

PlaUsiBel lehren und lernen

Ein didaktischer Ansatz beruflicher Teilhabe



PlaUsiBel lehren und lernen

Ein didaktischer Ansatz beruflicher Teilhabe

Hans-Walter Kranert, Philipp Hascher & Roland Stein

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg herausgegeben.



Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein ist Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.



Hans-Walter Kranert ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Weitere Informationen finden Sie unter [wbv.de/tba](https://www.wbv.de/tba)

Hans-Walter Kranert, Philipp Hascher & Roland Stein

PlaUsiBel lehren und lernen

Ein didaktischer Ansatz beruflicher Teilhabe



2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 176195
ISBN (Print): 978-3-7639-7619-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7620-1
DOI: 10.3278/9783763976201

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Zum Geleit	9
Vorwort	13
1 Einführung	15
2 Das Projekt GuBiP	17
3 Berufliche Teilhabe am Bildungsort Werkstatt	19
3.1 Berufliche Teilhabe	19
3.2 (Beruflicher) Bildungsauftrag der Werkstatt	22
3.3 Lehren und Lernen im Berufsbildungsbereich	24
3.3.1 Gruppe der Lernenden	24
3.3.2 Bildungsgang Berufsbildungsbereich	25
3.3.3 Gruppe der Lehrenden	28
3.3.4 Organisation des Lehrens und Lernens	29
3.4 Zwischenfazit – komplexe Bildungsaufgabe für berufliche Teilhabe	30
4 Didaktik und Berufliche Bildung in der Werkstatt	35
4.1 Didaktische Anforderungen	35
4.2 Didaktische Ansätze	37
4.2.1 Allgemeine Didaktik	37
4.2.2 Didaktik Beruflicher Bildung	42
4.2.3 Sonderpädagogisch akzentuierte Didaktik	48
4.3 Zwischenfazit – didaktische Entscheidungsfelder zur Gestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten	51
5 Lehr- und Lernplanung im Berufsbildungsbereich	55
5.1 Analyse des Forschungs- und Entwicklungsstandes	55
5.1.1 Rechercheprozedere	55
5.1.2 Ergebnisse	55
5.1.3 Forschungs- und Entwicklungsstand – eine Bewertung	63
5.2 Analyse der Bildungspraxis	64
5.2.1 Forschungsdesign	64
5.2.2 Ergebnisse	66
5.2.3 Bildungspraxis – eine Bewertung	81
5.3 Zwischenfazit – didaktischer Entwicklungsbedarf im Berufsbildungsbereich von Werkstätten	84

6	Der PlaUsiBel-Ansatz	87
6.1	Didaktisches Modell – Theorie des Lehrens und Lernens	88
6.1.1	Herangezogene Modelle	88
6.1.2	Das mehrperspektivische Modell PlaUsiBel	93
6.2	Didaktisches Konzept – Praxis des Lehrens und Lernens	96
6.2.1	Überblick	96
6.2.2	Planungsphase	98
6.2.3	Umsetzungsphase	104
6.2.4	Bilanzierungsphase	107
6.2.5	Phasenumspannende Prinzipien	112
6.3	Didaktische Handreichung – PlaUsiBel	117
6.3.1	Grundlegendes und Bestandteile	117
6.3.2	Inhaltliche Konkretisierung im Bereich Methoden	118
6.4	Zwischenfazit – didaktisches Basiswissen für die Praxis Beruflicher Bildung	123
7	Der PlaUsiBel-Ansatz in der Praxis	125
7.1	Praxiserprobung	125
7.2	Ergebnisse	127
7.2.1	Rückmeldungen zu Beginn der Erprobung	127
7.2.2	Rückmeldungen in der Mitte der Erprobung	127
7.2.3	Rückmeldungen zum Ende der Erprobung	129
7.3	Zwischenfazit – anwendbares didaktisches Basiswissen für die Praxis Beruflicher Bildung	131
8	Fazit	133
8.1	Berufliche Teilhabe und Bildungsort Werkstatt	133
8.2	Einordnung des PlaUsiBel-Ansatzes	133
8.3	Impulse des PlaUsiBel-Ansatzes	136
8.3.1	Impulse für die Bildungspraxis	136
8.3.2	Impulse für die Bildungstheorie	138
8.3.3	Impulse für die Bildungspolitik	140
8.4	PlaUsiBel-Ansatz – und dann?	141
9	Handreichung	143
10	Anhang	205
10.1	Literaturverzeichnis	205
10.2	Abbildungsverzeichnis	220
10.3	Tabellenverzeichnis	221
10.4	Tabellen	223
10.5	Weitere Anhänge	237
10.5.1	Projektbeirat	237

10.5.2 Praxisexpertinnen und -experten	238
10.5.3 Theorieexpertinnen und -experten	239
10.5.4 Modellwerkstätten	240

Zum Geleit

„Chancengerechter Start ins Berufsleben“

Inklusive Bildung ist für einen chancengerechten Start ins Berufsleben von großer Bedeutung. In diesem Kontext nimmt die Ausbildung in den Werkstätten eine wichtige Rolle ein, deren Vereinheitlichung dazu beitragen soll, behinderten Menschen bundesweit möglichst gleiche Lernbedingungen bieten zu können.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert daher mit „Gute Bildungspraxis: Handlungsempfehlungen zur methodischen Gestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) – ein anwendungsorientiertes Forschungsprojekt (GuBiP)“ ein Projekt, das die Kompetenzen der Fachkräfte stärkt, die sich für die berufliche Bildung von Menschen mit Behinderungen einsetzen. „GuBiP“ wurde in enger Abstimmung mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (BAG WfbM) geplant, finanziert und durchgeführt.

Ziel des Projekts war die Erarbeitung entsprechender Handlungsempfehlungen durch ein Team des Lehrstuhls für Sonderpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Arbeit umfasste die Verschaffung eines Überblicks von Methodik und Praxis sowie deren Erprobung, die Identifizierung von Weiterentwicklungspotenzial der beruflichen Bildung in den Werkstätten und schließlich die Formulierung einer Handreichung.

Diese Abschlusspublikation fasst die Forschungsergebnisse des Teams zusammen und bietet mit ihren Ergebnissen und den daraus resultierenden Handlungsempfehlungen eine sehr gute Grundlage für eine verstärkt auf einheitlichen Grundsätzen beruhende Arbeit der Werkstätten.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 312 – Ordnung der beruflichen Bildung; BIBB

„Anwendungsorientiert den Alltag der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter unterstützen“

Herzstück der Entwicklung und damit der Inklusionsgestaltung von Menschen mit Behinderungen ist die Berufliche Bildung. Sie kann ein Vorankommen und Karrieren innerhalb einer WfbM und im Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt befördern. Referenz ist dabei immer der anerkannte Ausbildungsberuf, der aber – sachlogisch – nicht immer in Gänze erreichbar ist. Deshalb wurde mit dem Instrumentarium der harmonisierten Bildungsrahmenpläne (hBRP) ein solcher Bezug bei einem gleichzeitig komplett individualisierbaren Vorgehen entwickelt. Um das Gelingen aber wirklich perspektivisch auszugestalten, braucht es abgesicherter, flächendeckend gültiger, validierter Qualifizierungselemente aus dem Vollberuf. An diesem Thema wird in der Szene der Werkstätten und nun auch sozialpolitisch verstärkt gearbeitet. Dieser Schritt, kombiniert mit dem Ansatz erweiterter Bildung auch für Gruppen höheren Unterstützungsbedarfs und auf die lebenslange Perspektive des Arbeitslebens bezogen, würde echte Qualitätssteigerungen für die unterstützten Personen und die gesellschaftliche Inklusion bringen.

Bevor es aber so weit ist, hat die BAG WfbM bereits mit dem Auftaktprojekt EvaBi (Evaluation der beruflichen Bildung) Schritte getan, zu analysieren, was im Alltag Hemmnisse und Gelingensfaktoren sein können. Es wurde bereits vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit gefördert und wissenschaftlich vom Lehrstuhl für Sonderpädagogik V der Julius-Maximilians-Universität Würzburg begleitet. Die gewonnenen grundlegenden Kenntnisse zeigten, dass dem Bildungspersonal bei der Vermittlung und Förderung beruflicher Kompetenzen in Werkstätten eine Schlüsselrolle zukommt. Zugleich wurde deutlich, dass es hier große Anforderungen gibt, die mit einem selbstverständlichen Erfolg kollidieren.

Und an dieser Stelle setzte das Folgeprojekt mit gleichem Förderkontext und wissenschaftlicher Begleitung an. Die Übersetzung von Bildungsinhalten in konkrete Lehr- und Lernsituationen erfordert von dem in der Regel nicht akademisch vorgebildeten Bildungspersonal bei der sehr heterogenen Gruppe der Lernenden und einem verkürzten Zeitraum beruflicher Bildung eine hohe Fähigkeit der Übertragung. Diese muss darüber hinaus ohne vorhandene Transferkonzepte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für diese Zielgruppe bewältigt werden.

GuBiP zielt auf Handlungsempfehlungen zu einer methodischen Gestaltung beruflicher Bildung und soll damit im besten Sinne des Wortes anwendungsorientiert den Alltag der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter unterstützen. Lassen Sie sich von den Ergebnissen dieses Projektes, das an der Schnittstelle Akteurinnen wie Akteure aus der Praxis und wissenschaftliche Forschung verwoben hat, beeindrucken.

Andrea Stratmann



Stellvertretende Vorsitzende Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V.

Geschäftsführerin der GWW – Gemeinnützige Werkstätten und Wohnstätten GmbH

„Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals“

Sollen Bildungsprozesse, Kompetenzvermittlung und entsprechende Integration in Arbeit und Beschäftigung und damit in einen wichtigen gesellschaftlichen Bereich gelingen, bedarf es geeigneter Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals. Dies gilt mit Blick auf die berufliche Bildung behinderter Menschen im Besonderen und es gilt für alle Lernorte: seien es die der „klassischen“ dualen Berufsausbildung, Betrieb und Berufsschule, seien es Vollzeitschulen, über- oder außerbetriebliche Ausbildungsstätten oder Einrichtungen zur Teilhabe am Arbeitsleben wie Werkstätten für behinderte Menschen. Für die WfbM ist die hochwertige Qualifizierung ihrer Fachkräfte gleichermaßen ein Schlüssel sowohl für die Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrages als auch dafür, den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden – und, last, but not least, um sich erkennbar mehr an das allgemeine Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und dessen Strukturen, Ordnungsmittel und Standards anzunähern. In diese Richtung weisen bereits die Bildungsrahmenpläne, die Strukturierung und Standardisierung über einzelne Werkstätten hinaus anstreben und anbieten.

Die im Rahmen des Forschungsprojekts „Gute Bildungspraxis: Handlungsempfehlungen zur methodischen Gestaltung Beruflicher Bildung in WfbM“ (GuBiP) erarbeitete praxisorientierte Handreichung knüpft hier an und setzt diesen Weg der BAG WfbM folgerichtig fort.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat sowohl die Diskussionsprozesse zur Erarbeitung der Bildungsrahmenpläne und deren Evaluation im Vorgängerprojekt von GuBiP als nun auch GuBiP insbesondere durch Mitwirkung im Projektbeirat gerne fachlich beratend begleitet.

Mit der Veröffentlichung der Handreichung steht nun ein geeignetes, im besten Sinne konkretes Werkzeug für das Berufsbildungspersonal zur Verfügung. Möge es intensive Anwendung finden und den Fachkräften die Unterstützung bieten, die sie in ihrer anspruchsvollen, für die Inklusion und Teilhabe behinderter Menschen an Beruflicher Bildung und Arbeit bedeutsamen Tätigkeit benötigen.

Kirsten Vollmer



Bundesinstitut für Berufsbildung
A2/Stabsstelle Berufliche Bildung behinderter
Menschen

Vorwort

Der vorliegende Band stellt die Ergebnisse des zweijährigen Forschungsprojekts „Gute Bildungspraxis: Handlungsempfehlungen zur methodischen Gestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten“ vor. Die spannende Arbeit in diesem hoch bedeutsamen Themenfeld wäre ohne die Unterstützung von vielen Seiten nicht möglich gewesen.

Ein besonderer Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die finanzielle und ideelle Förderung dieses Projektes. Nur dank dieser Unterstützung konnte das Projekt verwirklicht werden.

Wir bedanken uns außerdem sehr bei unserem Projektpartner, der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. Dies umfasst die weitere finanzielle Förderung wie auch die inhaltlich stets konstruktive Zusammenarbeit, vor allem in Person der stellvertretenden Vorsitzenden der BAG WfbM, Frau Andrea Stratmann, der Geschäftsführerin Frau Kathrin Völker, dem Leiter des Bereichs Recht, Wirtschaft, Bildung und Digitalisierung Konstantin Fischer sowie auch dem Referenten Bildung Guido Schmidt und der Projektmitarbeiterin Berufliche Bildung Lisa Eberhard. Auch sei Marie Digel für die stetige Unterstützung in der Projektverwaltung gedankt.

Ein ebensolcher Dank gilt den Mitgliedern der beteiligten Fachgremien aus Praxis, Theorie und Politik, die zur Weiterentwicklung der Arbeitsstände im Projektverlauf wesentlich beigetragen haben.

Für das Forschungsteam des Lehrstuhls Sonderpädagogik V der Universität Würzburg sei denjenigen Teammitgliedern außerhalb des Autorenkreises herzlich gedankt, die im Verlauf auf vielfältige Weise zum Gelingen des Projekts beigetragen haben: Petra Popp, Karin Fuchs und Barbara Dorsch aus der Verwaltung sowie auch den Studierenden Mona Boyen, Laura-Elisabeth Büttner, Lena Kampmann, Friederike Löchte und Melissa Ziegler, die mit großem Engagement am Projekt mitgearbeitet haben.

Besonders hervorzuheben sind die Fachkräfte und Leitungen der zwanzig Modellwerkstätten, welche an der Erprobung des entwickelten Ansatzes teilgenommen haben. Für ihr großes Engagement in der Unterstützung des Vorhabens und ihre aktive Mitarbeit sei herzlichst gedankt – ebenso wie den Hunderten Mitarbeitenden aus der deutschen Werkstättenlandschaft, die an unserer empirischen Befragung teilgenommen haben. Das große Interesse, auf welches das Projekt in Werkstätten gestoßen ist, unterstreicht die enorme Bereitschaft zur Weiterentwicklung, Veränderung und Gestaltung beruflicher Bildung, auch über das hier dokumentierte Projekt hinaus.

1 Einführung

Aus Perspektive der Organisationsentwicklung kann (Berufliche) Bildung als Dienstleistung interpretiert werden (vgl. Mai 2020). Zur Planung, Erbringung und Evaluation solcher „Lerndienstleistungen“ liegen seit 2010 mit der DIN ISO 29990, seit 2018 weiterentwickelt als ISO 21001 bzw. ISO 29993, verbindliche Standards vor (vgl. www.din.de). Diese durchaus auch kritisch zu betrachtende Perspektive auf Bildung vonseiten des Qualitätsmanagements (vgl. Nüßle 1996) lenkt den Fokus auf einen wesentlichen Aspekt: Gerade jene Qualität von Bildung – als personbezogene Dienstleistungen verstanden – ist wesentlich bestimmt durch die Kompetenzen des Dienstleistenden (vgl. Maelicke 2014). Dies wird ebenso für die Berufsbildung reklamiert (vgl. Ulmer, Weiß & Zöllner 2012) wie auch für die (berufliche) Rehabilitation. Hier wurde bereits im „Aktionsprogramm der Bundesregierung zur Förderung der Rehabilitation der Behinderten“ 1970 konstatiert, dass „der Erfolg aller Rehabilitationsbemühungen wesentlich davon abhängt, dass in den Rehabilitationseinrichtungen das erforderliche Fachpersonal zur Verfügung steht“ (Drucksache BT VI/896, 18).

Das entsprechende Kompetenzportfolio einer Lehrperson setzt sich Baumert und Kunter (2006) folgend neben Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten vor allem aus einem Professionswissen zusammen. Dies umfasst außer dem Fachwissen besonders ein pädagogisches wie auch ein didaktisches Wissen (vgl. Schwede-Anders 2021). Ein solch komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Kompetenzbereiche wird auch von Fachkräften im Berufsbildungsbereich von Werkstätten gefordert, wenn sie Lehr-Lern-Arrangements für ihre Zielgruppe anbieten. Es gilt umso mehr, wenn die Entwicklung dieses Bereichs vom Arbeitstraining hin zu einem beruflichen Bildungsauftrag reflektiert wird. Damit geht der Wandel des Berufsbilds der Fachkraft einher – von einem Jobcoach bzw. einer Jobcoachin, der/die Teilschritte einzelner Arbeitsabläufe vermittelt, hin zur umfassenderen Aufgabe eines Berufsbildners bzw. einer Berufsbildnerin in Theorie wie auch Praxis. Damit gewinnt die Facette des didaktischen Wissens erheblich an Bedeutung.

Genau hier setzt das Forschungsprojekt „GuBiP“ an, dessen Ergebnisse mit dem vorliegenden Band dokumentiert und einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Das Projekt möchte einen Beitrag zu „Guter Bildungspraxis im Berufsbildungsbereich“ leisten, indem die didaktisch-methodische Kompetenz der Fachkräfte gestärkt wird. Hierzu wurde im Rahmen des Projekts der Ansatz „PlaUsiBel“ entwickelt. Er zielt darauf ab, Fachkräfte bei ihrer Aufgabe der konkreten Gestaltung des Lernens im Berufsbildungsbereichs zu unterstützen.

Der vorliegende Band beschreibt in acht Kapiteln die Grundlagen, die Methodik sowie die Ergebnisse der Entwicklung des PlaUsiBel-Ansatzes. Im Kapitel 2 wird zunächst die Struktur des Forschungsprojekts GuBiP vorgestellt. Anschließend wird im dritten Kapitel der Bildungsort Werkstatt unter dem Leitbegriff Beruflicher Teilhabe näher betrachtet und der Berufsbildungsbereich konzeptionell beschrieben. Hierauf

aufbauend werden zentrale theoretische Grundlagen der allgemeinen Didaktik, der Didaktik Beruflicher Bildung sowie einer sonderpädagogisch akzentuierten Didaktik dargestellt; damit werden wesentliche didaktische Entscheidungsfelder identifiziert, im Hinblick auf das vorliegende Aufgabengebiet ausgewertet und konkretisiert, die bei der Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements zu beachten sind (Kap. 4). Der Forschungs- und Entwicklungsstand zur Lehr- und Lernplanung im Berufsbildungsbereich sowie eine Analyse der derzeitigen Bildungspraxis auf Basis einer bundesweiten Erhebung in Werkstätten sind Gegenstand des fünften Kapitels. Im sechsten Kapitel wird der auf dieser Basis entwickelte PlaUsiBel-Ansatz in drei Schichten – Modell, Konzept und Handreichung – vertiefend erläutert. Die herausgearbeiteten Elemente wurden im Rahmen des Projekts GuBiP mit zwanzig Modellwerkstätten praktisch erprobt. Hierüber berichtet das siebte Kapitel. Anschließend werden verschiedene Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen formuliert (Kap. 8). Den Abschluss des Bandes bildet die im Rahmen des Projekts entwickelte Handreichung zur didaktischen Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten (Kap. 9).

Theoretisch fundiert und zugleich anwendungsorientiert umgesetzt will PlaUsiBel, verstanden als didaktisches Grundwissen, die Fachkräfte weiter befähigen und zugleich für ihre komplexe Bildungsaufgabe stärken – ein Kernanliegen des Projekts. Der PlaUsiBel-Ansatz richtet sich dementsprechend primär an Fachkräfte, dem Appell von John Hattie folgend: „Know thy impact!“ – also „Kenne deinen Einfluss“ (Bewyl & Zierer 2014, VIII). Hattie weist vor allem der *Lehrperson* den stärksten Effekt auf das Lernen zu (vgl. ebd., 13; Hattie 2023, 22). Dennoch sorgt diese gerade nicht automatisch für Lernerfolge:

„Es gibt kein Rezept, keine Loseblattsammlung zur Lehrerweiterbildung, keine revolutionäre Lehrmethode und kein stets helfendes Notpflaster. Es geht um die Art des Denkens: ‚Meine Rolle als Lehrperson ist es, den Effekt, den ich auf meine Schülerinnen und Schüler habe, zu evaluieren‘“ (Bewyl & Zierer 2014, 21 f.).

Will man folglich das Lernen von Lernenden verbessern, muss zuallererst an den Lehrenden angesetzt werden. Ihre Position ist zu stärken – und damit steht vor allem die Entwicklung und Professionalisierung des Bildungspersonals im Vordergrund.

2 Das Projekt GuBiP

„Gute Bildungspraxis: Handlungsempfehlungen zur methodischen Gestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten“ (GuBiP) ist ein zweijähriges Forschungsprojekt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und in Zusammenarbeit mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. durch die Julius-Maximilians-Universität Würzburg durchgeführt wurde. Das Projekt ging aus von den Ergebnissen des – ebenfalls durch das BMBF geförderten – Projekts „Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen Bildung von Werkstätten für behinderte Menschen“ (EvaBi) (Kranert, Stein & Riedl 2021); dabei verfolgt GuBiP das Ziel, die Ausgestaltung beruflicher Bildungsprozesse in Werkstätten weiterzuentwickeln. Im Hinblick auf diese genuin *didaktische* Aufgabe benötigen die Fachkräfte des Berufsbildungsbereichs von Werkstätten nach Befunden des Projekts EvaBi weitergehende Hilfestellungen, um Bildungsinhalte, wie sie etwa mit den harmonisierten Bildungsrahmenplänen beschrieben werden, in konkretes Lehren und Lernen übersetzen zu können (vgl. ebd., 251). Projektziel war die Erarbeitung einer Handreichung zur didaktisch-methodischen Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse, welche ein didaktisches Rahmenmodell sowie eine Methodensammlung enthält und, auf Basis einer in die Handreichung eingewobenen Umsetzungsstruktur, auch von konkretisierenden Beispielen begleitet wird. Die Projektumsetzung erfolgte in einem engen Austausch von Bildungstheorie und Bildungspraxis in Form von vier Arbeitspaketen; die damit anvisierten Meilensteine strukturieren den Projektverlauf (vgl. Abb. 1):



Abbildung 1: Projektstruktur des Forschungsprojekts GuBiP

1. Im ersten Meilenstein wurde der Stand zur Theorie und Praxis beruflicher Bildung in Werkstätten analysiert. Dies erfolgte zum einen mittels Recherchen zur didaktischen Theorie verschiedener Bezugsdisziplinen (vgl. Kap. 4) sowie auch

zum Forschungsstand der Lehr- und Lernplanung im Berufsbildungsbereich (vgl. Kap. 5.1). Zum anderen wurde die didaktische Praxis mittels Konzeption, Durchführung und Auswertung einer empirischen Befragung in Werkstätten erfasst (vgl. Kap. 5.2).

2. Für den zweiten Meilenstein wurden die Befunde des ersten Meilensteins vertiefend analysiert und zusammengeführt. Hierbei wurden Weiterentwicklungsmöglichkeiten identifiziert (vgl. Kap. 5.3); anschließend wurde die Grundstruktur des PlaUsiBel-Ansatzes entwickelt (vgl. Kap. 6).
3. Die Arbeit mit dem PlaUsiBel-Ansatz wurde für den dritten Meilenstein mit zwanzig Modellwerkstätten in der Praxis über einen Zeitraum von sechs Monaten erprobt (vgl. Kap. 7). Dieser Prozess wurde evaluativ begleitet und mit Blick auf Optimierungspotenziale ausgewertet. Der PlaUsiBel-Ansatz wurde parallel zur Erprobungsphase und auch nach ihrem Abschluss weiterentwickelt.
4. Abschließend wurde zum letzten Meilenstein die Handreichung (vgl. Kap. 9), die bereits für die Praxiserprobung in einer ersten Fassung vorlag, entlang der Rückmeldungen der Erprobungsphase finalisiert, mit Umsetzungsbeispielen versehen und damit der PlaUsiBel-Ansatz abgerundet.

