st Century. Conference Proceedings* (S. 17–24). Bremen: Evaluate Europe Handbook Series.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16(33), 1–21.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 237–256). Bielefeld: wbv Publikation.
- Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Flexibilisierungsleistungen auf Bildungsebene. *Zeitschrift des Bundesinstitut für Berufsbildung*, 48(5), 11–15.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Resilienz. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 71–85). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-29047-4_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4_5)
- Geier, B. (2013). Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Eine Längsschnittanalyse typischer Übergangsverläufe. *WSI-Mitteilungen*, 66(1), 33–41. doi: [10.5771/0342-300x-2013-1-33](https://doi.org/10.5771/0342-300x-2013-1-33)

- Geißler, K. A. (2005). *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte* (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings* (Innovatives Management, Bd. 16). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Huber, S. G. (2013a). Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 111–123). Köln: Carl Link Verlag.
- Huber, S. G. (2013b). Lernmodelle für Erwachsene: multiple Lernanlässe nutzen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 649–657). Köln: Carl Link Verlag.
- Huber, S. G. & Hader-Popp, S. (2013). Kooperation in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 349–358). Köln: Carl Link Verlag.
- 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*. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/5147>
- Knoll, J. (2007). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kremer, H.-H. (2003). *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula*. Paderborn: Eusl.-Verlagsgesellschaft.
- 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). Paderborn: Eusl.-Verlagsgesellschaft.
- Kremer, H.-H. (2011). Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, spezial 5(WS02)*, 1–12.
- 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.* (S. 339–362). Detmold: Eusl.-Verlagsgesellschaft.
- Kremer, H.-H. (2020). Didaktische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg – Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), *Digitalisierung am Übergang Schule Beruf* (S. 165–186). Bielefeld: wbv Publikation. doi: [10.3278/6004725w](https://doi.org/10.3278/6004725w)
- Kremer, H.-H., Frehe, P., Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2017). Forschung in Innovationsarenen – Formate und Reflexionen einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 17(33), 1–22.
- Kremer, H.-H. & Kundisch, H. (2017). Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 17(31), 1–20.
- Kremer, H.-H. & Rüschen, E. (2010). Wie der Übergang gelingen kann – Empirische Explorationen zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen im Übergangssystem. In H.-H. Kremer & A. Zoyke (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten* (S. 163–182). Paderborn: Eusl.-Verlagsgesellschaft.
- Kückmann, M.-A. (2020). *Multiprofessionelle Teamarbeit (MPT) im Kontext einer Dualität des Sozialen: eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. Detmold: Eusl.-Verlagsgesellschaft.

- Kückmann, M.-A. (2023). ‚Ich sehe was, was du nicht siehst...‘ Zu den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 24(Jahrbuch Medienpädagogik 20), 619–647. doi: [10.21240/mpaed/jb20/2023.09.23.x](https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.23.x)
- Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2021). Denken mit dem Stift?! – Digitale Visualisierungsprozesse als Zugang zu komplexen wirtschafts- und berufspädagogischen Themenfeldern. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21(40), 1–28.
- Kundisch, H. (2020). *Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext. Entwicklungsarbeit einer Kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung*. Dissertation. Detmold: Eusl.-Verlagsgesellschaft. doi: [10.3278/6004875w](https://doi.org/10.3278/6004875w)
- Kundisch, H. & Heinz, N. (2013). Konzeption einer ‚kollegialen Weiterbildung‘ für Nachwuchsführungskräfte an Berufskollegs. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial* 6(WS 05), 1–12.
- Kundisch, H. & Kremer, H.-H. (2017). *Mittlere Leitungsebenen an Berufskollegs. Eine kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit. Handreichung* (2. Aufl.). Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_download/3i/3i_handreichung_mittlere_leitungsebene.pdf
- Kürzinger, K. S. (2016). "Bei glücklichen Selfies hast deine Ruhe": Selfies als Gradmesser des Glücks der aktuellen Jugendgeneration? Eine empirische Analyse. In T. Gojny, K. S. Kürzinger & S. Schwarz (Hrsg.), *Selfie-I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung* (S. 103–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf
- 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. Verfügbar unter: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/potenziale-erkennen-und-foerdern-qualitaet-entwickeln-band-1.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- MSW. (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*. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/technik_naturwissenschaft/av_technik_metalltechnik.pdf
- Müller, K. R. (1995). *Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.
- Neuland, M. (1999). *Moderation*. Künzler: Neuland-Verlag.
- Rauen, C. (2008). *Coaching* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. doi: [10.1515/zfsoz-2003-0401](https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401)
- Richter, M. & Baethge, M. (2017). Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor. *DDS–Die Deutsche Schule*, 109(4), 291–307.
- Schachtner, C. (2018). Zeitgenössische Selbstinszenierungen im Zeichen digitaler Medien: Das Ringen um Anerkennung. *Medienimpulse*, 56(1), 1–13. doi: [10.21243/mi-01-18-10](https://doi.org/10.21243/mi-01-18-10)
- Schwabl, F. (2020). *Inszenierungen im digitalen Bild: eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Detmold: Eusl.-Verlagsgesellschaft.

- Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V., Boschke, V., Michaelis, C., Busse, R. et al. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019: ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*, wbv Media. Verfügbar unter: <https://www.wbv.de/shop/Laendermonitor-berufliche-Bildung-2019-6004750w>
- Stauber, B. (2001). Übergänge schaffen. In W. Gebhardt, R. Hitzler & F. Liebl (Hrsg.), *Techno-Soziologie* (S. 119–136). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-663-11611-0_7](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11611-0_7)
- Stauber, B. (2004). *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Opladen: Leske +Budrich.
- Stauber, B. (2013). Selbstinszenierung als Gestaltung von Übergängen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhmisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 526–546). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tietze, K.-O. (2012). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (4. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Villa, P. I. (2007). Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. *Kultursoziologie und Kunstsoziologie. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid*, (2), 9–18.

Kontakt

Heike Kundisch, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5: Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
E-Mail: heike.kundisch@uni-paderborn.de

Zitation

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inkluisiven) Übergang Schule-Beruf. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.136](https://doi.org/10.21248/Qfl.136)

Eingereicht: 14. April 2023

Veröffentlicht: 11. März 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).