Der gesamte Projektverlauf wurde durch verschiedene Gremien begleitet: Die Perspektive der Bildungspraxis wurde durch die Gruppe der „Praxisexpertinnen und -experten“ eingebracht; die wissenschaftliche Begutachtung und Impulsgebung wurde von „Theorieexpertinnen und -experten“ gewährleistet. Außerdem wurde auch das Fachgremium „AG Entwicklung der Beruflichen Bildung“ der BAG WfbM mit einbezogen. Zur ergänzenden Beratung diente die Einrichtung eines interdisziplinären Projektbeirates. Mit allen Gremien wurde der Arbeitsstand im Projektverlauf zu verschiedenen Zeitpunkten diskutiert.

Der vorliegende Band stellt den wissenschaftlichen Abschlussbericht des Forschungsprojektes GuBiP dar, unter Einbezug der finalen Fassung der Handreichung.

3 Berufliche Teilhabe am Bildungsort Werkstatt

Die *Teilhabe* aller Mitglieder am Gemeinwesen ist Leitlinie (sozial-)politischen Handelns und zugleich normativ für alle Lebensbereiche wie Bildung, Arbeit oder Freizeit (BMAS 2019; 2021). Daraus ergibt sich eine Richtschnur für jegliches pädagogisches Handeln. Teilhabe ist dabei mehrperspektivisch zu betrachten: Zum einen erfordert dies von der einzelnen Person den Wunsch wie auch die Bereitschaft, sich zu entwickeln und sich in den jeweiligen Lebensbereich aktiv einzubringen – also teilzunehmen. Andererseits sind die beteiligten Personen eines Lebensbereichs gefordert, sich gedanklich wie auch realiter zu öffnen, um einzelne Personen in ihrer jeweiligen Vielfalt zu akzeptieren – also ein Teil-Sein zu ermöglichen. Pädagogisches Handeln muss für eine „gleichberechtigte und inklusive Teilhabe“ beide Perspektiven in den Blick nehmen und doppelseitig wirksam werden (Kardorff 2014, 10). Auf Ebene der Person erfordert dies, unter Umständen Orientierungshilfen für unterschiedliche Lebensbezüge anzubieten und konsekutiv die bzw. den Einzelnen zu befähigen, sich in diesen auch einbringen zu können.

3.1 Berufliche Teilhabe

Für den Lebensbereich *Beruf und Arbeit* umfasst Teilhabe die Aspekte Berufliche Bildung und Erwerbsarbeit, die jedoch nicht voneinander zu trennen sind. Trotz einer sich dynamisch verändernden Arbeitswelt (vgl. etwa Bonin, Gregory & Zierahn 2015; Jacobsen 2018; Quack et al. 2018) ist der Zugang zu Erwerbsarbeit in den deutschsprachigen Ländern Europas nach wie vor berufsförmig organisiert (vgl. Georg & Sattel 2020). Das zugrunde liegende Berufskonzept hat in Deutschland eine jahrhundertelange Tradition (vgl. Sailmann 2018), wobei und indem Veränderungen der Arbeitswelt berufsförmig pädagogisiert werden (vgl. Georg & Sattel 2006). Das sich daraus ergebende Prinzip des *train & place* manifestiert sich in einem beruflichen Bildungssystem, welches in hohem Maße standardisiert und stratifizierend konfiguriert ist (ebd.). Die darin erworbenen Zertifikate fungieren als wirksame „Türöffner“ für den Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Büchter & Meyer 2010) und damit zu den bedeutsamen, breit gefächerten psychosozialen Funktionen von Erwerbsarbeit (vgl. Jahoda 1983; Bähr, Batinic & Collinschon 2022). Diese Kausalkette sichert über das damit erworbene Kompetenztableau der Fachkräfte die gesamtwirtschaftliche Fortentwicklung und damit den individuellen wie auch gesellschaftlichen Wohlstand; andererseits wirkt dieser Mechanismus aber auch ausgrenzend für einzelne Personen, die den damit verbundenen Anforderungen nicht genügen können – und dies in doppelter Hinsicht: So ist für diese Personen nicht nur der Zugang zur Beruflichen Bildung er-

schwert oder gar unmöglich, sondern konsekutiv auch derjenige zur Erwerbsarbeit. Zwar sind Arbeitsbiografien auch jenseits beruflicher Zertifikate denkbar (vgl. place & train); diese bringen jedoch für den größeren Teil der sogenannten Geringqualifizierten (Matthes & Severing 2017) eine Gefährdung beruflicher Teilhabe mit sich – es besteht das Risiko prekärer Arbeits- und Lebenssituationen in Verbindung mit häufig instabilen Erwerbskarrieren (vgl. BA 2022; Faißt et al. 2023).

Berufliche Teilhabe realisiert sich somit nach wie vor im Wesentlichen über erfolgreiche Berufliche Bildung und die in diesem Rahmen erworbenen Zertifikate. Einen solchen Weg zu beschreiten gelingt nicht allen Menschen in unserer Gesellschaft gleichermaßen (vgl. BiBB 2023, 286 ff.; Reims & Schels 2021). Vielmehr ergeben sich *erschwerende Bedingungen* über benachteiligende und/oder beeinträchtigende Aspekte, welche den Zugang wie auch die erfolgreiche Bewältigung eines beruflichen Bildungsganges erschweren können. Dies wurde im Kontext von Behinderung¹ bereits frühzeitig erkannt und mit dem System der beruflichen Rehabilitation – hier mit dem Fokus berufliche Ersteingliederung (vgl. Tophoven 2020) – der Versuch unternommen, Menschen mit Behinderungen durch individuelle Unterstützungsleistungen zu einer Beruflichkeit zu führen und somit zur beruflichen Teilhabe zu befähigen (vgl. Biermann 2008; 2015). In den 1980er Jahren wurde mit der Benachteiligtenförderung ein weiteres, inhaltlich sich zwischenzeitlich stark analog präsentierendes Stützsystem implementiert, welches sich dem Ausgleich benachteiligender Konstellationen wie Migration, Schulabbruch, Lernbeeinträchtigungen, Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens oder sozialer Benachteiligung zuwendet (vgl. Bojanowski, Koch, Ratschinski & Steuber 2013; Niedermair 2017). Über diese angebotenen Strukturen ist intendiert, bisher ausgeschlossenen Personen unter Wahrung des beschriebenen Weges des train & place eine berufliche Teilhabe zu ermöglichen.

Die einzelnen Angebote der Stützsysteme sind im Wesentlichen im Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderung) verankert und folgen somit einer sozialrechtlichen Leistungslogik. Diese fußt auf einer individuellen Bedarfsfeststellung mittels Kategorisierungen, etwa Rehabilitanden (vgl. Tophoven 2020), wie auch auf einer Bewertung des dadurch potenziell zu erreichenden Förderziels – im Kontext der Arbeitsförderung ist dies in der Regel die Erwerbsfähigkeit (§ 1 SGB III). In einer internationalen Perspektive wird Rehabilitation jedoch umfassender im Sinne der Befähigung der bzw. des Einzelnen und jenseits einer Verwertungslogik verstanden (vgl. WHO 2011). Zudem ergibt sich mit der geforderten Beschäftigungsfähigkeit (vgl. etwa Brussig & Knuth 2009) ein Fokus auf die einzelne Person; die Rolle des Arbeitsmarktes wird hierbei nicht explizit berücksichtigt. Beschäftigungsfähigkeit entwickelt und präsentiert sich jedoch immer in einem interaktionistischen Prozess zwischen Struktur und Handlungspotenzial von Person und Organisation (vgl. Promberger et al. 2008). Somit erfolgt auch die Einstufung einer vorübergehenden oder dauerhaften Erwerbsminder-

1 Im Folgenden wird kongruent zur sozialrechtlichen Begrifflichkeit wie auch zur Zielgruppendefinition beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen von Menschen mit Behinderung gesprochen. Dabei folgen die Autoren einem Verständnis, wodurch sich Behinderungen erst aus der Wechselwirkung zwischen individuellen Beeinträchtigungen und „einstellungs- und umweltspezifischen Barrieren“ (Präambel der Behindertenrechtskonvention, BGBl 2008, 1420) ergeben.

rung ebenso vor dem Hintergrund der aktuell vorzufindenden Anforderungen am Erwerbsarbeitsmarkt.

Berufliche Teilhabe ist unter anderem auf Basis der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (vgl. BGBl 2008) als hiervon unabhängig zu betrachten. Sie realisiert sich auf der einen Seite in der (beruflichen) Befähigung des Menschen, in einem „sich bilden können und dürfen“ für eben diesen Lebensbereich: Anforderungen der Arbeitswelt – ausgedrückt in einzelnen Berufen, welche zielgerichtete Lernprozesse im Hinblick auf eine möglichst passgenaue Verwertbarkeit der Arbeitskraft einfordern. Und auf der anderen Seite steht der Anspruch eines deutlich weiteren Lern- und Entwicklungsprozesses: das „sich selbst bilden“ eines jungen Menschen, als ein Entfaltungsprozess menschlicher Wesenskräfte, welcher genuin zweckfrei ist (vgl. Kranert 2023, 83).

Damit ist Berufliche Bildung einerseits klar auf berufliches Handeln als Bildungsgegenstand bezogen, was sich etwa in beruflicher Handlungsfähigkeit als Leitziel manifestiert (§ 1 BBiG). Darüber hinaus entzieht sie sich zugleich einer rein arbeitsmarktbezogenen Verwertungslogik, wie sie etwa im angelsächsischen Konzept der Employability (vgl. Kraus 2008) zum Ausdruck kommt. Vielmehr adressiert sie in einem umfassenden Bildungsanspruch zugleich „berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit“ (Reinisch 2015, 37). Ein derartiges Verständnis von Beruflicher Bildung wurde und wird in der korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus kontrovers diskutiert (vgl. etwa Kutscha 2020) – konsensuell lässt es sich jedoch fassen als „Bildung im Medium des Berufs [...], die ihren Wert auch außerhalb des beruflichen Umfeldes behält“ (Becker 2020, 370).

Berufliche Bildung ist jedoch nicht als sozialrechtliche Kann-Leistung einzustufen, sondern vielmehr auf *menschenrechtlicher Basis* als Bildungsanspruch für alle zu reklamieren. So ist das Fundament hierfür mit der Erklärung der Menschenrechte seitens der Vereinten Nationen (1948) vor über 70 Jahren gelegt worden (vgl. Art. 26 Abs. 1); jedoch bedurfte es offensichtlich nochmals einer Präzisierung eben dieses Menschenrechtes für den Personenkreis der Menschen mit Behinderung durch eine eigenständige Konvention (vgl. BGBl 2008), welche 2009 von Deutschland ratifiziert wurde (vgl. Art. 24, 1). Dabei ist das Segment beruflicher Bildung von Beginn an mitgedacht (vgl. VN 1948). Bereits frühzeitig wurde dieses Menschenrecht durch das Abkommen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen konkretisiert (UN-HROHC 1966): „Secondary education [...], including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education“ (Art. 13, 2b). Berufliche Bildung soll somit verfügbar und zugänglich für alle sein. Etwas zeitversetzt hat der entsprechende Ausschuss in seinen allgemeinen Anmerkungen zu diesem Artikel noch zwei weitere Aspekte einer diskriminierungsfreien Realisierung dieses Rechts auf Bildung bestimmt: die Annehmbarkeit, aber auch die Adaptierbarkeit (vgl. Motakef 2006, 16 ff.). Dieses sogenannte 4-A-Schema kann insofern als Leitlinie für die Realisierung Beruflicher Bildung für alle und damit für berufliche Teilhabe herangezogen werden (vgl. DIM 2005, 265 f.):

- availability (Verfügbarkeit): Berufliche Bildungseinrichtungen müssen zur Verfügung stehen und funktionsfähig sein; unter anderem auch in Form von qualifiziertem Bildungspersonal.
- access (Zugänglichkeit): Berufliche Bildung muss frei zugänglich sein: nichtdiskriminierend, wirtschaftlich wie auch physisch.
- acceptability (Annehmbarkeit): Inhalte und Methoden beruflichen Lehrens und Lernens sollen bezogen auf die Lernenden angemessen und hochwertig sein.
- adaptability (Adaptierbarkeit): Berufliche Bildung muss flexibel sein, um sich den Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt wie auch den Bedarfen der Lernenden anpassen zu können.

Somit bedarf es zur Realisierung beruflicher Teilhabe zunächst der individuellen Befähigung. Dies erfolgt über Prozesse Beruflicher Bildung, welche grundlegend als Menschenrecht anzusehen und damit als unteilbar zu verorten ist: analog einer allgemeinen Grundbildung. Bei aller Bezogenheit auf die Arbeitswelt nimmt dieses Bildungsanliegen auch einen Eigenwert im Sinne von Persönlichkeitsbildung für sich in Anspruch; von daher ist eine Verkürzung auf eine potenzielle Verwertbarkeit von Bildungsergebnissen als Kriterium für die Gewährung notwendiger Unterstützungsleistungen nicht zulässig. Zugleich ist auch immer die Berufs- und Arbeitswelt in die Bemühungen mit einzubeziehen, welche sich auch weiterentwickelt und ein Teil-Sein ermöglichen muss. Erst dann ist eine umfassende berufliche Teilhabe erreichbar – im Hinblick auf Berufliche Bildung sowie Erwerbsarbeit.

3.2 (Beruflicher) Bildungsauftrag der Werkstatt

In historischer Perspektive präsentiert sich Berufliche Bildung in Werkstätten als vergleichsweise „junge“ Aufgabe. Als „verlängerte Werkbank der Industrie“ (Walter 2009, 8) begründeten Werkstätten einen besonderen Arbeitsmarkt (SGB IX), der vornehmlich Erwachsenen mit geistiger Behinderung ein Tätigkeitsfeld in einem „beschützenden“ Rahmen (Bieker 2005, 313) bot und nach wie vor bietet (Drucksache BT VI/643): im Sinne einer Entlastung vom „normalen“ betrieblichen Leistungsanspruch. Mit der Neufassung des Schwerbehindertengesetzes 1974 (BGBI 1974) und der damit verbundenen „Grundsätze zur Konzeption der Werkstätten für Behinderte“ (Drucksache BT 7/3999) wurde dieser Auftrag gesetzgeberisch geregelt: „Die Werkstatt [...] ist eine Einrichtung der beruflichen Rehabilitation und hat [...] eine spezifische Aufgabe zu erfüllen, [...], eine berufliche Eingliederung zu ermöglichen und ihr Recht auf Arbeit zu verwirklichen“ (ebd., 7). Über Jahrzehnte hinweg entwickelte sich daraus in der Praxis eine spezifische Expertise, welche Arbeitstätigkeiten in ihrer Struktur und Handlungslogik für diese Aufgabe geeignet sind und wie diese wo erforderlich an die Arbeitsmöglichkeiten der Menschen mit Behinderungen adaptiert werden können. Zum Erlernen dieser Tätigkeiten wurde in der Folge organisatorisch wie auch konzeptionell – wenn auch nur auf Ebene der einzelnen Werkstätten – ein „Arbeitstraining“ (ebd.) entwi-

ckelt. Dies adressierte individualisiert ebenjene Arbeitsvorgänge und bereitete gezielt auf deren Ausführung vor (*place & train*) – eine werkstattinterne Employability (vgl. Kap. 3.1) war hier für die überwiegende Zahl der Werkstattbeschäftigten die formale wie auch reale Zielstellung.

Bereits ab den 1970er Jahren finden sich allerdings in der Werkstättenlandschaft immer wieder Bemühungen, in Orientierung am Berufskonzept eigenständige, zertifikatsorientierte Bildungsgänge zu entwickeln und umzusetzen (vgl. im Überblick Kranert, Stein & Riedl 2021, 15). Parallel wurden mit dem Inkrafttreten der Werkstättenverordnung 1980 (BGBl 1980) die Aufgabenstellung und Organisation des Arbeitstrainingsbereichs präzisiert. Zwar wird als Zielhorizont nach Beendigung ein „Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung“ der/des Einzelnen definiert, jedoch wird als Gegenstand der „berufsfördernden Bildungsmaßnahmen“ neben der „Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten in das Arbeitsleben“ auch die „Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ aufgegriffen (ebd., 1366). Nach Abschluss des Grund- und Aufbaukurses ist eine Beschäftigung im Arbeitsbereich der Werkstatt oder (!) auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu prüfen (vgl. ebd.). Diese Leitlinien gelten im Grundsatz bis heute und finden sich sinngemäß in der geltenden Fassung der Werkstättenverordnung (§ 4 WVO) wieder. Jedoch wird aktuell vom Berufsbildungsbereich und von Teilhabe am Arbeitsleben gesprochen. Diese Begrifflichkeit wurde mit Inkrafttreten des Sozialgesetzbuchs IX im Jahre 2001 eingeführt. Als Aufgaben der Werkstatt werden somit eine „angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung“, die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen wie auch der Persönlichkeit und zudem der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt definiert (§ 219 (1) SGB IX). Aber erst das im Jahre 2010 eingeführte Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit für den Berufsbildungsbereich wie auch das Eingangsverfahren (vgl. Kap. 3.3) erbrachte Standards für dieses berufsbildende Aufgabenfeld von Werkstätten (vgl. BA 2010a):

- allgemeiner Arbeitsmarkt im Fokus
- anerkannte Berufsausbildungen als Orientierungspunkte
- Konzeption eines werkstattbezogenen Bildungsgangs als Grundlage
- individualisierte ganzheitliche Kompetenzentwicklung durch Binnendifferenzierung
- Vielfalt des Methodeneinsatzes in Orientierung an der Arbeits- sowie auch der Sonderpädagogik

Zwar spiegelt sich auch hier wiederum eine starke Fokussierung auf das Erreichen einer Beschäftigungsfähigkeit wider; das individuelle Potenzial dafür wird jedoch nicht als Entscheidungskriterium für den Zugang zu diesem Bildungsangebot herangezogen. Es geht vielmehr um die Vorbereitung auf „geeignete Tätigkeiten im Arbeitsbereich der WfbM oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ (BA 2010a, 3). Dadurch wird Berufliche Bildung einerseits für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten bundesweit verbindlich umrissen, andererseits aber auch ein Rechtsanspruch auf ein ebensolches Angebot generiert (vgl. Kranert 2020). Gleichzeitig vollzieht sich damit eine Veränderung in der konzeptionellen Ausgestaltung des vormaligen Arbeitstrai-

nungsbereichs. Mit der Orientierung am Berufskonzept und der gleichzeitig stärkeren Ergebnisoffenheit des Bildungsprozesses hinsichtlich des nachfolgenden Arbeitsplatzes ergibt sich eine Veränderung im Bildungsansatz – im Anschluss an eine abgrenzbare und inhaltlich berufsähnlich konfigurierte Bildungsphase erfolgt eine Platzierung in einem Arbeitsfeld (*train & place*).

Seither vollziehen die Werkstätten – auf Ebene der einzelnen Organisation in unterschiedlicher Intensität, wie auch bereits früher – einen Wandel von einer Beschäftigungsstätte zu einem kombinierten Bildungs- und Arbeitsort. Zwar werden Fragen der (Beruflichen) Bildung nicht ausschließlich im gleichnamigen Berufsbildungsbereich adressiert, sondern sind – im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses – auch für den Arbeitsbereich sinnstiftend und somit als kontinuierliche Aufgabe der Rehabilitation zu sehen. Dennoch erfordert diese „neue“ Aufgabe Beruflicher Bildung von Werkstätten eine stärkere Profilierung und damit auch Verselbstständigung des Berufsbildungsbereichs als „Zentrum des Lehrens und Lernens“ – sowohl auf organisatorischer als auch auf personeller Ebene.

3.3 Lehren und Lernen im Berufsbildungsbereich

Der Berufsbildungsbereich ist inhaltlich wie auch organisatorisch wesentlicher Bestandteil der Werkstattleistung (§ 4 WVO). Über einen Zeitraum von bis zu 24 Monaten hinweg stehen hierbei ganzheitliche (berufliche) Bildungsprozesse im Vordergrund. Leistungsträger ist dabei im überwiegenden Maße die Bundesagentur für Arbeit (vgl. Reims et al. 2018). Vorgeschaltet ist in der Regel das maximal dreimonatige Eingangsverfahren (§ 3 WVO), in welchem geprüft wird, ob und inwiefern die Leistungen einer Werkstatt für die/den Einzelnen zielführend sind. Im Anschluss an den Berufsbildungsbereich besteht als eine Option zur Teilhabe am Arbeitsleben eine Tätigkeit im Arbeitsbereich (§ 5 WVO), welche grundsätzlich zeitlich nicht befristet ist (vgl. Kranert et al. 2021, 17 ff.).

3.3.1 Gruppe der Lernenden

Im Jahre 2022 nahmen bundesweit etwa 26.400 Menschen mit Behinderungen an Angeboten des Berufsbildungsbereichs teil; im Vergleich waren etwa 262.000 Personen im Arbeitsbereich beschäftigt (vgl. BAG WfbM 2023a). Verbindendes Momentum des Personenkreises ist, dass die/der Einzelne behinderungsbedingt dauerhaft außerstande ist, unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes mindestens drei Stunden täglich erwerbstätig zu sein; die Person wird somit als voll erwerbsgemindert eingestuft (§ 43 SGB VI). Dennoch ist als Voraussetzung für ein Bildungsangebot in der Werkstatt nach § 219 Abs. 2 SGB IX definiert, dass mit Abschluss des Berufsbildungsbereichs „ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erreicht werden“ kann. Alternativ stehen Förder- und Betreuungsplätze in angegliederten Einrichtungen zur Verfügung, welche jedoch lediglich eine „Orientierung auf Be-

schäftigung enthalten“ (§ 219 Abs. 3 SGB IX). Dieses Angebot nahmen in 2022 etwa 19.000 Personen in Anspruch (vgl. BAG WfbM 2023a).

Die Gruppe der Lernenden im Berufsbildungsbereich präsentiert sich dabei als äußerst heterogen. Etwa drei Viertel aller Menschen mit Behinderungen in Werkstätten werden in 2022 dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung zugeordnet; knapp 22 % hingegen sind Personen mit einer psychischen Behinderung (vgl. BAG WfbM 2023b). Neben dieser eher sozialrechtlich ausgeführten Differenzierung begründet sich die Heterogenität der Lerngruppe vor allem über differente Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten, unterschiedliche Altersgruppen und damit verbundene Lebensbiografien, aber auch verschiedene vorgelagerte Bildungs- und Erwerbskarrieren (vgl. Reims et al. 2018). Die daraus resultierenden Bildungs- und Entwicklungsziele sind ebenso höchst unterschiedlich; auf Basis einer Prototypenbildung können hierzu drei Haupttypen von Lernenden im Berufsbildungsbereich identifiziert werden: Berufliche Unentschlossene, Berufliche Entschiedene und Beruflich Suchende. Diese Typisierungen unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Alters, der bisherigen Bildungs- und Arbeitserfahrungen sowie auch der persönlichen Zielperspektiven (vgl. hierzu ausführlich Kranert, Stein & Riedl 2021, 230 ff.).

3.3.2 Bildungsgang Berufsbildungsbereich

Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2010a) bietet für die Umsetzung des beruflichen Bildungsauftrags eine verbindliche Rahmung, deren Realisierung jedoch werkstattspezifisch erheblich variiert. Im Gegensatz zu anderen beruflichen Bildungsgängen, die bundesweit oder zumindest auf Landesebene einheitlich geregelt und damit konzeptionell ausgestaltet sind (vgl. Spöttl 2016, 15 ff.), können im Berufsbildungsbereich potenziell verschiedene Bildungsgangmodelle integriert sein, die von einer Sequenz von Lern- und Arbeitsaufgaben bis hin zur Ausbildung in einem dualen Berufsbild reichen (vgl. Stein & Kranert 2022). Unter makro-, meso- und mikrodidaktischer Perspektive (vgl. Sloane 2010) ergibt sich somit für den „Bildungsgang Berufsbildungsbereich“ folgende Systematik:

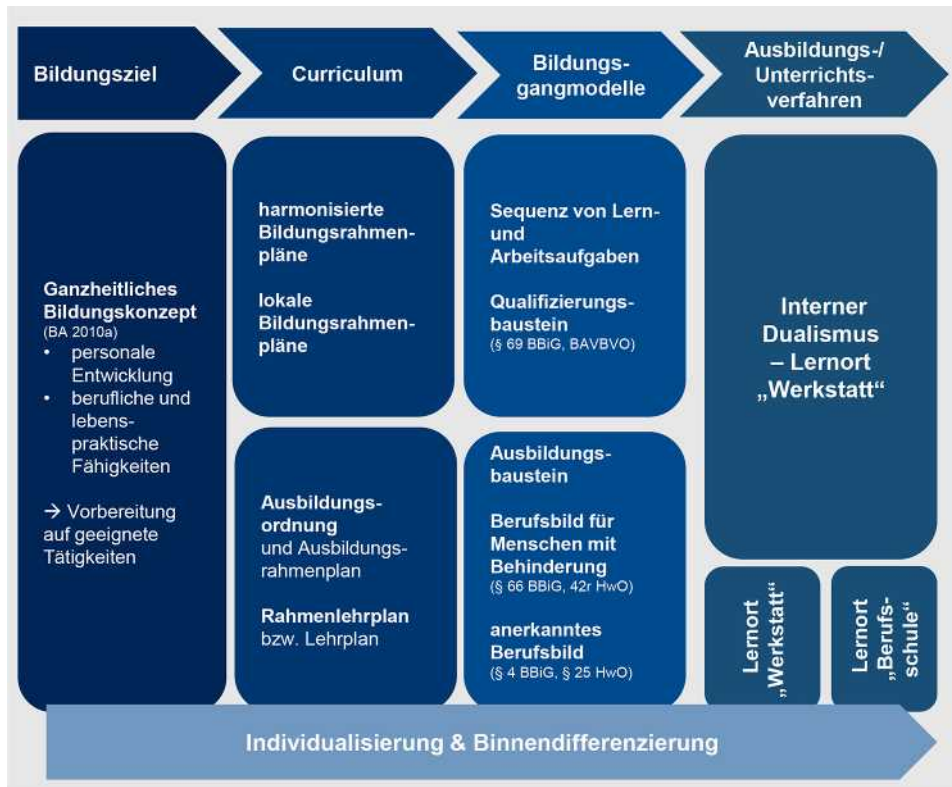


Abbildung 2: Systematik des Bildungsgangs Berufsbildungsbereich (nach Kranert, Stein & Riedl 2021, 204)

Das im Fachkonzept global formulierte Bildungsziel wird mittels unterschiedlicher Bildungsgangmodelle realisiert, die in der Breite nicht von jeder Werkstatt vollumfänglich vorgehalten werden. Zur inhaltlichen Ausgestaltung sind unterschiedliche Curricula mit einzubeziehen: einerseits vorhandene Ausbildungsordnungen bzw. Rahmenlehrpläne von Berufsausbildungen, andererseits Bildungsrahmenpläne, die auf Basis des Fachkonzeptes von Werkstätten individuell zu entwickeln sind. Letztere orientieren sich an Ausbildungsordnungen, ermöglichen jedoch entsprechend der Zusammensetzung der Gruppe Lernender (vgl. Kap. 3.3.1) eine individualisierte Qualifizierung anhand von vier Binnendifferenzierungsstufen (vgl. BA 2010a, 10 f.):

- **Tätigkeitsorientierung:** „alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um an einem Arbeitsplatz eine Tätigkeit durchzuführen“ (BeB et al. 2004, 28); der Fokus liegt hier auf der einzelnen konkreten Tätigkeit (vgl. Thesing 2018, 110).
- **Arbeitsplatzorientierung:** „alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um an einem Arbeitsplatz alle Tätigkeiten durchzuführen“ (BeB et al. 2004, 28); es geht um „das Zusammenspiel verschiedener Tätigkeiten“ (Thesing 2018, 110).
- **Berufsfeldorientierung:** „alle Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um innerhalb eines Berufsfeldes an allen Arbeitsplätzen alle Tätigkeiten durch-

zuführen“ (BeB et al. 2004, 28) im Sinne des „Zusammenspiel[s] verschiedener Arbeitsplätze“ (Thesing 2018, 110).

- Berufsbildorientierung: „berufsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten“ (BeB et al. 2004, 28) als Orientierung an anerkannten Berufsbildern (vgl. Thesing 2018, 110).

Der sich daraus ergebende individuelle Bildungsplan einer Person kann allerdings Inhalte unterschiedlicher Binnendifferenzierungsstufen umfassen; eine Festlegung auf eine Stufe über die Dauer des Bildungsgangs ist nicht vorgesehen. Dabei ist zu beachten, dass schon aufgrund der zweijährigen Dauer des Berufsbildungsbereichs eine vollständige Vermittlung aller Inhalte eines Bildungsrahmenplans nicht erfolgen kann; vielmehr ist eine individualisierte Schwerpunktsetzung erforderlich (vgl. Neugebauer & Bauer 2016, 204), da insbesondere auch berufsorientierende Phasen in diesem Zeitfenster vorgehalten werden müssen (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, 230 ff.).

Auch bezüglich dieser Curricula finden sich keine verbindlichen inhaltlichen Präzisierungen wie in vergleichbaren Bildungsgängen; vielmehr ist wiederum jede Werkstatt für sich gefordert, auf Basis dieser Rahmung entsprechende lokale Bildungsrahmenpläne zu entwickeln. Um die „Bildungsleistungen der Werkstätten vergleichbar zu machen sowie eine formale und rechtliche Anerkennung der Bildungsleistung der Werkstätten im Berufsbildungsgesetz (BBiG) zu erreichen“ (BAG WfbM 2020a), entwickelte eine Projektgruppe der BAG WfbM in Zusammenarbeit mit den Landesarbeitsgemeinschaften der Werkstätten sogenannte „harmonisierte Bildungsrahmenpläne“ (vgl. Neugebauer & Bauer 2016, 200). Die „Harmonisierung“ bezieht sich hierbei auf einen bundesweit einheitlichen sprachlichen und formalen Rahmen, in welchem Ausbildungsrahmenpläne anerkannter Ausbildungsberufe anhand der vier Binnendifferenzierungsstufen ausgearbeitet und Werkstätten zur Verfügung gestellt werden. Die Konzeption harmonisierter Bildungsrahmenpläne wie auch ihr Einsatz in der Bildungspraxis wurden wissenschaftlich evaluiert (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021).

Hinsichtlich der didaktischen und methodischen Ausgestaltung des Bildungsgangs Berufsbildungsbereich ist ein weiteres Spezifikum von Bedeutung: Im Gegensatz etwa zur dualen Ausbildung finden sich lediglich in einzelnen Bundesländern duale Ansätze bezüglich der Lernorte (vgl. etwa Heyder & Klocke 2012, 163). Dominant ist vielmehr ein „interner Dualismus“, wie er etwa aus Berufsbildungswerken bekannt ist (Kranert & Stein 2024). In dieser Organisation sind beide duale Partner der Berufsausbildung in der Regel integriert, jedoch an zwei Lernorten durch jeweiliges Fachpersonal sichtbar. In Werkstätten ist ebenso das duale Aufgabenspektrum organisational vereint, jedoch ist keine Trennung der Lernorte vorgesehen; dies hat zur Folge, dass Bildungsaufgaben von Berufsschule wie auch Betrieb in einer Hand liegen: in der Hand der Werkstatt und des dort tätigen Bildungspersonals. Dies erfordert den Einsatz von Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren, die fachpraktische, aber eben auch fachtheoretische Bildungsinhalte adressieren.

3.3.3 Gruppe der Lehrenden

Die Ausgestaltung des Bildungsgangs Berufsbildungsbereich unterliegt in der Praxis den Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung, deren Anforderungsprofil in der Werkstättenverordnung (WVO) hinterlegt ist. Im Regelfall sind dies „Facharbeiter, Gesellen oder Meister mit einer mindestens zweijährigen Berufserfahrung in Industrie oder Handwerk“ (§ 9 Abs. 3 WVO). Zudem müssen diese pädagogisch geeignet sein und über eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation verfügen (vgl. ebd.). Liegen entsprechende Berufsqualifikationen aus dem pädagogischen oder sozialen Bereich vor, so bedarf es keiner zusätzlichen Qualifizierung. Im anderen Fall bestehen zwei Möglichkeiten zur Weiterbildung, welche die Anforderungen der Werkstättenverordnung erfüllen (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 30): die Sonderpädagogische Zusatzqualifikation (SPZ) (vgl. BAG WfbM 2005) sowie die Zertifizierung als geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (gFAB) (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015), welche einen bundeseinheitlich anerkannten Abschluss auf der Fortbildungsstufe 1 – Berufsspezialistin oder Berufsspezialist – abbildet (§§ 53 ff. BBiG; §§ 42 ff. HwO; BiBB 2020).

Die Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung soll nach etwa 800 Stunden Lehrgang in der Lage sein, „personenzentrierte berufliche Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen sowie arbeitsbegleitende Maßnahmen [...] durchzuführen, um [...] die Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen“ (§ 1 (3) GFABPrV). Damit reicht das Weiterbildungsangebot über Fragen gelingender Berufsausbildung hinaus und fokussiert zentral den Aspekt der Teilhabe (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 35 f.). Die damit verbundene personenzentrierte Ausrichtung ist nicht mehr allein an die Institution Werkstatt gebunden (vgl. Vollmer 2017, 203). Mittlerweile bietet eine Orientierungshilfe Informationen und Anregungen zur inhaltlichen Umsetzung der Weiterbildung (vgl. Vollmer et al. 2019). Die Systematik folgt dabei vier zentralen Handlungsbereichen: Eingliederung und Teilhabe am Arbeitsleben, Berufliche Bildungsprozesse, Arbeits- und Beschäftigungsprozesse bzw. Arbeitsplätze sowie Kommunikation und Zusammenarbeit (§ 3 GFABPrV). Inhaltlich eng damit verbunden ist die bereits länger bestehende Sonderpädagogische Zusatzqualifikation, die jedoch einen reduzierten Lehrgangsumfang von etwa 540 Stunden vorsieht (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 33 f.). Aufgrund der identischen Zielstellung wird empfohlen, die Fortbildungsinhalte an der GFABPrV auszurichten. Grundsätzlich ist bei beiden Weiterbildungsmöglichkeiten zu beachten, dass die Umsetzung und damit auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung je nach Bildungsanbieter variieren kann (vgl. ebd., 34 f.).

Ergänzend sei auf die rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation hingewiesen, über die ausbildendes Personal für die Ausbildung junger Menschen mit Behinderung in besonders geregelten Berufen nach § 66 BBiG bzw. § 42r HwO verfügen muss. Dieser 320 Stunden umfassende Lehrgang (vgl. BiBB 2012) verfolgt das Ziel, die vorhandene Ausbildungskompetenz auf die Ausbildung junger Menschen mit Behinderung zu übertragen und zielgruppenspezifisch zu erweitern. Dafür sieht das Rahmencurriculum insgesamt acht Kompetenzfelder vor. Neben pädagogischen, didaktischen, medizinischen und psychologischen Aspekten werden auch rechtliche Fragen

sowie das System der beruflichen Rehabilitation als solches aufgegriffen. Auch hierzu zeigen sich Unterschiede in der Umsetzung auf Ebene der zuständigen Stellen wie auch in der inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Halbig et al. 2013; Zöller et al. 2016). Trotz eindeutiger Bezüge zum Kontext von Werkstätten erfüllt dieses Weiterbildungsangebot für sich genommen nicht die Anforderungen der Werkstättenverordnung.

Neben diesen grundlegenden Weiterbildungen können Fachkräfte je nach Bedarf themenspezifische Fortbildungskurse besuchen; das Angebot an derartigen Kursen variiert allerdings einrichtungsspezifisch stark (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 30). Ein bundesweit einheitliches System der Fortbildung für Fachkräfte ist nicht gegeben, was in der Literatur immer wieder auf Kritik stößt (vgl. etwa Bonz 2012, 37; Greving & Scheibner 2013, 68).

In einer eigenen Untersuchung der Autoren konnten unter 242 Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung im Berufsbildungsbereich vornehmlich Personen mit einer handwerklichen oder industriellen Ausbildung identifiziert werden. Etwa ein Fünftel verfügt über eine grundlegende Ausbildung im pädagogischen, therapeutischen oder sozialen Bereich; teilweise finden sich auch Mehrfachqualifikationen. Etwa drei Viertel aller Fachkräfte haben eine Zusatzqualifikation absolviert; ein Siebtel verfügt sogar über Abschlüsse in beiden zugelassenen Weiterbildungsangeboten. Ergänzend werden über den begleitenden Dienst insbesondere auch psychologische, therapeutische und medizinische Fachdienste als weitere Fachkräfte hinzugezogen. Auf Leitungsebene des Berufsbildungsbereichs fanden sich in dieser Erhebung in allen einbezogenen Werkstätten Führungskräfte mit einem Studienabschluss im sozialen bzw. pädagogischen Kontext (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, 167 ff.).

3.3.4 Organisation des Lehrens und Lernens

Die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung sind jeweils für eine Gruppe von Lernenden im Berufsbildungsbereich zuständig. Nach Werkstättenverordnung ist hier ein Personalschlüssel von eins zu sechs vorzuhalten (§ 9 Abs. 3 WVO). Ergänzend wird jede bzw. jeder Lernende von einer Bezugsperson in Form einer Bildungsbegleiterin oder eines Bildungsbegleiters kontinuierlich unterstützt (vgl. BA 2010a, 4). Damit ist die Fachkraft beauftragt, ihre Gruppe von Lernenden über die gesamte Teilnahmezeit zu begleiten und zu unterstützen, sprich in der Regel in Vollzeit, aber im Einzelfall auch in Teilzeit (vgl. § 6 WVO). Explizite Bildungsangebote sind ebenso im Rahmen dieser Anwesenheitszeiten zu realisieren. Dabei sind im Rahmen der vorzufindenden Regelungen gesonderte Vorbereitungsphasen wie beispielsweise bei Lehrkräften an beruflichen Schulen nicht vorgesehen. Damit finden sich Fachkräfte in einer vergleichbaren Situation wie Ausbilderinnen und Ausbilder in klein- und mittelständischen Unternehmen wieder; diese sind „mit einer mindestens dreifachen Aufgabenstellung betraut: 1) Erbringen eines eigenen Beitrags zur betrieblichen Wertschöpfung bei evtl. gleichzeitiger Führungsverantwortung, 2) kontinuierliche Begleitung und pädagogische Arbeit mit den Auszubildenden sowie 3) Integration und Koordination beider Aufgabenstellungen in der alltäglichen Arbeitspraxis“ (Kranert 2022, 293). Fachkräfte in Werkstätten stehen jedoch angesichts der Gruppe der Lernenden (vgl. Kap. 3.3.1)

sowie der Bildungsgangkonzeption Berufsbildungsbereich (vgl. Kap. 3.3.2) vor zusätzlichen spezifischen und damit in der Regel erheblicheren Herausforderungen.

Die Bildungsdienstleistung erbringen die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung in einem Berufsbildungsbereich, der laut Fachkonzept „eine eigenständige und selbständig geführte Organisationseinheit der WfbM“ abbildet (BA 2010a, 10). In Analogie zur Bildungsgangkonzeption finden sich bundesweit jedoch unterschiedliche Organisationsformen dieses Berufsbildungsbereichs (vgl. Walter & Basener 2020). Idealtypisch können hierbei drei Formen unterschieden werden (vgl. BA 2010a, 10; Thesing 2015, 62; Hirsch 2006, 137 f.):

- zentrale Struktur: Der Berufsbildungsbereich ist klar vom Arbeitsbereich abgegrenzt und als solcher identifizierbar. Dies kann über einen eigenen Standort innerhalb eines Verbundes von Werkstätten erfolgen, aber eben auch über gesonderte Berufsbildungsbereiche innerhalb der einzelnen Werkstattstandorte.
- dezentrale Struktur: Die Lernenden des Berufsbildungsbereichs sind von Beginn an in den Arbeitsbereich der Werkstatt integriert und werden über die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung individuell begleitet.
- externe bzw. kooperative Struktur: Der Berufsbildungsbereich wird auf ausgelagerten Berufsbildungs- oder Arbeitsplätzen des allgemeinen Arbeitsmarktes, aber auch im Rahmen betrieblicher Praktika realisiert. Hierzu zählen auch Kooperationen mit beruflichen Schulen und weiteren Bildungsorganisationen.

In der Bildungspraxis werden des Öfteren die verschiedenen Strukturmodelle miteinander verknüpft, da sie unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für einzelne Lernende beinhalten und insofern die möglichen Strukturen auch durch ein unterschiedliches Für und Wider gekennzeichnet sind: Während etwa die dezentrale Struktur eine Vielfalt an Tätigkeitsfeldern bereithält, sind diese im Falle zentral organisierter Berufsbildungsbereiche begrenzt. Hirsch (vgl. 2006, 137 f.) sieht in der zentralen Organisationsform unter anderem für die Fachkräfte die Möglichkeit einer intensiveren Vorbereitung und Durchführung von Bildungsangeboten. Die Unabhängigkeit von einer fristgerechten Erledigung von Arbeitsaufträgen nennt er als weiteren Vorteil. Eine höhere Praxisnähe weist hingegen unter Umständen eine dezentrale bzw. externe Struktur auf. Dies ermöglicht, bereits erworbene Fähigkeiten im realen Arbeitsprozess zu festigen, zu erweitern oder zu vertiefen (vgl. ebd.).

3.4 Zwischenfazit – komplexe Bildungsaufgabe für berufliche Teilhabe

Berufliche Bildung ist unteilbar und als grundlegende Befähigung Voraussetzung für eine umfassende berufliche Teilhabe (vgl. Kap. 3.1). Werkstätten leisten ihren Beitrag zur Realisierung dieses Auftrages für eine spezifische Personengruppe seit nunmehr über 20 Jahren vor allem in Form des Berufsbildungsbereichs. Dabei vollziehen sich

hier (berufliche) Bildungsprozesse in einer spezifischen Beziehungskonstellation, die zusätzlich durch unterschiedliche gesellschaftliche Akteure gerahmt wird (vgl. Abb. 3):

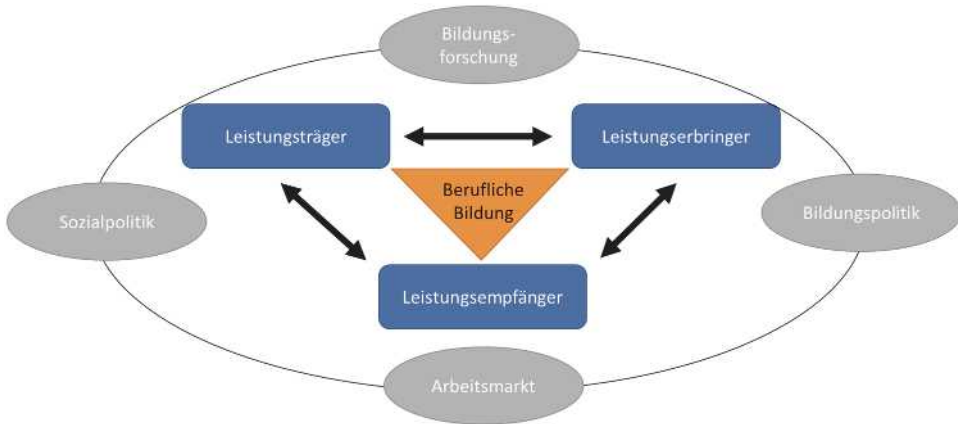


Abbildung 3: Berufliche Bildung und sozialrechtliches Leistungsdreieck

Berufliche Bildung in Werkstätten vollzieht sich innerhalb des *sozialrechtlichen Leistungsdreiecks*. In diesem definiert der Leistungsträger auf sozialgesetzlicher Basis den grundlegenden Auftrag der Organisation wie auch deren inhaltliche Ausgestaltung: Bildung und Rehabilitation in Orientierung am Berufskonzept mit dem Minimalziel einer wirtschaftlich verwertbaren Arbeitsleistung respektive eines möglichen Übergangs in den allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Kap. 3.2). Priorisiert wird also nicht ein gleiches Bildungsziel für alle Lernenden (z. B. im Sinne eines Berufsabschlusses), sondern ein berufliches und persönlichkeitsbildendes Lernen als Vorbereitung auf die weitere berufliche Teilhabe. Dies entspricht auch den individuellen Bedarfen der Leistungsempfängerinnen und -empfänger. Für einen erheblichen Teil dieser Gruppe bildet die Werkstatt den „zentralen (ersten) Ort beruflicher Bildung“ (Zwick et al. 2023, 363). Sich (beruflich) bilden zu dürfen, aber auch die inhaltliche und motivationale Rahmung hierfür zu erhalten, ist ebenso essenziell für eine (berufliche) Befähigung. Dabei sind die Bildungs- und Entwicklungsziele der Einzelnen durchaus different (vgl. Kap. 3.3.1) und erfordern daher ein individualisiertes Bildungsgeschehen. Die sich daraus entwickelnde berufliche Bildungsaufgabe stellt Werkstätten in konzeptioneller, organisatorischer, personeller, aber auch pädagogischer Hinsicht vor mannigfache Herausforderungen (vgl. Kap. 3.3.2 & 3.3.4) – insbesondere bei

- der pädagogischen Arbeit mit einer stark heterogenen Gruppe von Teilnehmenden hinsichtlich Lernvoraussetzungen wie auch Berufserfahrungen und damit auch hinsichtlich der beruflichen Zielorientierung;
- der Gestaltung eines individualisierten und binnendifferenzierten Lehr-Lern-Arrangements auf Basis von Bildungsrahmenplänen;

- der Umsetzung von Bildungsangeboten in theoretischer wie auch praktischer Perspektive bei einer vergleichsweise kurzen Bildungszeit von 24 Monaten sowie
- dem Erreichen eines individuell zu bestimmenden Qualifizierungsniveaus der Teilnehmenden, möglichst mit Option auf Wiedereingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Dabei kommt den Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung eine Schlüsselposition zu. Sie sind als Lehrende (vgl. Kap. 3.3.3) maßgeblich dafür verantwortlich, inwieweit Berufliche Bildung für die spezifische Zielgruppe im Sinne des 4-A-Schemas (vgl. Kap. 3.1) verfügbar, zugänglich, annehmbar und adaptierbar ist und wird. Sie legen den Grundstein und sind zugleich Impulsgebende für einen individualisierten Bildungsprozess und für berufliche Befähigung. Hierzu bedarf es allerdings eines Perspektivwechsels im eigenen Rollenverständnis – vom Jobcoach/der Jobcoachin im Arbeitstraining zum Berufsbildner/zur Berufsbildnerin im Berufsbildungsbereich. Dies geht einher mit einer erhöhten Kompetenzanforderung, vor allem im methodischen und didaktischen Bereich, auch wenn dies im Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit anderslautend formuliert wird (vgl. BA 2010a, 2). Dabei müssen sie in Anlehnung an das duale System in der Regel eine Doppelrolle einnehmen und über entsprechende Befähigungen verfügen: Sie sind Berufsschullehrkraft und Ausbilder bzw. Ausbilderin in einer Person.

Berufliche Teilhabe erfordert aber auch gleichrangig die Ermöglichung eines Teilseins (vgl. Kap. 3.1.1). Von daher sind neben Fragen der (beruflichen) Befähigung auch die Handlungsweisen relevanter *gesellschaftlicher Akteure* in den Blick zu nehmen. Zuvorderst ist der Arbeitsmarkt selbst zu betrachten. Dieser ist unter der Zielperspektive beruflicher Teilhabe ein möglicher Arbeitsort; zugleich wurden die Lernenden im Vorfeld mit dem Label der dauerhaften Erwerbsminderung aus diesem verwiesen bzw. es wurde in dieser Hinsicht eine Inkompatibilität festgestellt. Mögliche neue und alternative Beschäftigungsperspektiven sind daher – wie etwa mit Unterstützung des Budgets für Arbeit (vgl. Mattern 2020a; 2020b; 2020c) – zu entwickeln. Die Sozialpolitik als weiterer gesellschaftlicher Akteur steht in der Verantwortung, individuelle Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen auszugleichen. Dies erfolgt im Kontext von Beruf und Arbeit über das seit Jahrzehnten gewachsene System der beruflichen Rehabilitation mit seinem breiten Angebotsportfolio. Spätestens seit Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention wird jedoch das stark institutionalisierte und damit separierend wirkende Unterstützungssetting infrage gestellt (vgl. CRPD 2015; 2023). Alternative und stärker (direkter) inklusiv ausgerichtete Modelle zur beruflichen Befähigung befinden sich erst im Aufbau (vgl. www.inclutrain.de) und sind noch weiter zu konzeptionieren; zugleich gilt es aber, bestehende Systeme weiterzuentwickeln und sie als Ressourcen zu nutzen (vgl. Kranert 2020). Das tangiert unmittelbar die (Berufs-)Bildungspolitik: Diese eröffnet etwa in jüngster Zeit zahlreiche und innovative Wege der Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von berufsadäquaten Leistungen (vgl. www.validierungsverfahren.de), wobei bisher vornehmlich benachteiligte

Menschen im Erwerbsleben in den Blick genommen wurden, sich hier aber eine Erweiterung der Personengruppe abzeichnet (vgl. Bundesrat 2024; Sasse & Siefken 2022). Ein analoges Vorgehen für berufliche Bildungsprozesse in Werkstätten ist allerdings bisher nicht erkennbar; ebenso findet sich im Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. AK DQR 2011) keine Berücksichtigung der über diesen Weg erreichten Bildungsergebnisse – ein Handlungsbedarf wird deutlich. Auch in der Berufsbildungsforschung selbst werden Bildungsprozesse in Werkstätten kaum adressiert. Dies ist umso erstaunlicher, als berufliche Rehabilitation einerseits einen Forschungszweig der Berufs- und Wirtschaftspädagogik darstellt (vgl. Schelten 2004), andererseits die bundesweite Größe des Berufsbildungsbereiches (vgl. Kap. 3.3.1) zumindest quantitativ dessen Bedeutung unterstreicht. Hier wäre in gleichem Umfang wie etwa bei Fragen der beruflichen Wiedereingliederung ein (neuer) Schwerpunkt zu legen. Erst eine Öffnung und zugleich Bewusstseinsänderung der benannten gesellschaftlichen Akteure wird ein Teil-Sein ermöglichen. In Verbindung mit der beruflichen Befähigung der einzelnen Person – eine durchaus komplexe Bildungsaufgabe – könnte von zwei Seiten her eine berufliche Teilhabe stärker als bisher realisierbar werden.

4 Didaktik und Berufliche Bildung in der Werkstatt

4.1 Didaktische Anforderungen

Werkstätten sind nicht nur ein bedeutsamer Arbeits- und Lebensort, sondern werden nach aktuellen Analysen „für eine Vielzahl der Beschäftigten zu einem zentralen (ersten) Ort [B]eruflicher Bildung“ (Zwick et al. 2023, 363). Für die Realisierung dieses folglich bedeutsamen Auftrages Beruflicher Bildung ist eine strukturierte, durchdachte und fundierte Organisation von beruflichen Lernprozessen erforderlich.

Dafür wiederum ist die *Didaktik* wesentliche Bezugswissenschaft; sie wird als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ (Kron 2000, 43) oder als „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ (Jank & Meyer 2021, 14) bestimmt. Ihr Wesenskern ist die Entwicklung von theoretischen Modellen und praxisbezogenen Konzepten.

Didaktische Modelle sind große „Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns“ (Jank & Meyer 2021, 35), so etwa Klafkis Modell kritisch-konstruktiver Didaktik (vgl. Klafki 2007; 2011) oder Kösel's Subjektive Didaktik (vgl. 1993).² Diese Modelle erheben einen allgemeingültigen Anspruch zur Analyse und Planung jedweder strukturierter Lernprozesse. Wichtig ist hier die Feststellung, dass jede Form didaktischen Handelns auf (subjektiven oder wissenschaftlichen) theoretischen Annahmen basiert – etwa zum Unterricht, zu Inhalten, zum Lernen, zu den Lernenden oder zum konkreten Vorgehen bei der Planung. Entscheidend für professionelles Handeln in Bildungsprozessen ist, ob diese auf Basis wissenschaftlich gestützter Theorien und Forschungsbefunde zum Lehren und Lernen reflektiert werden (vgl. Wiater 2015, 61). Didaktische Modelle bieten hier eine „Richtschnur und Orientierungshilfe, [...] damit zentrale Planungsaspekte nicht unberücksichtigt bleiben“ (ebd., 63) – sie setzen sich also etwa mit den Lernausgangslagen und -voraussetzungen der Lernenden, den Zielen, den Inhalten und den Methoden des Lernens grundsätzlich auseinander und setzen diese in ein Verhältnis zueinander. Insofern sind didaktische Modelle zwar stark abstrahiert, aber dennoch mittelbar praxisrelevant, indem sie auf wichtige Dinge hinweisen und Systematisierungen für die eigene Reflexion bieten.

Didaktische Konzepte sind in ihrer Reichweite zwischen allgemeindidaktischen Modellen und konkreten Methoden einzuordnen. Sie

„sind Gesamtorientierungen methodischen Handelns, in denen explizit ausgewiesene oder implizit vorausgesetzte Unterrichtsprinzipien, allgemein- und fachdidaktische Theorieelemente und Annahmen über die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen und die Rollenerwartungen an Lehrer und Schüler integriert werden“ (Meyer 2009, 208).

² Überblicke über didaktische Modelle finden sich etwa bei Jank und Meyer (vgl. 2021), Wiater (2015, 61 ff.), Kron (2000, 102 ff.) oder Stein & Stein (2020, 109 ff.).

Ein Konzept stellt damit eine Art Handlungsplan dar und verbindet eine Reihe didaktischer Elemente zu einem konkretisierten Ganzen; es kann sich dabei unmittelbar auf ein spezielles didaktisches Modell beziehen. Konzepte sind damit praxisnähere Ausformungen und adressieren zumeist Organisationsformen des Lernens, etwa in Konzepten offenen (vgl. Peschel 2002; 2012) oder strukturierten Unterrichts (vgl. Stein & Stein 2020, 152 f.). Kernaspekt von Konzepten ist es, ein „in sich konsistentes methodisches Vorgehen beim Lehr-Lern-Prozess“ (Wiater 2015, 100) anzubieten.³ Nach Meyer sind diese Konzepte „grundsätzlich normativ: Sie beschreiben, wie sich ihre Autoren guten Unterricht vorstellen“ (2009, 208).

Neben Modellen und Konzepten erörtert Didaktik auch einzelne Methoden sowie weitere Bausteine, welche in Summe das *Lehrpersonal* zur Gestaltung strukturierter Lernwege befähigen. Die Aufgabe der einzelnen Lehrperson besteht nun „darin, durch didaktisch und pädagogisch wohl überlegte Unterrichtsplanungen [...] Lehr-Lern-Prozesse auszulösen, zu ermöglichen und zu unterstützen“ (Wiater 2015, 13). Aus didaktischer Sicht ist eine derartige Planung aus unterschiedlichen Gründen notwendig, begonnen bei der Ermöglichung einer klaren Zielorientierung über ein Durchdenken, wie diese Ziele erreicht werden können, bis hin zur Gewährleistung der Auswertung des Lernprozesses (vgl. Schröder 1993, 93). Auch kann eine solche reflektierte Planung Lehrenden „die nötige Souveränität geben, um sich unvorhergesehenen Situationen flexibel anpassen zu können“ (ebd.). Didaktik bietet in einem solchen Sinne Unterstützung zur Realisierung dieser Aufgabe.

Wird als didaktisches Ziel die Gestaltung einer Lehr-Lern-Einheit betrachtet, verstanden als thematisch und organisatorisch eingegrenzter, strukturierter Lehr-Lern-Prozess, so kann eine Lehrperson auf *unterschiedliche didaktische Bezüge* zurückgreifen: allgemeine Didaktiken, Fachdidaktiken und Spezial- bzw. besondere Didaktiken (vgl. Kron 2000, 34; Stein 2006, 177). Während allgemeine Didaktiken „für alle Lehr-Lern-Prozesse gültige und hilfreiche Aussagen treffen sollen“ (Stein 2006, 177), beziehen sich Fachdidaktiken auf die „Vermittlung spezifischer fachlicher Inhalte“ (ebd.). Spezialdidaktiken hingegen stellen „bestimmte Lehr-Lern-Kontexte“ (ebd.) in den Vordergrund, für deren besonderes Anforderungsprofil angepasste didaktische Überlegungen zu treffen sind (vgl. ebd.). Fach- und Spezialdidaktiken beziehen sich dabei auf das gemeinsame Fundament der allgemeinen Didaktik, während sich ebendiese nur in Bezug auf konkrete Inhalts- und Anforderungsbereiche realisieren kann – oder, um es mit Konrad zu formulieren: „Allgemeine Didaktik ohne besondere Didaktiken wäre leer, Fachdidaktiken ohne Allgemeine Didaktik wären blind“ (1976, 16; zit. n. Glöckel 2003, 330).

Für das Setting des *Berufsbildungsbereichs* sind insbesondere drei didaktische Bezugswissenschaften relevant:

- die allgemeine Didaktik, die für alle weiteren Didaktiken die Grundlage darstellt,
- die Didaktik Beruflicher Bildung als fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Hauptaufgabe von Werkstätten sowie

3 Für einen Überblick über allgemeindidaktische Konzepte siehe Wiater (vgl. 2015, 98 ff.) oder Schröder (vgl. 1993, 108 ff.).

- im Hinblick auf die Zielgruppe eine sonderpädagogische didaktische Akzentuierung (vgl. Biermann 2008, 132 ff.).

Eine hierzu notwendige „Verbindung von Allgemeiner, Fach- und Spezial-Didaktik zur Gestaltung beruflicher Lehr- und Lernprozesse unter erschwerenden Bedingungen steht noch aus“ (Kranert, Stein & Riedl 2021, 191). Damit sind die drei maßgeblichen Themenfelder und Bezugswissenschaften einer Auseinandersetzung mit Didaktik im Berufsbildungsbereich umrissen. Hierfür besonders relevante Ansätze dieser Disziplinen werden im Folgenden näher beschrieben.

4.2 Didaktische Ansätze

4.2.1 Allgemeine Didaktik

Die allgemeine Didaktik ermöglicht grundsätzliche Klärungen von Strukturen und Zusammenhängen bei der Planung und Analyse von Lehr-Lern-Prozessen. Ein elementarer Beitrag ist die Differenzierung verschiedener Elemente, welche für die Planung von Lehr-Lern-Prozessen relevant sind. Das komplexe Vorhaben „Planung einer Lehr-Lern-Einheit“ wird so in einzelne Entscheidungsfelder zerlegt: *Sache, Ziele, Methoden, Sozialformen* und *Medien* (vgl. z. B. Jank & Meyer 2021; Meyer 2009; Kiel et al. 2014, 27 ff.; Schröder 1993, 96 ff.). Deren Bedeutung und mögliche Zusammenhänge werden auf übergeordneter Ebene in *Modellen* und *Konzepten* (vgl. Kap. 4.1) aufgezeigt. Ergänzend weisen *Prinzipien* didaktischer Reflexion auf einer Art „Zwischenstufe“ auf zu berücksichtigende Grundsätze im didaktischen Handeln hin. Die konkrete *Ablaufplanung* stellt schließlich eine Synthese dieser Entscheidungsfelder in Bezug auf die Praxis des Lehrens und Lernens dar.

Die allgemeine Didaktik benennt und unterscheidet diese einzelnen Bausteine nicht nur, sondern füllt sie zugleich mit Inhalten. Zwar sind diese – aufgrund der Tradition der Auseinandersetzung mit Didaktik – oftmals auf schulische Bildungsgänge bezogen, jedoch keineswegs darauf beschränkt; vielmehr sind dies *Grundlagen für die Planung und Analyse von Lehr-Lern-Prozessen* in primären, sekundären, tertiären wie auch quartären Bildungssegmenten (vgl. BMBF 2023, 84 ff.). Die dort jeweils verorteten Fach- und Spezialdidaktiken begreifen ebenso die Theorien der allgemeinen Didaktik als ihre Grundlage und beziehen diese auf ihre inhaltlichen Felder. Von daher werden im Folgenden für die Berufliche Bildung in Werkstätten die grundsätzlichen Überlegungen aus der allgemeinen Didaktik zu den didaktischen Entscheidungsfeldern *Sache, Ziele, Methoden, Sozialformen* und *Medien* herangezogen; ebenso finden die *Ablaufplanung* sowie *Prinzipien* eine Berücksichtigung.

Die *Sache* bzw. der *Lerngegenstand* beschreibt die Inhalte, die in einem Lehr-Lern-Prozess behandelt werden. Im Kern geht es hierbei um die Auseinandersetzung mit der Frage, *was* und *entlang welcher Inhalte* gelernt werden soll (vgl. Glöckel 2003, 169; Kiel et al. 2014, 27). Um aus einem Thema einen Lerngegenstand werden zu lassen, ist sind jedem Fall eine Auswahl, Adaption und Aufbereitung von Inhalten notwendig,

zumeist auch im Sinne einer didaktischen Reduktion. Besonders intensiv hat sich Klafki mit diesen Fragen auseinandergesetzt (vgl. 2007; 2011). Wichtig ist hierbei die Betonung dessen, dass ein Lerngegenstand nie aus sich selbst heraus, sondern nur im Kontext seiner Funktion für die Lernenden gerechtfertigt ist. Klafki benennt dies als „Primat der Zielentscheidungen“ (2007, 259). Betont wird, dass „Inhalte der Natur und der Gesellschaft überhaupt erst dadurch zu Themen des Unterrichts werden können, dass sie unter bestimmten Frageperspektiven zu den Schülern in Beziehung gesetzt oder aber von den Schülern in den Unterricht eingebracht werden“ (ebd., 260). Insgesamt ist hierbei von der lehrenden Person eine besondere Sachkenntnis hinsichtlich des Lerngegenstandes gefordert (vgl. Glöckel 2003, 169), ebenso wie hinsichtlich ihrer Lernenden: Die Einschätzung der Lernausgangslagen stellt eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von strukturierten Lernprozessen dar.

Ziele stehen im Zentrum jedes didaktischen Handelns. Sie sind „pädagogische und didaktische Intentionen, ohne die Unterricht planlos wäre. Sie betreffen die kognitive, die emotionale und die pragmatische Dimension des Menschen und lassen sich für unterschiedliche Kompetenzniveaus ausformulieren“ (Wiater 2015, 168; vgl. Kiel et al. 2014, 62 ff.). Die hier benannten Dimensionen sind zudem um soziale Zielsetzungen zu ergänzen. Auch Hattie weist einer Lernzielorientierung und -klarheit eine hohe Bedeutung zu: Was soll gelernt werden, wie ist dies zu überprüfen und wie kann dies transparent gemacht werden (vgl. Bewyl & Zierer 2014, 52 ff.; Hattie 2023, 307 ff.)? In der aktuellen didaktischen Diskussion besteht weitestgehend Konsens darüber, dass Ziele in Form von Kompetenzerwartungen formuliert werden (vgl. etwa Wiater 2015 211 f.; Kiel et al. 2014, 67 ff.) – wie jedoch der zugrunde liegende Kompetenzbegriff verstanden und operationalisiert wird, ist ausgesprochen vielfältig (vgl. Erpenbeck, Grote & Sauter 2017, XX ff.). Die Kultusministerkonferenz definiert Kompetenzen im Kontext der Bildungsstandards knapp als „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ (KMK 2004, 16), die sich fach- und lernbereichsspezifisch konkretisieren lassen. Mit der Orientierung an solchen Kompetenzen und Standards soll „der Blick auf die Lernergebnisse“ (ebd.) im Sinne einer Output-Orientierung gerichtet werden. Im Zentrum stehen die Aktivität der Lernenden und die Ausrichtung „auf die Bewältigung von Anforderungen und nicht nur auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen“ (ebd.). Diese knappe Perspektive lässt sich mit verschiedenen weiteren Kompetenzbegriffen erheblich ausweiten. Im Zentrum stehen hier „Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln“ (Erpenbeck, Grote & Sauter 2017, XVI), die sowohl über Dimensionen von Fähigkeiten und Wissen als auch über Qualifikationen erheblich hinausgehen (vgl. ebd., XVI ff.) und hierbei nicht nur den Output eines Lernprozesses, sondern das Outcome im Sinne langfristigen Erwerbs von Handlungsfähigkeit umfassen. Kompetenzerwartungen müssen demzufolge „so präzise und konkret wie möglich formuliert werden“ (Wiater 2015, 214), um sie auch überprüfen zu können (vgl. KMK 2004, 16). Dabei besteht die grundsätzliche Problematik darin, dass Kompetenzen als „nicht beobachtbare psychische Tiefenstrukturen“ (Riedl & Schelten 2013, 128) kaum direkt überprüft werden können. In verschiedensten denkbaren Vorgehensweisen bei der Überprüfung von *Kompetenz* wird tatsächlich eine *Performanz* als aktu-

elle, situations- und anforderungsspezifische „beobachtbare Aktivität eines Individuums, das zur Lösung einer Aufgabe oder Problemstellung auf seine nicht beobachtbaren Dispositionen zurückgreift“ (ebd., 129), abgebildet (vgl. Kap. 6.2.4). Ob darüber hinaus gedacht die Bestimmungsmomente des Kompetenzbegriffes tatsächlich eine gehaltvolle Weiterentwicklung des Lernzielbegriffes darstellen, ist Gegenstand kritischer Diskussion (vgl. etwa Kiel et al. 2014, 69 f.).

Methoden thematisieren das konkrete Vorgehen in den Phasen einer Lehr-Lern-Einheit. Sie können mit Meyer als Verfahren verstanden werden, „in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“ (2009, 45). Es geht also um die Ermöglichung eines Bildungsprozesses mittels konkreter Vorgehensweisen; Methoden strukturieren den Lernweg (vgl. ebd., 86). Sie sind „keine Objekte, die der Lehrer aus der Requisitenkammer der Schule herausholen [...] könnte, sondern bestimmte Formen und Verfahren, mit denen Lehrer und Schüler den Unterricht inszenieren“ (ebd., 52). Damit wird die Notwendigkeit didaktischer Planungen rund um den Einsatz von Methoden betont und die aktive Beteiligung der Lernenden in den Vordergrund gestellt.

Es besteht eine große Vielfalt an Methoden, die entweder eher in Form von Sammlungen lexikalisch beschrieben werden (vgl. etwa Peterßen 2001; Gugel 2011; Matthes 2011) oder die durch unterschiedliche Gliederungen bzw. Systematisierungen geordnet werden. „Nirgendwo in der Pädagogik ist der [sic!] Begriffs- und Konzeptewirrwarr größer als in der Unterrichtsmethodik“ (Meyer 2020, 74). Insbesondere im Bereich der Methoden kommt daher der Systematisierung und Entwicklung von Klassifikationen eine große Bedeutung zu, welche den Lehrenden eine Orientierung in Form von Taxonomien bieten.⁴

Eine ältere, aber dennoch hilfreiche Methodentaxonomie ist die nach Uhlig (1953/54; zit. n. Peterßen 1998, 400; vgl. Uhlig 1960, 19). Er unterscheidet zwischen Lern- und Lehrmethoden und differenziert so zwischen den Rollen der Lernenden und der Lehrenden. Dies erweitert er in Form einer Unterscheidung aufseiten der Lernenden in rezeptive, geleitetet-produktive und selbstständig-produktive sowie aufseiten der Lehrenden korrespondierend in darbietende, anleitende und anregende Lehrmethoden (vgl. Tab. 1). Eine stärkere Betonung der Aktivität der Lernenden geht also mit einer zurücknehmenden Rolle der Lehrenden einher – und umgekehrt.

4 Beispiele hierfür finden sich etwa bei Meyer (vgl. 2009, 115; 2020, 78 f.).

Tabelle 1: Systematisierung von Lehr- und Lernmethoden nach Uhlig (1953/54, zit. n. Peterßen 1998, 400; Uhlig 1960, 19), gekürzte Fassung

Lernmethoden	Lehrmethoden
Die <i>rezeptive</i> Lernmethode	Die <i>darbietende</i> Lehrmethode
Die <i>geleitet-produktive</i> Lernmethode	Die <i>anleitende</i> Lehrmethode
Die <i>selbstständig-produktive</i> Lernmethode	Die <i>anregende</i> Lehrmethode

So handelt es sich etwa bei einem Vortrag durch die lehrende Person (darbietende Methode) aus Lernendensicht um fremdgesteuertes, rezeptives Lernen, während andererseits etwa das Anbieten eines zu lösenden Problems als anregende Lehrmethode die Lernenden zu einem selbstständig-produktiven Lernen anleitet (vgl. Peterßen 1998, 400). Glöckel weist darauf hin, dass eine so strenge Trennung in fremd- und selbstgesteuerte Methoden nicht aufrechterhalten werden kann – stattdessen ist eher „ein kontinuierliches Gefälle von starker zu geringer Lenkung anzunehmen“ (2003, 72).

Im Unterschied zu Methoden regeln *Sozialformen* „die Beziehungsstruktur des Unterrichts“ (Meyer 2009, 138), also „die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkraft miteinander interagieren“ (Kiel et al. 2014, 73). Sie sind als die vier Formen Plenums-, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit bekannt (vgl. ebd.; Meyer 2009, 138 f.). Üblicherweise variieren die Sozialformen im Laufe einer Lehr-Lern-Einheit, auch entsprechend der Methoden. So setzen Methoden individualisierenden Unterrichts wie etwa die Freiarbeit maßgeblich auf Einzel- und Partnerarbeit, lehrgangsförmiger Unterricht eher auf frontale Formen und kooperativer Unterricht (z. B. Projektunterricht) auf Gruppen- und Partnerarbeiten (vgl. Meyer 2020, 79). Somit kann eine Methode (z. B. die Projektmethode) durchaus verschiedene Sozialformen (z. B. Phasen der Gruppen- und Einzelarbeit) implizieren, die zugleich zur Variation der Methode beitragen.

Medien sind konkrete Mittel bzw. Mittler, anhand derer sich die Lernenden mit Inhalten befassen (vgl. Meyer 2009, 148; Kiel et al. 2014, 85 f.; Wiater 2015, 187 ff.; de Witt & Czerwionka 2013, 14; Tulodziecki, Herzig & Grafe 2021, 87 ff.). Medien haben die Aufgabe, den Lerngegenstand zu repräsentieren bzw. ihn zu vertreten – sie ersetzen die Realbegegnung, die bei vielen Lerngegenständen nicht oder nur selten möglich ist. Modelle, Bilder oder Videos, aber auch Computer, das Whiteboard, Lehrbücher oder Arbeitsblätter stellen unterschiedliche Formen von Medien dar. Ähnlich wie bei Methoden sind auch für Medien Systematisierungen hilfreich, die eine differenzierte Auseinandersetzung ermöglichen (vgl. Wiater 2015, 187). Eine solches Ordnungssystem ist etwa die Unterscheidung von Medien auf Darstellungsebene in enaktiv (konkrete Gegenstände, mit denen sich handelnd auseinander gesetzt wird), ikonisch (bildhafte Darstellungen) und symbolisch (Texte bzw. Zeichen) (vgl. Bruner 1966; Kiel et al. 2014, 85 f.; de Witt & Czerwionka 2013, 38). Unterschieden werden kann des Weiteren auch hinsichtlich des angesprochenen Sinneskanals: vor allem in visuelle und auditive Medien sowie deren Kombination in audiovisuellen Medien (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe 2021, 35). Eine weitere Differenzierung trifft Glöckel (vgl. 2003), der aus Per-

spektive der didaktischen Funktion bzw. Verwendungsform Medien als Hilfsmittel (etwa das Whiteboard als Anzeigemedium) und als Medien im engeren Sinne unterscheidet, die den Lerngegenstand repräsentieren (etwa die Abbildung eines Bauplans) (vgl. ebd., 41 f.).⁵ Der tatsächliche Einsatz von Medien sollte nie Selbstzweck sein, sondern zielorientiert in eine geplante und durchdachte Lehr-Lern-Einheit eingebettet werden. Unterschiedliche Medien können je nach Ziel und Lernschritt verschiedene didaktische Funktionen erfüllen (vgl. Wiater 2015, 189 f.). Die „Leistungsfähigkeit, Aussagekraft und Grenzen der verfügbaren Medien“ (Glöckel 2003, 45) entscheiden somit über deren Einsatz.

Die Aufgabe einer Lehrperson bei der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit besteht jedoch nicht nur darin, passende Inhalte, Methoden, Sozialformen und Medien auszuwählen, sondern auch, diese in eine möglichst lernförderliche Reihung zu bringen und so einen konkreten *Ablauf zu planen* (vgl. Kiel et al. 2014, 87 ff.) sowie dies in einer Übersicht zu dokumentieren. Solche „Verlaufsskizzen sind teilformalisierte Strukturierungshilfen [...] bei der Umsetzung der geplanten Lehr-Lern-Prozesse“ (Wiater 2015, 230). Eine durchdachte Ablaufplanung entscheidet nicht nur über die „Lern- und Leistungsmotivation, sondern auch und vor allem über den Lernerfolg“ (Kiel et al. 2014, 88). Auch hier bestehen zahlreiche verschiedene Stufen- oder Phasenschemata des Unterrichts (zum Überblick vgl. ebd., 88 ff.; Meyer 2009, 155 ff.; 2010, 96 ff.; Wiater 2015, 230 ff.). Ein übliches und pragmatisches Vorgehen ist die Unterteilung einer Einheit in drei Phasen: Einstieg, Erarbeitung, Sicherung (vgl. Meyer 2009, 115; Wiater 2015, 183 ff.).

Prinzipien sind „Grundsätze, welche die methodische Gestaltung des unterrichtlichen Lehrens und Lernens bestimmen“ (Schröder 1993, 166). Sie sind wichtige, übergreifende Aspekte „für erfolgreiches und qualitätsvolles Unterrichten“ (Wiater 2015, 130, im Orig. hervorg.) bzw. „für einen effektiven und didaktisch guten Unterricht“ (Wiater 2018, 21). Es handelt sich um übergeordnete Leitsätze, die bei der didaktischen Gestaltung zu berücksichtigen sind. Prinzipien finden sich in zahlreichen Konzepten wieder; dabei kann ein und dasselbe Prinzip in unterschiedlichen Kontexten berücksichtigt werden. Sie dienen dann als „zusammenfassende Chiffren für die besondere Akzentsetzung eines bestimmten Unterrichtskonzeptes“ (Meyer 2009, 210). Beispielsweise betonen etwa Formen offenen Unterrichts das Prinzip Handlungsorientierung (vgl. Bohl & Kucharz 2010, 144; Peschel 2002, 42). Es existiert eine Fülle unterschiedlichster Prinzipien, die allgemeindidaktisch verortet sind: So bestehen fundierende Prinzipien von grundsätzlicher Bedeutung für jedes Lernen (vgl. Kiel et al. 2014, 75 f.; Wiater 2018, 22 ff.), wie etwa die Schülerorientierung (vgl. etwa Wiater 2015, 131 f.), die Sachorientierung (vgl. ebd., 132 f.) oder die Handlungsorientierung (vgl. ebd., 133 f.; Jank & Meyer 2021, 314; Meyer 2009, 214; Gudjons 2014). Diesen fundierenden Prinzipien sind zusätzlich regulierende Prinzipien an die Seite gestellt, die das Lernen kontextspezifisch unterstützen (vgl. Kiel et al. 2014, 75 ff.; Wiater 2015, 134; 2018, 32 ff.). Wiater nennt hier Selbsttätigkeit, Differenzierung, Veranschaulichung, Motivierung, Ganzheitlichkeit, Zielorientierung, Strukturierung und Ergebnissicherung (vgl. 2015,

5 Weitere Beispiele für Systematisierungen finden sich bei de Witt und Czerwionka (vgl. 2013, 38 ff.).

134 ff.; 2018, 32 ff.; vgl. auch Schröder 1993, 166 ff.; Glöckel 2003, 279 ff.). Zusätzlich beziehen sich auch Fach- und Spezialdidaktiken auf diese Prinzipien – oder entwickeln eigene (vgl. Kap. 4.2.2; 4.2.3). Die Prinzipien stehen nicht widerspruchlos nebeneinander, sondern häufig in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander (vgl. Stein & Stein 2020, 88).

4.2.2 Didaktik Beruflicher Bildung

Die Didaktik der Beruflichen Bildung befasst sich als Fachdidaktik mit der Organisation von Lehren und Lernen im spezifischen Handlungsfeld Arbeit und Beruf (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, 190). Sie ist ein Sammelbegriff für verschiedene Fachdidaktiken, die sich etwa spezifisch auf Lernorte (wie etwa Betrieb und Berufsschule) oder auf Berufsfelder beziehen (vgl. Rebmann et al. 2011, 197). Auch aus der Didaktik Beruflicher Bildung heraus wird die klare Ansicht vertreten, dass Lehr-Lern-Prozesse sowohl am Lernort Betrieb als auch am Lernort Berufsschule einer systematischen Planung bedürfen (vgl. Pahl & Mersch 2016, 15; Riedl & Schelten 2013, 252). Für eine solche „Planung beruflichen Lehrens und Lernens“ (Pahl & Mersch 2016, 79) orientiert sich die Fachdidaktik an allgemeindidaktischen Modellen und Bausteinen und wendet sie auf ihr Handlungsfeld an (vgl. z. B. Becker 2020, 377 f.; Bonz 2009; Nickolaus 2009; Pahl 2013a, 83 f.; 2013b, 15 f.; 2021, 245 ff.; 394 ff.; Pahl & Mersch 2016, 123 ff.; Rebmann et al. 2011, 197 ff.; Riedl 2011, 11 ff.; Wilbers 2023). Ziel didaktischer Bemühungen ist auch hier, „für eine Adressatengruppe eine in sich geschlossene Lerneinheit zu einem Thema“ (Pahl & Mersch 2016, 79) zu gestalten.

Ein Leitziel der Didaktik Beruflicher Bildung ist – neben allgemeinbildenden Facetten wie der „nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung“ (KMK 2021, 10) – die *berufliche Handlungskompetenz* (vgl. z. B. ebd.; Euler 2020, 207 f.; Pahl 2021, 258; Riedl 2011, 37). Nach dem Verständnis der Kultusministerkonferenz umfasst sie „fachliche und personale Kompetenz [...]. Diese zeigt sich in der Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (2015, 2; vgl. KMK 2021, 14; Pahl 2013b, 82; § 1 (3) BBiG). Als mehrdimensionales Konstrukt zählen hierzu nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern auch methodische, soziale und personale Kompetenzen (vgl. Ott & Grotensohn 2014, 31; Euler 2020, 208 f.). Insgesamt beschreibt dies „das Potenzial, die Möglichkeit zu handeln“ (Euler 2020, 207).

Gleichzeitig können Handlungskompetenzen nur langfristig erlernt werden, sie können „nicht über ein einmalig gezeigtes Verhalten belegt werden“ (ebd.). Aufgrund dieses Leitziels betont die Didaktik Beruflicher Bildung – unter Beachtung der Tatsache, dass Lernen als aktiver Konstruktionsvorgang einer (hohen) Eigenaktivität der Lernenden bedarf (vgl. etwa Bonz 2009, 92) – das *Prinzip Handlungsorientierung* (vgl. ebd., 111; Herkner & Pahl 2020; Pahl 2013a, 172 ff.; 2021, 253 ff.; Riedl 2011, 185 ff.).

„Mit neuen didaktisch-methodischen Ansätzen steht die Handlungs- und Lernerorientierung im Zentrum der berufspädagogischen Bemühungen. Mit dieser Ausrichtung wer-

den die Aktionen der Lehrkräfte zurückgenommen und der Blick stärker auf die Interaktionen der Lernenden sowie Gespräche zwischen ihnen über den Lerninhalt gerichtet. Die Methoden müssen dabei so angelegt sein, dass die Lernergruppe und ihre Interaktionen eine zentrale Rolle spielen können“ (Mersch & Pahl 2013, 37).

Riedl beschreibt die Didaktik Beruflicher Bildung als einen „Sammelbegriff für verschiedene Didaktikansätze“ (2011, 15), die etwa in Bezug auf Lernorte oder berufsfeldspezifisch ausgearbeitet sind (vgl. Riedl 2011, 15; Pahl 2013a, 85; Pahl 2021, 241 f.; Rebmann et al. 2011, 197). Aus der Vielfalt beruflicher Bildungsgänge (vgl. Pahl 2014, 131 ff.) wird im weiteren Verlauf vor allem das duale System adressiert, da dies einerseits nach wie vor die dominierende Form der Berufsausbildung in Deutschland darstellt und andererseits besonders bedeutsam für den hier diskutierten Kontext ist (vgl. Kap. 3). Aus didaktischer Sicht ist daher die Differenzierung in betriebliches und berufsschulisches Lernen relevant, da hier je unterschiedliche Leitbegriffe, Lernaufgaben und Methoden dominieren (vgl. Bonz 2009, 91; Pahl & Mersch 2016, 92; Straka 2009, 30 f.).

Lernort Betrieb

Als Leitbegriff betrieblichen Lernens kann *Arbeit* bestimmt werden – es geht folglich um die Ermöglichung des konkreten Erlernens von Arbeitsabläufen auf Basis der Handlungsregulation (vgl. Schelten 2005, 21 ff.). Theorien der Handlungsregulation ermöglichen eine Strukturierung von Handlungsprozessen, wie sich etwa im Modell der vollständigen Handlung zeigt (vgl. ebd., 22; s. u.). Wesenskern ist hierbei nicht nur, einen Arbeitsablauf motorisch zu erlernen, sondern auch kognitiv zu verstehen – umso „wirksamer wird die Arbeitsausführung“ (ebd., 28). Am Lernort Betrieb kommen vor allem konkrete Arbeitsaufgaben zum Einsatz, „zu deren Bearbeitung Werkzeuge eingesetzt werden und Kommunikation erforderlich ist“ (Straka 2009, 31, im Orig. tw. hervorg.). Eine hierzu korrespondierende Fachdidaktik bietet die Arbeitspädagogik (vgl. Riedl & Schelten 2013, 16). Diese befasst sich auf wissenschaftlicher Ebene „mit dem Zusammenhang von Arbeiten und Lernen, indem sie die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse aktuellen Arbeitslernens zu klären sucht“ (Schelten 2005, 10). In Bezug auf die Praxis der Arbeitspädagogik fokussiert sie „Qualifizierungsmaßnahmen, die für die Bewältigung von Arbeit erforderlich werden“ (ebd.) – nicht nur in Bezug auf die berufliche Erstausbildung, sondern ebenso auf Weiterbildungen. Aufgrund der Anforderungen betrieblichen Lernens wird auch hier großer Wert auf das *Prinzip Handlungsorientierung* gelegt (vgl. Schelten 2005, 10; Ott & Grotensohn 2014, 39 f.; 74 ff.). Betriebliches Lernen betont das Weiteren berufsmotorisches Lernen, auch im Sinne des Erlernens konkreter motorischer Bewegungs- und Arbeitsabläufe (vgl. Schelten 2005, 44 ff.), wobei hierzu auch kognitives Verstehen und Durchdringen dieser Abläufe von Bedeutung ist (vgl. ebd., 88 f.). Damit wird das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* fokussiert (vgl. Ott & Grotensohn 2014, 46 f.). Gelernt wird durch ein Erfahrungs- und Arbeitslernen sowie durch konkrete Instruktion (vgl. ebd., 36). Für die didaktische Planung benennen Ott und Grotensohn sechs zu bedenkende Aspekte, die an allgemeindidaktische Elemente (vgl. Kap. 4.2.1) anschlussfähig sind: Lerninhalte, Lerngruppe, Lernziele, Lernmethoden, Lernmedien und die Lernkontrolle (vgl. ebd.,

44 ff.). Die lehrende Person hat vor allem die Aufgabe, „die aktuelle Lernumwelt für die Auszubildenden so zu gestalten, dass sie in ihr aktiv werden können“ (ebd., 44).

Auf *methodischer Ebene* kann einerseits in das Lernen unterschieden werden, das in der Arbeitstätigkeit selbst stattfindet (vgl. Riedl & Schelten 2013, 17) – etwa in Form von lerngesteuertem bzw. situativem Lernen (vgl. Rebmann et al. 2011, 184 ff.). Andererseits existiert die „Methodologie der Arbeitsunterweisung“ (Schelten 2005, 96; Riedl & Schelten 2013, 17), welche geplante und strukturierte Lernprozesse beschreibt. Rebmann et al. nennen hier etwa Lehrgänge und systematische Unterweisungsformen als rahmende Organisationsformen des Lernens (2011, 184 ff.). Dies systematisierend entfaltet Schelten eine Methodentaxonomie, in der er die bereits vorgestellte grundsätzliche Unterscheidung von Methoden (vgl. Kap. 4.2.1) nach dem „Grad der Beteiligung“ (2005, 96) (Selbst- bzw. Fremdsteuerung) aufnimmt und ihr eine zweite Unterscheidung nach dem Lernbereich (motorischer bzw. kognitiver Bereich) hinzufügt (vgl. ebd.). Letztere Differenzierung findet sich auch bereits in einer Übersicht von Methoden betrieblicher Berufsbildung bei Bonz (vgl. 1999, 196). Tabellarisch dargestellt ergibt sich so eine Taxonomie, die Schelten mit exemplarischen Methoden aus der arbeitspädagogischen Unterweisung füllt (Abb. 4):

Methoden der Unterweisung			
Lernbereich \ Grad der Beteiligung	mehr auf den psychomotorischen (Bewegungs-) Bereich bezogen	mehr im Überschneidungsbereich von psychomotorisch und kognitiv	mehr auf den kognitiven (Verstandes-) Bereich bezogen
Unterweiser betont	Anweisung / Algorithmus		Vortrag
Unterweiser und Lernender beteiligt	Vier-Stufen-Methode – Analytische Unterweisungsmethode – Handlungsregulatorische Methode		Lehrgespräch
Lernender betont		– Leittextmethode – Simulations- / Trainingsmethode – Planspiel – Projektmethode	Fallmethode

Abbildung 4: Methoden der Arbeitsunterweisung im Überblick, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, unter Vernachlässigung des affektiven (Werthaltungs-, Verantwortungs-) Lernbereiches, übernommen aus Schelten (2005, 96)

Ergänzend ist auf neuere methodische Ansätze situierten Lernens wie die Anchored Instruction oder den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz zu verweisen (vgl. Rebmann et al. 2011, 210 f.; Sonntag & Stegmaier 2007, 42). Cognitive Apprenticeship bezieht sich auf das Handeln von Auszubildenden in konkreten Anforderungssituationen (vgl. Sonntag & Stegmaier 2007, 80 f.; Stegmaier & Sonntag 2010, 340). Innerhalb des Ansatzes gibt es verschiedene methodische Vorgehensweisen; eine Möglichkeit ist das Absolvieren von einzelnen, klar strukturierten Lernphasen (vgl. Rebmann et al. 2011, 211; Tribelhorn 2007, 38): Modeling (Schaffen der theoretischen Grundlagen, etwa über ein Vormachen und Verbalisieren durch die ausbildende Person), Coaching (Umsetzung des Erlernen unter Begleitung), Scaffolding (Unterstützung durch die ausbildende Person nur noch in den Teilschritten, für die dies erforderlich ist) und Fading (Rücknahme der Unterstützung durch die ausbildende Person). Im Unterschied zur Vier-Stufen-Methode (Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen, Üben) steht hier jedoch weniger das motorische Erlernen von Fertigkeiten im Vordergrund, sondern die Entwicklung eines expertenähnlichen strategischen Wissens (vgl. Stegmaier & Sonntag 2010, 341). Anchored Instruction zielt hingegen auf das Schaffen „bedeutungshaltige[r] Lern-Umgebungen“ (Straka 2009, 21), in denen Lernende die Lösungsprozesse von komplexen beruflichen Problemen durch Fachkräfte beobachten und verstehen können: Es geht darum, nachzuvollziehen, „wie Fachleute ihr Wissen als Werkzeug benutzen, Probleme zu erkennen, darzustellen und zu lösen“ (ebd., 22). Damit wird der Verknüpfung der beiden Lernorte eine besondere Bedeutung zugewiesen. Das bisherige Wissen der Lernenden stellt den Ausgangspunkt, den Anker dar (vgl. ebd.). Auch können Lernende von vorneherein in spezifisch vorbereiteten Lernumgebungen und auf Basis einer Problemstellung, die etwa filmisch präsentiert wird, eigenständig Wissen erwerben und unmittelbar für die Lösung eines Problems anwenden (vgl. Tribelhorn 2007, 39).

Für eine mögliche *Ablaufplanung* sei auf das bereits erwähnte Modell der vollständigen Handlung zurückverwiesen. Dieses untergliedert einen Arbeitsprozess in sechs Phasen: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten (vgl. Ott & Grotensohn 2014, 40 f.). In der ersten Phase informieren sich die Lernenden über den anstehenden Arbeitsauftrag, etwa auch mittels Leittexten. Anschließend planen die Lernenden ihren Arbeitsprozess, legen einzelne Arbeitsschritte fest und entscheiden sich für einen konkreten Ablauf. Dieser wird nun möglichst selbstständig ausgeführt sowie anschließend kontrolliert und bewertet. So können nicht nur geplante Formen betrieblichen Lernens nach diesen Schritten vorstrukturiert werden, sondern es wird vor allem eine aktive Rolle der Lernenden betont, da sie möglichst alle Schritte selbstgesteuert durchlaufen. Herausgestellt wird hiermit auch ein handlungsorientiertes Lernen und damit die Förderung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. ebd., 40 ff.).

Lernort Berufsschule

Das lehr-lernbezogene Arbeiten am Lernort Berufsschule ist stärker am klassischen, allgemeindidaktischen Vorgehen orientiert. Auch die aus diesem Bereich benannten

Entscheidungsfelder werden hierbei aufgegriffen (vgl. Pahl 2014, 516 ff.; 2021, 249 f.). Den damit verbundenen Fragestellungen wendet sich spezifisch die Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu (vgl. Riedl & Schelten 2013, 28).

Ausgehend vom Leitbegriff des *Berufs* stehen hier entsprechend auch stärker fachtheoretische Inhalte und damit das kognitive Lernen im Fokus. Im Gegensatz zum Lernort Betrieb findet spezifisch Unterricht statt, in dem Lernaufgaben bearbeitet werden (vgl. Straka 2009, 30 f.). Die Inhalte sind konkret nach den Anforderungen des Berufsfeldes ausdifferenziert, etwa mittels des Lernfeldkonzepts (vgl. KMK 2021, 11 f.; Nickolaus 2009, 54; Pahl 2014, 525 f.; 2021, 338 ff.; Rebmann et al. 2011, 214 ff.). Mit der Orientierung an „Erfordernissen bzw. Problemstellungen des Berufskontextes“ (Pahl 2021, 338) werden theoretische Inhalte nicht nach der Systematik der Fächer geordnet, sondern kommen – in auf konkrete Anwendungssituationen bezogenen – Problemstellungen zum Tragen. Dabei spielen „personale und soziale Kompetenzen“ (ebd.) eine ebenso bedeutsame Rolle wie fachliche Inhalte. Auch hier wird das Prinzip der Handlungsorientierung betont (vgl. etwa Bonz 2009, 111; KMK 2021, 11).

Methodisch werden nach Pahl und Mersch (vgl. 2016) im Lernort Berufsschule klassisch schulische Verfahren betont, wie etwa „das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, der Lehrervortrag sowie Lehrerexperimente“ (ebd., 92). Zunehmend erfahren jedoch auch Methoden Einsatz, „die zu einem großen Teil an den beiden Lernorten ‚Betrieb‘ und ‚Schule‘ in fast gleicher Weise eingesetzt werden“ (ebd.) können. Rebmann et al. beschreiben unter anderem Simulationen, Übungsfirmen, Planspiele, Projekte, Leittexte und Betriebserkundungen (vgl. 2011, 152 ff.). Bonz zeigt mit einem „Methodenspektrum der Berufsbildung“ (2009, 94) sowohl eher fremdgesteuerte Lehrmethoden als auch dezidiert handlungsorientierte Methoden wie das Projekt, das Planspiel oder die Leittextmethode auf. Gleichzeitig finden auch Sozialformen in ebendiesem Methodenspektrum Eingang, etwa über die als Methoden bezeichneten Formen Gruppenunterricht, Alleinarbeit und Plenumsarbeit (vgl. ebd.). Für den Lernort Berufsschule kommen seiner Ansicht nach prinzipiell „alle Methoden, die für Schulen geeignet sind“ (ebd., 93) in Betracht, die um spezifisch berufsbildende Methoden ergänzt werden können (vgl. ebd., 111). Unter dem Leitbegriff der methodischen Entscheidungsebenen nennt Bonz ferner verschiedene didaktische Bausteine, mit denen schrittweise eine konkrete Lehr-Lern-Einheit entwickelt werden kann: Ausgehend von Zielvorgaben wird zunächst eine „grundsätzliche methodische Entscheidung“ (ebd., 97) im Sinne einer „Gesamtkonzeption“ (ebd.) gefällt. Anschließend können etwa methodische Teilschritte, Sozialformen und Medien bestimmt und in eine Verlaufplanung gebracht werden (vgl. ebd., 96 f.). Bonz stellt zwar den Methodenbegriff in das Zentrum seiner Struktur, beschreibt hierbei jedoch im Grunde letztlich ein didaktisches Planungsmodell.

Anknüpfend an die arbeitspädagogische Taxonomie der Arbeitsunterweisung nach Schelten (vgl. 2005, 96, s. o.) findet sich die Differenzierung nach fremd- und selbstgesteuertem Lernen auch in didaktischen Auseinandersetzungen für den Lernort Berufsschule. Mit Blick auf die Entwicklung von Handlungskompetenz zeigt Pahl eine Entwicklungsperspektive von einer eher fremdgesteuerten Fachsystematik hin zu

selbstgesteuerten, von den Lernenden strukturierten Projektarbeiten (vgl. 2014, 526). Er betrachtet das Verhältnis von Fremd- und Selbststeuerung hier auch über die Methodenebene hinausgehend (vgl. ebd.). Im Kontext von Handlungskompetenz ist ein zunehmend selbstgesteuertes sowie handlungsorientiertes Lernen anzustreben (vgl. ebd., 554).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch eine Taxonomie, welche Methoden nach ihrem Umfang bzw. ihrer didaktischen Reichweite in drei Gruppen gliedert:

- erstens in Makromethoden, die „umfassend und ganzheitlich“ (Mersch & Pahl 2013, 23) größere Zusammenhänge und eine oder mehrere Lerneinheiten umfassen können, so etwa das Projekt (vgl. Pahl 2013b, 90);
- zweitens in Mesomethoden, die sich als „umfassend, aber auf Lernphasen eingegrenzt“ (Mersch & Pahl 2013, 23) charakterisieren lassen, wie etwa der Kurzvortrag oder die Demonstration;
- drittens in Mikromethoden im Sinne der Beschreibung einzelner Lernschritte solcher Phasen, wie etwa der Impuls oder das Stellen einer Frage (vgl. Mersch & Pahl 2013; Pahl 2013b).

Die drei Gruppen sind ineinander verschränkt; so kann eine Makromethode mehrere Mesomethoden enthalten, die wiederum aus Mikromethoden zusammengesetzt sind (vgl. Mersch & Pahl 2013, 21 ff.; Pahl 2013b, 49 ff.; 2014, 556 f.). Becker zeigt mit einer „Methodenlandkarte“ eine Taxonomie, die Methoden auf den Achsen Fremd- und Selbststeuerung sowie thematisch und arbeitsprozessorientiert anordnet (vgl. 2020, 382).

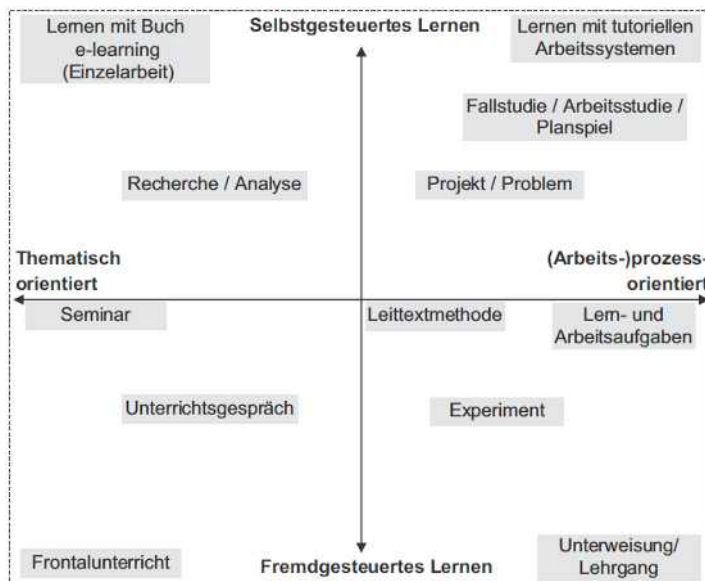


Abbildung 5: „Ausrichtung didaktisch-methodischer Unterrichtsansätze (Methodenlandkarte)“ (Becker 2020, 382)

Auch sei auf das ausführliche Methodenkompendium von Pahl und Pahl mit über 70 Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren hingewiesen (vgl. 2021).

4.2.3 Sonderpädagogisch akzentuierte Didaktik

Sonderpädagogisch akzentuierte Didaktiken setzen sich im Sinne spezialdidaktischer Ansätze (vgl. Stein 2006, 177) mit bestimmten Lehr-Lern-Kontexten und Zielgruppen auseinander, so etwa mit speziellen Institutionen sonderpädagogischer Fachrichtungen – beispielsweise der schulischen Förderschwerpunkte geistige oder emotional-soziale Entwicklung – aber eben auch mit allgemeinen Schulsettings, bezogen auf entsprechende Förderbedarfe. Diese Didaktiken sind also in verschiedenen Teildisziplinen eher separat gewachsen und ausdifferenziert. Exemplarisch für Grundlagenwerke sonderpädagogischer Didaktik sei für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf Pitsch und Thümmel (2019), für den Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Stein und Stein (2020), für den Schwerpunkt Lernen auf Heimlich und Wember (2020) sowie für inklusive Didaktik auf Heimlich (2019) hingewiesen.

Auch hier wird erkennbar, dass sonderpädagogische Didaktik sich grundsätzlich an allgemeindidaktischen Bausteinen wie etwa Modellen, Konzepten und Planungsstrukturen orientiert (vgl. etwa Heimlich & Wember 2020; Pitsch & Thümmel 2019, 47 ff.; 127 ff.; Stein 2006, 174 ff.; Stein & Stein 2020, 109 ff.). Im Anschluss an Paul Moors Diktum, „dass Heilpädagogik Pädagogik ist und nichts anderes“ (1965, 273; zit. n. Ratz 2006; 2014) zeigt sich eine enge Rückbindung sonderpädagogischer Ansätze an allgemeine Didaktiken.

Dennoch bestehen spezifisch sonderpädagogisch ausgearbeitete didaktische Modelle: Pitsch und Thümmel beschreiben ein „didaktisches Grundmodell für geistig Behinderte“ (2019, 143), Stein und Stein legen ein „integratives Modell der Didaktik und des Unterrichts bei Verhaltensstörungen“ vor (2020, 243). Beide sind jedoch auch an allgemeindidaktischen Modellen orientiert. Dem entgegengesetzt entwickeln Greving und Ondracek (vgl. 2020) Grundzüge einer heilpädagogischen Didaktik und Methodik, die sich explizit von schulischer Didaktik abgrenzt: Sie beschreiben dabei Lehrperson, Lernende, Lehr-Lern-Situation, Methoden, Inhalte und Ziele als Grundelemente der Didaktik, beziehen sich dann aber vor allem auf außerschulische Handlungsfelder (vgl. ebd., 16 ff.): So wird etwa gerade nicht von einer Lehrperson, sondern von einem „Lern-Facilitator“ (ebd., 19) gesprochen, der Lernende wird zu einem „Nutzer“ (ebd.), beide gestalten gemeinsam keine Lehr-Lern-Situation, sondern vollziehen ein gemeinsames Tun (vgl. ebd., 20). Die Betonung der Notwendigkeit einer breit gedachten, lebenslauforientierten Heilpädagogik, die auch berufliche Rehabilitation adressiert (vgl. ebd., 243 f.) ist eine wichtige Perspektive, welche die schulische Sonderpädagogik qua ihrer Professionsgeschichte nicht durchgehend einnimmt (vgl. ebd., 192 f.). Das Verständnis von „Didaktik und Methodik der Heilpädagogik“ (ebd., 11) nach Greving und Ondracek ist damit jedoch für die Anforderungen Beruflicher Bildung in Werkstätten – verstanden als didaktisch strukturierte und geplante Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – nur bedingt zielführend.

Des Weiteren sind zahlreiche sonderpädagogisch geprägte *Konzepte* auf einer konkretisierenden Ebene entwickelt worden: So sei etwa auf Formen strukturierter, schülerzentrierter oder projektorientierter Unterrichtskonzepte im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Stein & Stein 2020, 152 ff.) oder auf das Konzept des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand nach Feuser (vgl. z. B. 2018) hingewiesen (vgl. Heimlich 2019, 162 ff.), welches insbesondere mittels offener Lernformen unter dem Leitprinzip Handlungsorientierung realisiert werden kann. Kern des Konzeptes ist, dass sich eine heterogene Lerngruppe auf Basis individueller Möglichkeiten und Lernwege einen gemeinsamen Gegenstand kooperativ erschließt (vgl. Feuser 2018, 154). Der „Gegenstand“ ist hier mehr als gemeinsames, exemplarisches Thema denn als konkretes Objekt zu verstehen (vgl. Ratz 2006, 219). Zumeist wird auch hier auf Methodenebene die Projektarbeit genannt (vgl. Feuser 2018, 153; Pitsch & Thümmel 2019, 110). Heimlich (vgl. 2019) erweitert dies um verschiedene Methoden, so etwa Freiarbeit, Wochenplan, Stationenlernen, Gesprächskreis, Lehrgang, Übung sowie Einzel- und Gruppenförderung (vgl. ebd., 162 ff.), die in diesem Konzept realisiert werden können. Inzwischen wird das Konzept Feusers auch für die didaktische Gestaltung inklusiv ausgerichteter beruflicher Bildungsgänge herangezogen (Niethammer & Schweder 2018; Zoyke 2017). Dieser Ansatz zeigt besonders, wie das allgemeindidaktische Primat einer Lernzielgleichheit durch die Anerkennung unterschiedlicher Lernniveaus gerade in einer sonderpädagogisch akzentuierten Didaktik aufgelöst und etwa durch individualisierte Lernziele und Tätigkeitsniveaus ersetzt werden kann (vgl. etwa Pitsch & Thümmel 2019, 170 f.). Es geht damit im Kern um die „Abstimmung von organisiertem Lernen [...] auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler“ (ebd., 28).

Im Anschluss ist es naheliegend, dass die *Prinzipien* Individualisierung und Differenzierung nicht nur in der allgemeinen Didaktik, sondern insbesondere für sonderpädagogische Kontexte von großer Bedeutung sind. Zusätzlich sind zahlreiche weitere Prinzipien zu identifizieren, die teilweise auf allgemeindidaktische Grundlagen zurückgreifen, teilweise aber auch sonderpädagogische Spezifika darstellen. Pitsch und Thümmel (vgl. 2019) beschreiben vor dem Hintergrund geistiger Behinderung etwa fünf „allgemeine pädagogische Prinzipien“ (ebd., 180), wie etwa Haltgebund, Lebensnähe und Ganzheitlichkeit (vgl. ebd., 181 ff.), zwölf „Prinzipien der Lernerleichterung“ (ebd., 184) wie etwa Individualisierung, Selbsttätigkeit und Rhythmisierung (vgl. ebd., 185 ff.) und zwei „Prinzipien zur Gestaltung von Lernumwelten“ (ebd., 196): Affektivität und psychodynamische Entlastung (vgl. ebd., 196 f.). Ratz et al. formulieren außerdem die Elementarisierung als relevantes Element (vgl. 2020, 143 ff.; Keeley 2018, 120 ff.). Fischer betont die Handlungsorientierung (vgl. 2008, 207) und besonders die Subjektorientierung, bei der – konstruktivistisch gedacht – die persönlich sinnstiftende Gestaltung der eigenen Wirklichkeit durch die Lernenden betont wird (vgl. ebd., 211; 215). Aus Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen stellen Stein und Stein (vgl. 2020) das Prinzip des therapeutischen Milieus, Strukturgebung, Prozessorientierung sowie das Kooperations- und Durchgangsprinzip in den Vordergrund (vgl. ebd., 88 ff.). Dies wird zudem um das Leitprinzip der Beziehungsorientierung ergänzt

(vgl. Stein 2006, 181). Heimlich (vgl. 2019) weist auf acht Prinzipien inklusiven Unterrichts hin; er nennt Handlungsorientierung, Alltagsnähe, Differenzierung und Individualisierung, Lernen mit vielen Sinnen, Soziales Lernen, Fächerverbindung, Selbsttätigkeit und Zielorientierung (vgl. ebd., 160 f.).

Auf Ebene der *Methoden* fällt auf, dass diese in der sonderpädagogischen didaktischen Literatur eher selten explizit betrachtet werden – und wenn, dann nahezu durchgehend unter Bezugnahme auf Methoden der allgemeinen Didaktik. So sind keinerlei Übersichten über „sonderpädagogische“ Methoden oder eine Art Methodenkompendium auffindbar – im Gegensatz etwa zur allgemeinen oder beruflichen Didaktik. Eine Ausnahme aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stellt die Arbeit von Pitsch und Thümmel (2017) dar, wobei auch dieses „Methodenkompendium“ nur teilweise konkrete Methoden beinhaltet, sondern mehr von Lerninhalten und -gegenständen aus denkt, für welche exemplarische Methoden beschrieben werden. Bei Theunissen findet sich eine Reihe von Ansätzen, die jedoch als „pädagogisch-therapeutische Arbeitsformen“ (2011, 203) vom klassischen schulpädagogischen Methodenbegriff eher entfernt sind.

Somit ist in den benannten Grundlagenwerken sonderpädagogisch akzentuierter Didaktik im Gesamtbild eine Schwerpunktsetzung im Bereich von didaktischen Modellen, Konzepten und Prinzipien festzustellen. Dies ist vermutlich kein Zufall, sondern Ausdruck dessen, dass sonderpädagogisch geprägtes Unterrichten weniger besondere Methoden als vielmehr *besondere Zielgruppen, Problemstellungen, Erschwernisse in Lehr-Lern-Prozessen und Rahmenbedingungen* in den Blick nimmt. Es geht folglich um eine sonderpädagogische Akzentuierung von Erkenntnissen, Modellen und Vorgehensweisen in den Fach- bzw. Allgemeindidaktiken unter den erschwerenden Bedingungen einer Beeinträchtigung, allerdings teilweise auch im Hinblick auf Prävention (vgl. Stein & Stein 2020). Eine „sonderpädagogische Methode, die sich trennscharf von der Methodik des Primar- oder Sekundarstufenunterrichts unterscheiden lässt“, ist daher nicht zu identifizieren (Pitsch & Thümmel 2019, 178). Sonderpädagogische Methodik ist nach Wocken „Methodik im vollgültigen Sinne und daher Teil der allgemeinen Methodik, sie besitzt keine prinzipiell eigenständige Qualität“ (1978, 471; zit. n. Pitsch & Thümmel 2019, 165). Folgerichtig ist in der Sonderpädagogik „eine geschlossene Systematik dieser Methoden [...] kaum zu erkennen“ (Pitsch & Thümmel 2019, 167). Stattdessen weist eine sonderpädagogisch geprägte Didaktik der Gestaltung von „besonderen Lernumwelten“ (Stein 2006, 181) und der Adaption von allgemeindidaktischen Methoden an die Individualität der Lernenden (vgl. Ratz 2006, 230) eine große Bedeutung zu. Dies zieht nach sich, dass sich die Lernenden nicht „bestimmten Unterrichtsformen anzupassen hätten, sondern vielmehr, dass der Lehrer die Aufgabe hat, die Unterrichtsformen auf die Lernmöglichkeiten seiner Schüler hin anzupassen“ (Pitsch & Thümmel 2019, 28). Dies bezieht sich nicht nur auf der Lernsituation vorgelegte Planungen, sondern im Sinne der Prozessorientierung (vgl. Stein & Stein 2020, 100; Kap. 6.2.5) auch auf Anpassungen und Adaptionen während der Lernsituation.⁶

6 Diese Prozessorientierung findet sich auch in der allgemeinen Didaktik als explizites Entscheidungsfeld wieder, wenn auch nur in wenigen didaktischen Ansätzen wie etwa bei Kösel (vgl. 1993; Kap. 6.1.).

Für Lehrpersonen in der Sonderpädagogik bedeutet dies eine zusätzliche Herausforderung und erfordert einen breiten Kenntnisstand nicht nur zu sonderpädagogischen Spezifika (s. o.), sondern eben auch zu allgemeindidaktischen Wissensbeständen.

4.3 Zwischenfazit – didaktische Entscheidungsfelder zur Gestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten

Ratz et al. (vgl. 2020) weisen darauf hin, „dass an der Schnittstelle von allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Fachdidaktik gewinnbringende Überlegungen und Konzepte entstehen“ können (ebd., 146). Mit der hier vorgelegten knappen Darstellung wesentlicher Charakteristika der allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik Beruflicher Bildung und der sonderpädagogisch akzentuierten Spezialdidaktiken wurden die wesentlichen Felder einer solchen Schnittstellenkonstellation für die Berufliche Bildung in Werkstätten umrissen. Diese Schnittstelle beschreibt somit übergreifend die konkrete didaktische Anforderung der beruflichen Rehabilitation als „Schnittpunkt zwischen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Sonderpädagogik“ (Riedl & Schelten 2013, 29).

Dies gilt im Besonderen auch für die Realisierung Beruflicher Bildung am Lernort Werkstatt. Dort ist berufliches Lehren und Lernen zum Erreichen (beruflicher) Handlungskompetenz für die Umsetzung des genuinen Bildungsauftrags zentral. Notwendig ist vor dem Hintergrund des „internen Dualismus“ von Werkstätten einerseits eine Verbindung betrieblichen und berufsschulischen Lernens und andererseits – aufgrund der spezifischen Zielgruppe – eine Anreicherung mittels einer sonderpädagogisch akzentuierten Didaktik. Die Didaktiken sowohl aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch aus der Sonderpädagogik berufen sich durchgehend auf Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik. Erkennbar ist damit, dass für die konkrete didaktische Gestaltung von Bildungsprozessen in der beruflichen Rehabilitation verschiedene didaktische Facetten zu beachten und systematisch mit einzubeziehen sind, um zielgerichtete und qualitativ hochwertige Bildungsgelegenheiten zu schaffen.

Die Ausgestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten fußt somit erstens auf dem theoretischen Fundament der allgemeinen Didaktik, der Didaktik Beruflicher Bildung sowie der sonderpädagogisch akzentuierten Didaktik. Zweitens finden sich verschiedene didaktische Entscheidungsfelder wieder, deren zugrunde liegende Fragestellungen für die Realisierung Beruflicher Bildung zu beantworten sind (vgl. Abb. 6).

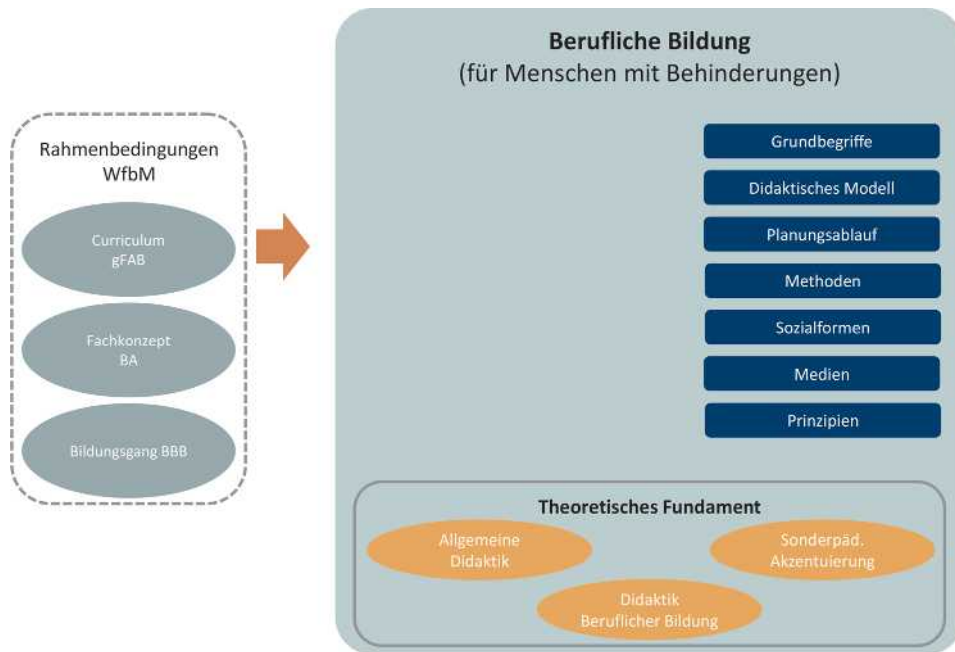


Abbildung 6: Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen: theoretisches Fundament

Die individuelle Klärung der Entscheidungsfelder stellt erhebliche didaktische Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal. Dieses benötigt „professionsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Pahl & Mersch 2016, 11), welche sich im Wesentlichen in zweierlei Hinsicht ausdifferenzieren:

- unterrichtsmethodisches *Theoriewissen*: Dies „besteht aus dem an Hochschulen und in der Fachliteratur vertretenen, im akademischen Theorienstreit weiterentwickelten, auf unterschiedlichen Ebenen theoretischer Reflexion entfalteten Wissen über Strukturen, Voraussetzungen und Konsequenzen schulisch institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse“ (Meyer 2009, 22).
- *Handlungskompetenz* in der Bildungspraxis: Dies ist die „Fähigkeit, in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Unterrichtssituationen Lernprozesse der Schüler zielorientiert, selbstständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu organisieren“ (ebd., 21; vgl. Kiel et al. 2014, 92).

Damit steht, unter Anschluss an die eingangs benannten Befunde Hatties (vgl. Bewyl & Zierer 2014; Hattie 2023), die aktive Rolle der Lehrperson im didaktischen Handeln im Zentrum; insbesondere dem Umgang mit Heterogenität kommt hier eine entscheidende Rolle zu (vgl. etwa Biermann & Bonz 2012, 12).

Im Kern besteht somit die didaktische Anforderung an das pädagogische Personal in der beruflichen Rehabilitation darin,

„berufliche Lehr- und Lernprozesse zu planen, d. h. diese in ihren Phasen und Schritten, in ihrer Machbarkeit, aber auch in ihren Unwägbarkeiten zu reflektieren und umsetzbare Ausbildungs- bzw. Unterrichtsunterlagen zu erarbeiten. Ferner geht es darum, auf der Grundlage der lernorganisatorischen Vorarbeiten die Ausbildungs- bzw. Unterrichtsdurchführung und daran anschließend – falls erforderlich – eine Nachbereitung vorzunehmen“ (Pahl & Mersch 2016, 11).

5 Lehr- und Lernplanung im Berufsbildungsbereich

5.1 Analyse des Forschungs- und Entwicklungsstandes

5.1.1 Rechercheprozedere

Inwieweit die bisherigen Erkenntnisse aus den verschiedenen Fachdisziplinen bereits in der theoretischen Konzeption wie auch in der praktischen Ausgestaltung des Berufsbildungsbereichs integriert und weiterentwickelt sind, ist Gegenstand einer ausführlichen Recherche. Hierzu wurden die gängigen Datenbanken „FIS-Bildung“⁷, „PSYINDEX“⁸, „VET-Repository“⁹ sowie „Rehadat“¹⁰ mittels verschiedener Suchbegriffskombinationen durchsucht – so etwa der Begriff „WfbM“ jeweils in Kombination mit „Didaktik“, „Methodik“ und „Lerneinheiten“. Zusätzlich wurden über Suchmaschinen Onlinerecherchen nach Praxisprojekten der Werkstättenlandschaft zu Didaktik und Methodik vorgenommen. Die aufgefundenen Publikationen und Projektbeschreibungen wurden gesammelt, analysiert und auf Basis dessen in verschiedene Bereiche gegliedert. Diese sind:

- Handbücher: grundlegende Handreichungen zu Didaktik und Methodik
- Konzepte: didaktische Konzepte für den Berufsbildungsbereich
- Sammlungen ausgearbeiteter Lerneinheiten
- Einzelbefunde: einzelne Studien oder Teile hiervon, die sich mit Didaktik und Methodik in Werkstätten befassen

5.1.2 Ergebnisse

5.1.2.1 Handbücher

Ein umfassenderes „methodisch-didaktisches Handbuch für die berufliche Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen“ wurde vor etwa 20 Jahren publiziert (vgl. Lebenshilfe Detmold 2003). In diesem werden auf Basis von Zielgruppenbeschreibungen (vgl. ebd., 21 ff.), ausgewählten psychologischen Grundlagen wie Lerntheorien (vgl. ebd., 32 ff.) und bestimmten Methoden wie der Vier-Stufen- oder der Projektmethode (vgl. ebd., 41 ff.) auch Ansatzpunkte zur Planung von Lehr-Lern-Einheiten erläutert, so etwa der Dreischritt von Ziel, Inhalt und Methode (vgl. ebd., 45). In einem Praxisteil werden verschiedene diagnostische Instrumente, Lernanlässe, Methoden und Materialien vorgestellt (vgl. ebd., 59 ff.).

7 <https://www.fachportal-paedagogik.de/>

8 <https://psyindex.de/>

9 <https://lit.bibb.de/vufind/>

10 <https://www.rehadat-literatur.de/> sowie <https://www.rehadat-forschung.de/>

Trunk (2006) beschreibt in seiner Auseinandersetzung mit der Qualität pädagogischer Arbeit in Werkstätten verschiedene Aspekte, die dazu „beitragen, das Lernen in der Werkstatt mit seinen wesentlichen Verläufen und Voraussetzungen abzubilden“ (ebd., 9). Er sieht dabei jedoch betrieblich-produktionsorientiertes Handeln in der Werkstatt als prinzipiell vorrangig, während „jedes Lernen gegenüber dem Handeln sekundär ist“ (ebd., 10). In seinem Band werden unter engem Bezug auf den Psychologen Holzkamp verschiedene Begriffe auf den Lernort Werkstatt bezogen und erläutert, so individuell orientierte Aspekte wie der biografische Standort, persönliche Interessen, Lernmotivation und Subjektorientierung (vgl. ebd., 17 ff.) oder lernprozessbezogene Ansätze wie der Lerngegenstand, die Handlungsproblematik und die Lern-tätigkeit (vgl. ebd., 57 ff.). Trunk grenzt sich dabei explizit von der „schulmäßigen Lernplanung“ (ebd., 148) ab, die er als curricular prädeterminiertes Lernen im Gleichschritt versteht (vgl. ebd., 148 f.; 155). Er stellt jedoch fest, dass „leider [...] den Gruppenleitern der Werkstätten bislang kein Modell geboten [wird], an dem ihnen deutlich würde, wie man eine Lernplanung ins Werk setzen kann, die sich von dem überkommenen Muster einer curricularen Planung abhebt“ (ebd., 153). Des Weiteren hat sich Trunk im Rahmen einer Literaturstudie dezidiert mit einer subjektorientierten Makrodidaktik für Werkstätten befasst (vgl. 2014). Auch diese grenzt sich explizit von curricularen und geplanten Lehr-Lern-Prozessen ab, in denen beispielsweise zwischen Lehrenden und Lernenden unterschieden wird (vgl. etwa ebd., 185 ff.).

Aus dem niedersächsischen Kulturministerium heraus ist ein Handbuch für Berufliche Bildung in Werkstätten und Berufsschulen entstanden. Hintergrund ist die schulrechtliche Besonderheit, aufgrund derer Teilnehmende des Berufsbildungsbereichs die Berufsschule besuchen können (vgl. Niedersächsisches Kulturministerium 2019, 1). Ziel des Handbuchs ist es, Lehrkräften einen „Handlungsrahmen für den Unterricht an die Hand“ (ebd.) zu geben. Ausgehend von rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen der Werkstätten sowie der Zielgruppen (vgl. ebd., 2 ff.) werden „Handlungsoptionen im Berufsschulunterricht“ (ebd., 11) beschrieben. Hierbei werden etwa Aufgabenprofile und Spezifika, Prinzipien (insbesondere Differenzierung) und Hinweise zur Gestaltung von Materialien knapp benannt (vgl. ebd., 11 ff.) – ebenso wie die Kompetenzorientierung unter Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. ebd., 15 ff.). Anschließend werden Praxisbeispiele vorgestellt (vgl. ebd., 21 ff.).

Spezifisch für digitalisiertes Lernen ist aus einem studentischen Projekt heraus und auf Basis einer qualitativen Gruppenbefragung von Mitarbeitenden und Beschäftigten einer Werkstatt eine Handreichung entstanden, welche „Empfehlungen zur sprachlichen, inhaltlichen und graphischen Gestaltung sowie Leitlinien bzgl. didaktischer Methoden, die bei der Wissensvermittlung für die Adressierten mit Lernschwierigkeiten zu beachten sind“ (Sube et al. 2021, 475), enthält. Empfohlen wird etwa die Verwendung von Piktogrammen, Bildern und Videos sowie von Untertiteln (vgl. ebd.) und die „Berücksichtigung einer übersichtlichen, reizarmen sowie kontrastreichen Gestaltung“ (ebd.). Methodisch werden „das Lernen von Inhalten, die mit Symbolbildern [...] untermalt sind oder das Lernen anhand eines Quiz“ (ebd.) benannt. Das Handbuch ist öffentlich nicht auffindbar.

5.1.2.2 Konzepte

Eine spezifisch didaktische Auseinandersetzung mit beruflicher Bildung in der WfbM stellt das Arbeitspädagogische Bildungssystem (ABS) von Grampp dar (vgl. z. B. Grampp & Triebel 2013, 59 ff.). Es zielt auf die Gestaltung nicht-formaler oder informeller Lernprozesse (vgl. Grampp 2022, 64). Das modular aufgebaute Konzept beinhaltet verschiedene „Strukturen, Hinweise und Vorschläge zur Gestaltung von Bildungsprozessen“ (Grampp 2006, 152). Grampp folgend finden sich darin „drei Komponenten: Didaktik, Methodik und Pragmatik. Diese beziehen sich auf die Gestaltung von Bildungsprozessen und pädagogischem Handeln der beteiligten Personen und bilden über vernetzte Teilbereiche ein Ganzes“ (2022, 66). Die drei Komponenten enthalten jeweils „Module“ (ebd.). Im Bereich der Methodikmodule sind diese etwa „Systemisch-Strukturgeleitetes Lernen“ (ebd., 69) oder „Kooperatives Problemlösen“ (ebd.), die aus didaktischer Perspektive letztendlich verschiedene Schrittfolgen des Ablaufs einer Lehr-Lern-Einheit beschreiben und jeweils einen Kompetenzbereich adressieren. Das „Kooperative Problemlösen“ beispielsweise intendiert über eine spezifische Schrittfolge die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen. Das Konzept ist seit über zwanzig Jahren in Anwendung (vgl. Grampp 2023, 168). Mittels einer Stiftung sollen Fachkräfte im Berufsbildungsbereich weiterhin unterstützt werden; hierzu gehört etwa die Entwicklung „dringend erforderliche[r] Materialien“ (ebd., 174; vgl. 2G-Stiftung o. J.). Auf den Seiten der Stiftung werden auch ausführliche Beschreibungen der einzelnen Module des ABS angeboten (vgl. 2G-Stiftung o. J.).

Das Detmolder Lernwegemodell wurde bereits in den 1980er Jahren entwickelt. Es wird als „standardisierte[s] Förderkonzept“ (Lebenshilfe Detmold 2003, 61) beschrieben, welches die „Ergebnisse von Arbeitsanalysen in Lernziele und Lernschritte“ (ebd.) umsetzen möchte. Hierzu werden zunächst die Anforderungen eines Arbeitsplatzes mittels eines Fragebogens analysiert. Auf dieser Basis werden anschließend Lernziele in Sequenzen formuliert (vgl. ebd. 62 f.). Hierzu sind „mehr als 200 Lernziel-Sequenzen zu kognitiven, psychomotorischen und sozialen Anforderungen“ (ebd., 63) in einem Katalog enthalten. Zusätzlich werden Materialien angeboten (vgl. ebd., 64).

Die „Neue Bildungssystematik“ versteht sich als „Bildungskonzept“ (NBS o. J.) für den Berufsbildungsbereich in Werkstätten. Ausgehend von berufsfeldspezifischen Curricula werden Lehr-Lern-Einheiten erarbeitet. Diese Einheiten sollen in Passung zu den beruflichen Interessen und den individuellen Fähigkeiten der/des einzelnen Teilnehmenden zum Einsatz kommen. Hierzu sind die Lerneinheiten bestimmten Binnendifferenzierungsstufen zugeordnet. Nach Angaben der Entwicklerinnen und Entwickler sind bisher über 800 Lerneinheiten erarbeitet worden, die in über 40 Werkstätten zum Einsatz kommen (vgl. ebd.).

Ziel des Projekts „VIA4all“ ist die „Konzeption und Realisation eines inklusiven, ganzheitlichen und arbeitsprozessorientierten E-Learning-Angebots“ (Bühler et al. 2017, 3). Im Kern werden hier berufliche Lernprozesse mittels interaktiver Videos erläutert, um das möglichst selbstgesteuerte und visualisierte Erlernen dieser Arbeitsprozesse anzustreben. Hierfür kommt eine digitale Plattform zum Einsatz, die registrierten Anwenderinnen und Anwendern der Kooperationsunternehmen zur Verfü-

gung steht (vgl. Via4all o. J.). Das Projekt richtet sich damit an eine breite Zielgruppe aus Menschen mit und ohne Behinderungen (vgl. Bühler et al. 2017, 3 ff.).

5.1.2.3 Sammlungen ausgearbeiteter Lehr-Lern-Einheiten

Unter dem Titel „Aktion Bildung“ wurden im Rahmen eines dreijährigen Projekts (2001–2004) in Kooperation mit vier Werkstätten zahlreiche Lehr-Lern-Einheiten und Materialien erarbeitet und als Medienpool in einer Datenbank gesammelt (vgl. Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe [BeB] et al. 2004, 8 ff.). Außerdem wurden praxisorientierte Handbücher entwickelt und wissenschaftliche Publikationen veröffentlicht (vgl. ebd., 14f.). Die Handbücher beziehen sich besonders auf organisatorische und curriculare Fragen, während konkrete didaktische Vorgehensweisen weniger erläutert werden (vgl. exemplarisch Schwirblat 2002). Aus dem Abschlussbericht des Projekts wird eine sehr intensive Rezeption der Ergebnisse in der bundesweiten Werkstättenlandschaft erkennbar (vgl. ebd., 20). Die Ergebnisse sind jedoch nicht mehr abrufbar; aus der Website des Steuerungskreises heraus wird ersichtlich, dass das Projekt seit dem Jahr 2012 nicht weiterentwickelt wurde (vgl. Aktionskreis Bildung ist Teilhabe o. J.).

Die „Bildungskoooperation Bayern“ (BiKO) setzt sich ebenfalls zum Ziel, Werkstätten und andere Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zu einem Kooperationsverbund zusammenzuschließen, in welchem die Einrichtungen „Lerneinheiten zur beruflichen Bildung“ (ebd.) auf Basis einheitlicher Vorlagen entwickeln und sich gegenseitig zur Verfügung stellen. Auch hier finden sich öffentlich keine genaueren Informationen; in den wissenschaftlichen Datenbanken sind dazu keine Publikationen auffindbar.

Die seit 2001 bestehende Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Systeme (AGPS) bezieht sich spezifisch auf das Arbeitspädagogische Bildungssystem nach Grampp (vgl. Anker 2022, 94 ff.; Grampp 2023, 168 f.). Die Arbeitsgemeinschaft mit derzeit 23 Mitgliedswerkstätten hat insgesamt über 600 Lerneinheiten entwickelt, welche jeweils den Modulen des ABS zugeordnet sind (vgl. AGPS o. J.). Die Mitgliedswerkstätten verpflichten sich zu einer aktiven Teilnahme, indem sie Lerneinheiten über einen standardisierten Weg erstellen und auf der Plattform anderen zur Verfügung stellen (vgl. Anker 2022, 94 ff.). Eine vorherige Schulung der Mitarbeitenden wird vorausgesetzt (vgl. ebd., 95). Es ist möglich, die Lerneinheiten an die Bedarfe der eigenen Lerngruppe anzupassen (vgl. ebd., 100).

Das „Netzwerk Zertifikatslehrgänge“ ist ebenfalls ein Kooperationsnetzwerk aus derzeit 42 Werkstätten, welches auf curricularer Ebene Zertifikatslehrgänge entwickelt, die von berufsständischen Kammern anerkannt werden und so einen Anschluss an das Regelsystem der Aus- und Weiterbildung ermöglichen. Hierzu werden Lehrbücher und Lehr-Lern-Einheiten zur Verfügung gestellt (vgl. Netzwerk Zertifikatslehrgänge o. J.).

Die „Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung WFBM“ (AG BB WfbM o. J.) ist ein Zusammenschluss mehrerer Werkstätten, die in Form von Präsentationsfolien Lerneinheiten anbieten, benannt als „Bildungsbausteine“ (ebd.). Acht Beispiele sind auf der Website öffentlich abrufbar (vgl. ebd.).

Ferner finden sich den Berufsbildungsbereich adressierende Materialsammlungen, etwa auf den Onlineseiten der Theodor Fliedner Stiftung (vgl. o. J.) oder bei der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (vgl. BGW o. J.). Letztere bietet eine Auswahl an „Unterweisungsmaterialien für Werkstätten“ zum kostenfreien Download an, unter anderem für den Berufsbildungsbereich und verschiedene Berufsfelder (vgl. ebd.). Auch sei auf die Plattform „didab“ hingewiesen, welche zahlreiche Materialien und Lerneinheiten enthält, die mit und für Menschen mit Behinderungen entwickelt wurden (vgl. didab o. J.; Kohlhoff et al. 2021, 199 ff.). Es ließen sich jedoch keine spezifisch für den Berufsbildungsbereich aufbereiteten Materialsammlungen von Fachverlagen finden.

5.1.2.4 Einzelbefunde

Aus der verfügbaren Literatur zum Themenfeld Werkstatt und Berufsbildungsbereich können lediglich Versatzstücke didaktischen Handelns herausgefiltert werden. Im Hinblick auf *Didaktik* sind somit, abgesehen von den bereits oben benannten Aspekten, kaum weitere Ergänzungen zu benennen. Auch Hirsch merkt an, dass eine solche Didaktik aus wissenschaftlicher Perspektive kaum adressiert wurde (vgl. 2006, 141 f.). Hingewiesen sei auf die Arbeit von Thesing, welche unter anderem das Konzept der handlungsorientierten Didaktik in Werkstätten aufarbeitet (vgl. 2015, 196 ff.).

Auf Ebene der *Teilnehmenden* (am Berufsbildungsbereich) bzw. der *Beschäftigten* (im Arbeitsbereich) finden sich keine Befunde zu individuellen Lernprozessen; verschiedene Heterogenitätsdimensionen der Zielgruppe sind hingegen gut dokumentiert. So zeigt die Mitgliederstatistik der BAG WfbM (Stand 1. Januar 2022), dass 75,76% der Personen in Werkstätten bundesweit eine primär geistige Behinderung, 20,88% eine psychische und 3,36% eine körperliche Behinderung haben (vgl. BAG WfbM 2023b). Auch weisen die Beschäftigten heterogene Bildungs- und Berufsbiografien auf; so kommen die Beschäftigten vor Eintritt in die Werkstatt etwa aus der allgemeinbildenden Schule, aus beruflicher Ausbildung, aus sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, aus Arbeitslosigkeit oder einem anderen Status (vgl. Zwick et al. 2023, 359). Es eröffnet sich ein breites Spektrum von unmittelbaren Übergängen aus der Förderschule in den Berufsbildungsbereich, insbesondere bei Teilnehmenden mit geistiger Behinderung, bis hin zu älteren Teilnehmenden, die aus dem Arbeitsleben heraus mit einer (erworbenen) seelischen Behinderung bzw. psychischen Störung in die Werkstatt gekommen sind (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, 73 ff.). Auch treten zahlreiche Beschäftigte aus der Werkstatt in einen anderen Status über (vgl. Zwick et al. 2023, 362 ff.). Dementsprechend heterogen ist ebenfalls das Alter der Beschäftigten, wie im Rahmen des Forschungsprojektes EvaBi festgestellt wurde (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021): So sind zwar zwei Drittel der Stichprobe 17 bis 25 Jahre alt, im dritten Drittel finden sich jedoch alle weiteren Altersgruppen von 26 bis 60 Jahren (vgl. ebd., 66). Befunde zu den Lernwegen wie auch zu Lernergebnissen der Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs finden sich jedoch nicht.

Für den Bereich des *Bildungspersonals* finden sich nur vereinzelte Thematisierungen. Aus normativer Sicht sei auf die gFABPrV hingewiesen, die explizite didaktische

Anforderungen an das Personal richtet – so etwa im Handlungsbereich „Berufliche Bildungsprozesse personenzentriert planen, steuern und gestalten“ (§ 5 gFABPrV). In diesem Handlungsfeld soll die Fachkraft

„nachweisen, dass sie in der Lage ist, Bildungsprozesse, durch die behinderte Menschen berufliche Handlungsfähigkeit erlangen sollen, personenzentriert didaktisch zu planen, zu steuern, durchzuführen, auszuwerten und zu dokumentieren. Hierbei hat die zu prüfende Person anerkannte Methoden anzuwenden sowie habitative und rehabilitative Aspekte zu berücksichtigen“ (§ 5 (1) gFABPrV).

Ein relevanter Qualifikationsinhalt ist hier auch das „Gestalten von Lernarrangements nach didaktisch-methodischen Kriterien unter Berücksichtigung von Standards der Qualitätssicherung und der Nachhaltigkeit“ (§ 5 (2) 4 gFABPrV). In der zugehörigen Orientierungshilfe zur gFABPrV konkretisieren Vollmer, Mettin und Frohnenberg (vgl. 2019) solche Kriterien, etwa mittels „sechs Fragen zur Didaktik der Erwachsenenbildung“ (ebd., 77, im Orig. hervorg.), welche die Verwendungssituationen, die Bedarfe der Zielgruppe, die Lernziele, die Inhalte, die Methoden und die Medien adressieren (vgl. ebd., 77; 92). Des Weiteren werden verschiedene relevante Planungsaspekte benannt in den Bereichen Rahmenbedingungen, Lernausgangslagen und Zielgruppe, der Bestimmung von Zielen sowie der Auswahl entsprechender Medien und Methoden (vgl. ebd., 77f.). Als solche „geeignete Methoden und Medien“ (ebd., 78) werden Planspiele, Rollenspiele, Kurzvorträge, Lernauftrag und Gruppenarbeit benannt (vgl. ebd.). Ferner werden auch Methoden für die Auswertung von Lernprozessen subsumiert, so etwa Lernstandskontrolle, Befragung, Beobachtung, Feedbackrunden und Supervision (vgl. ebd., 79). Weitere didaktische und methodische Aspekte werden im Handlungsfeld „Arbeits- und Beschäftigungsprozesse personenzentriert planen und steuern sowie Arbeitsplätze personenzentriert gestalten“ (§ 6 gFABPrV) angesprochen: Hier findet sich eine Liste von „geeigneten Methoden der Arbeitsunterweisung/Qualifizierung, wie z. B. ‚Vier-Stufen-Methode‘, ‚Leittextmethode‘, ‚Didaktisches Modell‘ (z. B. Berliner Modell) oder ‚Modell der vollständigen Handlung“ (ebd., 93) – gefolgt von „behinderungsspezifischen Methoden, wie z. B. TEACCH“ (ebd.) und „Training on the job/Jobcoaching‘ auf Außenarbeitsplätzen“ (ebd.).

Aus empirischer Sicht ist ergänzend die durchgeführte Befragung im Kontext der Novellierung der o. g. Fortbildungsordnung der gFAB bedeutsam. Hier wurden zahlreiche Akteurinnen und Akteure aus dem Feld der Werkstätten befragt. Im Teilbereich der Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung wurden Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterschieden und deren jeweiliger Stellenwert untersucht (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 18f.). Besonders bemerkenswert ist hier, dass im Bereich der Methodenkompetenz aus insgesamt zehn Teilaufgaben den didaktischen die höchste Bedeutung zugemessen wird: 99 % der befragten Werkstattleiterinnen und Werkstattleiter bzw. Personalverantwortlichen (n = 175) erwarten von ihren Fachkräften, dass sie „das Wissen und Können behinderter Menschen erweitern können“ (84 % „trifft voll und ganz zu“, 15 % „trifft eher zu“) sollen. Ebenso stellen 95 % der Befragten heraus, dass die Fachkräfte „die Werkstattbeschäftig-

ten mit adäquaten Arbeiten und Aufgaben versorgen können“ (82 % trifft voll und ganz zu“, 13 % trifft eher zu“) (ebd., 23) sollen. Damit „erwarten die befragten WfbM-Vertreter/-innen ein hohes Maß an didaktischen Fähigkeiten von ihren Fachkräften“ (ebd., 22). Gleichzeitig stufen die Befragten genau diese hoch relevanten didaktischen Kompetenzen ihrer Fachkräfte – neben etwa Kenntnissen zu Behinderungsbildern und anderen Aspekten – am häufigsten als mangelhaft ein (vgl. ebd., 27). Damit wird deutlich, dass didaktische Aufgaben trotz ihrer Bedeutung nur einen Teil des Kompetenzportfolios darstellen, das von Fachkräften aktuell erwartet werden kann (vgl. ebd., 25). Auch stellen die Veränderungen in der Zielgruppe gerade an methodische Kompetenzen hohe Anforderungen (vgl. ebd., 29). Auch Hirsch (vgl. 2006, 142 f.) beschreibt einen Bedarf an Professionalisierung des Personals. Dem schließt sich Bonz (vgl. 2012) unter Bezug auf Ausbildungspersonal im Allgemeinen an, wenn er schreibt, dass „durch die herkömmliche Aus- und Vorbildung des Lehrpersonals [...] in Bezug auf Benachteiligte die Professionalität des didaktisch-methodischen Handelns kaum gewährleistet“ sei (ebd., 39). Gleichzeitig kommt jedoch dem Bildungspersonal für die Realisierung von Lehr-Lern-Prozessen notwendigerweise eine Schlüsselrolle zu (vgl. Heyder & Glocke 2012, 161; Keeley & Ziemski 2022, 43; § 5 (2) GFABPrV).

In einer weiteren Befragung von 199 Fachkräften aus Werkstätten stellt Thesing (vgl. 2015) unter anderem eine Diversifizierung der beruflichen Qualifikation des Personals fest: So gehören 58,65 % seiner Stichprobe „Gewerken“ (ebd., 82) an, gefolgt von 18,80 % aus der Pädagogik und 10,53 % aus dem Pflege-, Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. ebd.). Hinsichtlich der werkstattspezifischen beruflichen Weiterbildung geben 56,3 % der Befragten an, die SPZ bzw. gFAB abgeschlossen zu haben, während 37,8 % dies verneinen. 5,9 % geben an, zum Befragungszeitpunkt in entsprechender Weiterbildung zu sein. Hierzu gibt Thesing an, dass ein großer Anteil der Fachkräfte ohne spezifische Weiterbildung vermutlich eine Anerkennung aufgrund entsprechender pädagogischer Qualifikation erhalten hat (vgl. ebd., 85 f.; vgl. § 9 (3) WVO).

Theoretische Auseinandersetzungen oder empirische Studien zum *Methodeneinsatz* im Berufsbildungsbereich sind eher selten. Bereits angesichts der Umgestaltung des ehemaligen Arbeitstrainingsbereichs zum Berufsbildungsbereich stellte Hirsch (vgl. 2009) fest, dass sich die konkrete Methodik weiterentwickeln müsste: Weg von einem Fokus auf die Vier-Stufen-Methode hin zu eher selbstgesteuerten und kooperativen Lernformen (vgl. ebd., 44). Bei einer qualitativen Teilstichprobe unter Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung (n = 20) im Rahmen des Forschungsprojektes EvaBi (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021) wurden eingesetzte Methoden erfragt und in die Taxonomie von Bonz (vgl. 2009, 61) eingeordnet; dabei benennen die Befragten sowohl fremd- als auch selbstgesteuerte Methoden, wobei erstere jedoch etwas häufiger angeführt werden, insbesondere in Form der Vier-Stufen-Methode (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, 197 ff.). Detaillierteren, aber unveröffentlichten Nachanalysen mit der gesamten Stichprobe der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (n = 62) zufolge verschiebt sich dieses Bild jedoch deutlicher hin zu traditionellen selbstgesteuerten mit 74 sowie handlungsorientierten selbstgesteuerten Methoden mit 56 Codierungen. Demgegenüber treten fremdgesteuerte Lehrmethoden (118 Codierungen) als

etwas weniger bedeutsam zutage (vgl. Kampmann 2022, 10). Einen hohen Anteil von eher fremdgesteuerten Unterweisungsmethoden stellt Bonz (vgl. 2012, 38 f.) auch für das Lehrpersonal in der Beruflichen Bildung als solches fest. Auch sei auf die Arbeit von Thesing (vgl. 2015) hingewiesen, der sich vertiefend mit Beruflicher Bildung in Werkstätten auseinandersetzt. Mittels einer Befragung von 199 Fachkräften aus vier Werkstätten wurden verschiedene Aspekte des Handelns von Fachkräften in der Beruflichen Bildung erhoben (vgl. ebd., 11; 78). Wichtig ist hier der Hinweis, dass nur 12,84 % der befragten Fachkräfte angeben, im Berufsbildungsbereich zu arbeiten, während die deutliche Mehrheit im Arbeitsbereich tätig ist (vgl. ebd., 91). Die Fachkräfte weisen insgesamt der Beruflichen Bildung eine hohe Bedeutung für ihre Arbeit in der Werkstatt zu (vgl. ebd., 101 f.). Es zeigt sich unter anderem, dass sich die Fachkräfte besonders in Bereichen rechtlicher Grundlagen der Werkstatt oder der Förderplanung kennntnissicher erleben; deutlich seltener wurden hier jedoch Methoden benannt (vgl. ebd., 139). Auf die offene Frage nach Fachwissen im Bereich beruflicher Qualifizierung wurden neben anderen Aspekten auch Methoden angegeben, so etwa verschiedene Unterweisungs- und Anleitungsmethoden wie etwa die Vier-Stufen-Methode (vgl. ebd., 141).

Leitprinzipien des Berufsbildungsbereiches liegen in Anbetracht einer heterogenen Zielgruppe insbesondere in der Individualisierung (vgl. Heyder & Glocke 2012, 158; BA 2010a, 10; Neugebauer & Bauer 2016, 198) sowie der (Binnen-)Differenzierung (vgl. z. B. Hirsch 2009, 45). Im Berufsbildungsbereich besteht auf curricularer Ebene ein eigenes Konzept zur Binnendifferenzierung, welches Bildungsgänge und deren Teilziele nach vier Differenzierungsstufen (vgl. Kap. 3) unterscheidet (vgl. etwa BA 2010a; BeB et al. 2004, 28; Hirsch 2006, 135 f.; 2009, 45; Thesing 2018; Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019, 66; 89). Angesichts der großen Bedeutung einer personenzentrierten Bildungsplanung in Werkstätten sowie der Heterogenität der Zielgruppe spielen diese didaktischen Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung eine erhebliche Rolle (vgl. etwa Heyder & Glocke 2012, 158). Thesing (vgl. 2018) weist explizit darauf hin, dass die Binnendifferenzierungsstufen nicht nur auf Ebene von Bildungsgängen, sondern „als Konzepte zur Gestaltung von Bildungssituationen geschärft werden“ (ebd., 111) müssen – also konkret didaktisch verwendet werden sollten.

Auf Ebene der *Medien* und *Materialien* ist auf Heyder und Glocke (vgl. 2012) zu verweisen, die einen „Mangel an adressatengerechten Bildungsmitteln und an Verlagen, die diese entwickeln und anbieten“ (ebd., 158), konstatieren. Vorhandene Medien und Materialien seien „auf Werkstätten für behinderte Menschen nicht zugeschnitten“ (ebd., 161). Hirsch (vgl. 2006) formuliert ähnlich: „Zwar existieren Unterrichtsmaterialien für alle Berufsgruppen in Deutschland, dass diese aber für eine Verwendung in der Werkstatt angemessen sind, kann nicht behauptet werden“ (ebd., 141). Gleichzeitig illustrieren bereits o. g. Materialsammlungen und Praxiskonzepte, dass gerade an der Frage von Medien und Materialien in der Werkstättenlandschaft vonseiten der Bildungspraxis intensiv gearbeitet wird.

Spezifisch mit digitalen Medien in der Beruflichen Bildung in Werkstätten hat sich Hartung-Ziehlke (vgl. 2020) befasst: Unter anderem wurden hier problemzen-

trierte Interviews mit Fachkräften geführt, um Faktoren für die Implementierung digitaler Medien in Werkstätten herauszuarbeiten (vgl. ebd., 283 f.). Zentral ist die Erkenntnis, dass es einer „innovativen Neukonzeptionierung und Identitätsentwicklung (Corporate Identity) bedarf“ (ebd., 283, im Orig. hervorg.). Didaktische Perspektiven auf den konkreten Einsatz digitaler Medien werden jedoch in dieser soziologisch-organisationsanalytischen Arbeit nicht thematisiert. Aus Perspektive der Bedarfe der Beschäftigten hinsichtlich der Inhalte (digitaler) Bildungsangebote sei ferner auf Kohlhoff et al. verwiesen (vgl. 2021). Mittels World-Cafés wurden die „Bildungsbedarfe“ (ebd., 83) mit Beschäftigten aus zehn Werkstätten diskutiert (vgl. ebd., 84 f.). Zusätzlich wurden bereits vorhandene einrichtungsinterne „Analysen zum Bildungsbedarf der Menschen mit Beeinträchtigung“ (ebd., 9) der zehn Werkstätten sekundäranalytisch ausgewertet (vgl. ebd., 9 ff.). Insgesamt wurden dabei Bedarfe identifiziert, die als Grundlage für die Erarbeitung digitaler Bildungsangebote – als „Ergänzung zu bestehenden Angeboten der Mitgliedseinrichtungen“ (ebd., 166) – dienen. Diese Bedarfe erstrecken sich auf die sieben Bereiche digitale Medien, Arbeit und Bildung, soziale Kompetenzen, Geld, Gesundheit und Ernährung, Selbstständigkeit sowie Freizeit und Wissen (vgl. ebd., 180 ff.). Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde die o. g. Plattform didab entwickelt (vgl. ebd., 199 ff.; vgl. Kap. 5.1.2.3).

5.1.3 Forschungs- und Entwicklungsstand – eine Bewertung

Insgesamt wird erkennbar, dass in der Werkstättenlandschaft eine längere Tradition der Auseinandersetzung mit didaktischen und methodischen Fragen besteht, wie Handbücher (vgl. etwa Lebenshilfe Detmold 2003; Kap. 5.1.2.1), didaktische Konzepte (vgl. Grampp & Triebel 2013; Kap. 5.1.2.2) sowie Sammlungen von ausgearbeiteten Lehr-Lern-Einheiten (vgl. etwa BeB et al. 2004; AGPS o. J.; Kap. 5.1.2.3) zeigen. Auch werden didaktische Kompetenzen explizit vom Bildungspersonal erwartet, wie auf normativer (vgl. § 5 gFABPrV.; Kap. 5.1.2.4) und empirischer (vgl. Vollmer & Frohnenberg 2015, 22; Kap. 5.1.2.4) Ebene deutlich wird. Gleichzeitig sind empirische Befunde zum didaktischen Handeln von Fachkräften im Berufsbildungsbereich ausgesprochen selten. Die wenigen vorhandenen Befunde weisen jedoch auf Herausforderungen und Probleme in diesem Bereich hin (vgl. Kap. 5.1.2.4).

Die bestehenden Ansätze und Angebote zur Didaktik, auf die Fachkräfte potenziell zurückgreifen könnten, sind zumeist veraltet und/oder unmittelbar aus der konkreten Bildungspraxis entstanden – ihnen fehlt es daher häufig an wissenschaftlich fundierten Grundstrukturen. Stattdessen finden sich eher additive Sammlungen an didaktischen Versatzstücken (vgl. etwa Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019, 79 ff.; vgl. Kap. 5.1.2). Auch die wenigen Arbeiten mit dezidiert wissenschaftlichem Hintergrund beziehen trotz ihres didaktischen Anliegens kaum entsprechende theoretische Grundlagen zu Modellen, Konzepten, Methoden, Sozialformen und Prinzipien mit ein, sondern gehen eher eigene Wege (vgl. Grampp & Triebel 2013) oder lehnen diese fachwissenschaftlichen didaktischen Bezüge explizit ab (vgl. Trunk 2006; 2014). Die Ergebnisse anderer Projekte sind für Fachkräfte nicht öffentlich zugänglich (vgl. Via4all o. J.).

Die intensive Arbeit der Bildungspraxis, im Rahmen derer Pools an Lerneinheiten und Materialien entstehen, kann vor diesem Hintergrund auch als Indiz gerade für das Fehlen wissenschaftlicher Konzepte für die Didaktik und Methodik des Berufsbildungsbereichs sowie für die Herausforderungen bei der entsprechenden Professionalisierung des Personals gelesen werden: Mit dieser Lösungsstrategie wird die Fachkraft erst einmal im Bereich der Gestaltung durchdachter Lehr-Lern-Prozesse entlastet. Dies erfolgt hiermit jedoch nur in einem ersten Schritt, denn auch bei der Verwendung bestehender Lehr-Lern-Einheiten ist eine Adaption an die Interessen und Bedarfe der eigenen Lerngruppe wie auch an die Rahmenbedingungen des Lernens unumgänglich. Daher ist in jedem Fall der weiteren Professionalisierung des Bildungspersonals im Bereich Didaktik eine große Bedeutung zuzuweisen. Dies belegen auch die dargestellten empirischen Befunde, welche die Relevanz dieser Fragestellung aus Sicht von Leitungen ebenso unterstreichen wie aus didaktischer Perspektive. Das Fazit aus dem Forschungsprojekt EvaBi (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021) findet sich so mit den hier beschriebenen Befunden bestätigt:

„Ein umfassendes didaktisch-methodisches Konzept zur Beruflichen Bildung – von der theoretischen Rahmung bis hin zur konkreten Unterstützung von Praxis, welches einerseits den Bedarfen der heterogenen Zielgruppe, andererseits den Anforderungen an eine moderne Berufliche Bildung genügt – ist ein Entwicklungsfeld“ (ebd., 192; vgl. Kranert 2020, 83).

5.2 Analyse der Bildungspraxis

5.2.1 Forschungsdesign

Aufgrund des Mangels an empirischen Befunden zur Praxis der Didaktik und Methodik im Berufsbildungsbereich wurde im Projektverlauf eine eigene Befragung in der deutschen Werkstättenlandschaft konzipiert. Diese basiert auf folgender explorativer *Forschungsfrage*:

„Wie wird Berufliche Bildung in der Praxis des Berufsbildungsbereichs methodisch und didaktisch umgesetzt?“

In Anbetracht der Komplexität der zugrunde liegenden Begrifflichkeit ist ein rein quantitativer Praxiszugang nur schwer realisierbar; zudem sollte der Zugang nicht auf wenige Untersuchungseinheiten begrenzt sein, sondern einen breiten Einblick in die Werkstättenlandschaft bieten. Insofern ist auch ein rein qualitatives Vorgehen nicht adäquat. Daher folgt die Erhebung einem Mixed-Methods-Paradigma, welches beide Zugänge aufnimmt (vgl. Döring 2023, 186).

Für die Bedarfe und Ziele des „anwendungsorientierten Forschungsprojekts“ ist zudem eine pragmatische Herangehensweise im Sinne „angewandter Forschung („applied science““ (ebd., 187) sinnvoll. Diese Forschung adressiert konkrete praktische Probleme eines spezifischen Feldes (vgl. ebd.). Zur Umsetzung wurde die „wissenschaftliche Fragebogenmethode“ (ebd., 393) verwendet. Fachkräfte im Berufsbildungsbereich sind für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen verantwortlich und bil-

den somit die geeigneten Adressatinnen und Adressaten, welche kompetente und differenzierte Auskünfte zur didaktischen Arbeit in Werkstätten geben können.

Das *Erhebungsinstrument* ist dementsprechend als Fragebogen konfiguriert. Ein solcher ist gut geeignet, um subjektives Erleben oder Einschätzungen effizient und mittels großer Stichproben zu untersuchen. Bei Fragebögen können zudem die Anonymität und Diskretion erheblich einfacher gewährleistet werden als bei anderen Methoden. Gleichzeitig ist jedoch die Tiefe der Antworten und Antwortmöglichkeiten eingeschränkt (vgl. ebd., 393 f.). Letzteres ist in Anbetracht des komplexen Forschungsgegenstandes der vorliegenden Erhebung nicht trivial, denn im Unterschied etwa zu Interviews müssen Einschränkungen hinsichtlich der zu erwartenden inhaltlichen Beschreibungen hingenommen werden – was gerade bei Didaktik und Methodik problematisch sein kann.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wurde ein teilstandardisierter Fragebogen entwickelt, der voll- sowie halbstrukturierte Fragen enthält. Halbstrukturierte Fragen sind mit offenen Antwortformaten verbunden; dies ermöglicht es den Befragten, sich „schriftlich in eigenen Worten zu einem Thema“ (ebd., 394) zu äußern, während vollstrukturierte Fragen geschlossene Antworten im Sinne etwa einer Ankreuzskala enthalten (vgl. ebd., 389 ff.). Letztere Fragen wurden immer dort eingesetzt, wo eindeutige numerische Angaben möglich sind – etwa bei Rahmendaten wie der Größe des Berufsbildungsbereichs. Erstere hingegen kamen dann zum Einsatz, wenn didaktische oder methodische Elemente erfragt wurden. Bei solchen halbstrukturierten Fragen mit freier Antwort besteht jedoch die Gefahr, dass Äußerungen zu knapp und inhaltlich zu wenig vertiefend erfolgen. Über dieses Format ist jedoch immerhin die Möglichkeit zu ausführlicheren Antworten gegeben, während dies bei geschlossenen Fragen naturgemäß verhindert wird. Auch können die befragten Personen über diesen Weg möglichst unvoreingenommen antworten. Wenn beispielsweise das eingesetzte Methodenspektrum erfragt wird, ermöglicht vermutlich die Nennung von Methoden auf eine offene Frage hin einen authentischeren Einblick als eine Abfrage vorgegebener Methoden. Wie außerdem aus dem Forschungsstand deutlich wurde, wäre eine solche deduktive Vorgehensweise aufgrund des Fehlens eines kohärenten Katalogs an Methoden auch aus inhaltlichen Gründen erschwert.

Das Instrument wurde auf Basis des Erkenntnisinteresses sowie der Analysen zum Forschungsstand entwickelt. Konkret erfolgte dies mittels qualitativer Vorerhebungen in zwei Phasen, im Rahmen derer zunächst eine Reihe offener Interviewfragen gestellt wurde, um anschließend eine erste Fragenbogenfassung mit Fachkräften ausgewählter regionaler Werkstätten zu erproben. Auch fand mit Mitgliedern eines projektinternen Fachgremiums ein Pretest statt, der das Instrument sowohl inhaltlich als auch auf seine technische Umsetzung als Onlinetool hin erprobte (vgl. hierzu etwa ebd., 398 f.; 406).

Der endgültige, eingesetzte Fragebogen umfasst insgesamt 26 Fragen, die sich in drei Bereiche ausdifferenzieren:

- Rahmendaten zu Person und Einrichtung (13 Fragen)
- Methodik und Didaktik (11 Fragen)
- Wünsche und Ausblick (2 Fragen)

Der Fragenkatalog findet sich im Anhang des Instruments (vgl. Tab. 12). Die im Ergebnisteil angegebenen Fragennummern beziehen sich auf die dort grundgelegte Nummerierung.

Zielgruppe der Befragung sind Fachkräfte, die in ihrer täglichen Arbeit Lerneinheiten mit Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs umsetzen (z. B. Gruppenleitungen oder Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter). Die Untersuchungspopulation bilden somit Fachkräfte des Berufsbildungsbereichs in den 686 Mitgliedswerkstätten der BAG WfbM. Diese wurden über einen Mailverteiler der BAG WfbM angeschrieben. Die Einladung zur Teilnahme erfolgte daher über die allgemeine Kontaktadresse der Werkstatt bzw. vornehmlich über die Leitungsebene. Infolgedessen wurden die empfangenden Personen gebeten, entsprechend der Zielgruppendefinition den Zugang zur Erhebung an eine ausgewählte Fachkraft des Berufsbildungsbereichs weiterzuleiten. Erfragt wurde die Teilnahme einer Fachkraft pro Werkstatt, um den Stichprobenumfang insgesamt bewältigbar zu halten. Die technische Umsetzung wurde über das den Werkstätten bereits aus Umfragen seitens der BAG WfbM bekannte Tool „onlineumfragen.com“ umgesetzt, welches sowohl methodisch als auch aus Blickwinkel des Datenschutzes allen Anforderungen der Erhebung genügt.

Die Befragung wurde vom 20.06. bis 15.07.2022 *durchgeführt* und anschließend fragenspezifisch einerseits bei geschlossenen Fragen mit Methoden quantitativer, deskriptiver Statistik (vgl. Döring 2023, 609 ff.), andererseits bei offenen Fragen mit explorativer, induktiver Kategorienbildung im Kontext qualitativer und quantifizierender Inhaltsanalyse *ausgewertet* (vgl. ebd., 589 ff.). Bei letzterem Verfahren wurden entlang der Textantworten zumeist induktiv Kategorien entwickelt und jedes zu einer Kategorie gehörende Textsegment wurde codiert. Die Codierungen wurden anschließend aufsummiert. Die Gesamtanzahl der entsprechenden Nennungen innerhalb einer Kategorie wird dann als Codierungshäufigkeit angegeben.

Da das Datenmaterial aus schriftlichen Textantworten besteht, die knapper ausfallen als etwa der transkribierte Verlauf eines Interviews, ist von vorneherein ein geringerer Interpretationsspielraum gegeben. Es liegt damit nicht nur eine höhere Informationsdichte vor, sondern es entfällt auch der Gesprächskontext. Dies ist dem Ziel einer quantifizierenden Inhaltsanalyse zuträglich, die maßgeblich auf die Generierung eines Kategoriensystems und die Deskription von Inhaltsbereichen und deren Häufigkeiten abhebt (vgl. Döring 2023, 532 ff.). Dennoch sind hier interpretative Momente vorhanden und bei der Ergebnisbeurteilung einschränkend mit zu berücksichtigen. Automatische Codierungslösungen wie etwa eine Diktionärsanalyse (vgl. ebd., 1026 f.) scheiterten aufgrund der Heterogenität des Antwortverhaltens (vgl. Kap. 5.2.2).

5.2.2 Ergebnisse

5.2.2.1 Stichprobe – Bildungspersonal

Aus der Bruttostichprobe der 686 eingeladenen Mitgliedswerkstätten erfolgten innerhalb des Befragungszeitraumes 339 Rückläufe, womit Antworten aus 49,42 % der Mitgliedswerkstätten vorliegen. Im Zuge der Datenaufbereitung wurden nicht vollständig

bearbeitete (Missings) oder unzureichend bzw. unplausibel beantwortete Fragebögen selektiert. Somit entstand eine Nettostichprobe von $n = 295$ Fragebögen (Rücklaufquote netto: 43,00 %), welche in die weiteren Auswertungen eingegangen sind.

Die ausfüllenden Personen arbeiten in Werkstätten aus allen Bundesländern (Frage 1); am häufigsten liegen Rückmeldungen aus Bayern ($n = 57$ Personen), Nordrhein-Westfalen ($n = 44$) und Baden-Württemberg ($n = 39$) vor. Insgesamt konnten auf Bundeslandebene zwischen 27,78 % und 100 % der vorhandenen Mitgliedswerkstätten erreicht werden (vgl. Anhang, Tab. 13). Die ausfüllenden Personen arbeiten in verschiedenen Positionen der jeweiligen Werkstatt (Frage 5): Knapp die Hälfte der Befragten (49,2 %, $n = 145$) beschreibt sich als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter im Berufsbildungsbereich (vgl. Anhang, Tab. 14). Diese Gruppe stellt die Kernzielgruppe der Befragung dar. Hinzu kommen 39,7 % der Stichprobe, die sich als Leitung des Berufsbildungsbereiches, sowie 11,2 %, die sich als „andere“ klassifizieren. Für die letztgenannte Teilgruppe wird im Kommentarfeld der Frage zumeist eine Gesamtleitungsfunktion genannt.

Die befragten Fachkräfte weisen im Schnitt 10,95 Jahre Berufserfahrung im Berufsbildungsbereich der WfbM auf (Range 0–36; $SD = 7,449$; Frage 6). Sie arbeiten in der Mehrzahl (72,2 %) in einer zentralen Organisationsstruktur des Berufsbildungsbereiches, 19,2 % in einer dezentralen und 3,4 % vor allem in einer externen Struktur. Die Mehrheit der Befragten (58 %) gibt an, mit mehreren bzw. wechselnden Lerngruppen zu arbeiten, andererseits arbeiten 42 % der Befragten mit einer konstanten Lerngruppe.

Hinsichtlich des Qualifikationsprofils der Fachkräfte werden zum einen Berufsabschlüsse (Frage 7) und zum anderen WfbM-spezifische Weiterbildungen (SPZ, gFAB; Frage 8) unterschieden. Erstere wurden mittels einer offen gestellten Frage erhoben und anschließend induktiv codiert. Die Analyse ergab 120 verschiedene Kategorien mit insgesamt 533 Nennungen, also 1,81 Nennungen pro ausfüllender Person. Jede Kategorie enthält dabei Codierungen innerhalb eines Berufsbildes, z. B. „Erzieherin oder Erzieher“. Mit 64 Codierungen am häufigsten vertreten ist der Beruf der Sozialpädagogin bzw. des Sozialpädagogen; unter den Handwerksberufen wird mit 20 Nennungen die Tischlerin bzw. der Tischler am häufigsten benannt. Diese 120 Kategorien mit beruflichen Qualifikationen wurden in einem zweiten Analyseschritt entsprechend der Klassifikation der Berufe (KldB) (BA 2010b) gegliedert und die Häufigkeiten auf dieser übergeordneten Ebene aufsummiert (vgl. Tab. 3). Mit 295 Nennungen (55,35 %) ist der Bereich 8 (Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung) mit weitem Abstand am häufigsten und in der Mehrzahl klassifiziert, gefolgt vom Bereich 2 (Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung) mit 82 Nennungen (15,38 %). Nur zwei der zehn Berufsgruppen der KldB sind in den Analyse kategorien nicht vertreten: die Bereiche 5 (Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit) und 10 (Militär). Zusätzlich wurden Kategoriengruppen mit nicht näher bestimmten und sonstigen Abschlüssen gebildet. Als nicht näher bestimmt gelten Angaben wie etwa „Handwerker/in“, „universitärer Abschluss“ oder „Betriebswirt/in“, die nicht eindeutig einer

der KldB-Gruppen zugeordnet werden konnten. Als Sonstige gelten Angaben, die nicht in der KldB enthalten sind, wie etwa Schulabschlüsse (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Berufliche Qualifikation der Befragten, geordnet nach KldB (vgl. BA 2010b)

KldB-Gruppe (vgl. BA 2010b)	Zahl der Codierungen	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
1. Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	12	2,25 %
2. Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	82	15,38 %
3. Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	13	2,44 %
4. Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	3	0,56 %
5. Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	0	0,00 %
6. Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	10	1,88 %
7. Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	26	4,88 %
8. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	295	55,35 %
9. Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	12	2,25 %
10. Militär	0	0,00 %
11. Berufsabschluss, nicht näher bestimmt	37	6,94 %
12. Sonstige, nicht zuordenbar	43	8,07 %
Summe	533	100 %

Hinsichtlich der werkstattspezifischen Qualifikation (SPZ- oder gFAB-Weiterbildungen gemäß § 9 Abs. 3 WVO) wurde eine Mehrfachantwort-Frage (Nr. 8) eingesetzt (vgl. Anhang, Tab. 15). 23,4% der Befragten benennen den Abschluss einer geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (gFAB), 27,5% die sonderpädagogische Zusatzqualifikation (SPZ). Weitere 23,4% geben an, (noch) keine spezifische Qualifikation erworben zu haben. 134 der Befragten (45,8%) nennen eine „andere“ Qualifikation. Aus den Angaben im zugehörigen offenen Kommentarfeld ergaben sich 172 Codierungen in 32 induktiven Kategorien, die sich in Aus-, Weiter- und Fortbildungen sowie Tätigkeiten differenzieren lassen. Besonders häufig angeführt werden dabei (sozial-)pädagogische Ausbildungen (25 Nennungen), sozial- bzw. sonderpädagogische Studienabschlüsse (17 Nennungen) sowie ergotherapeutische Berufsabschlüsse (20 Nennungen), die als Äquivalent zur vorgeschriebenen sonderpädagogischen Qualifikation im Sinne § 9 (3) WVO anerkannt wurden. Hierzu gehören auch der Berufsabschluss der Arbeitserzieherin bzw. des Arbeitserziehers (16 Nennungen) sowie die Ausbilder-erziehung (18 Nennungen).

5.2.2.2 Zielgruppe – Lernende

Die Fachkräfte wurden nach der überwiegenden Behinderungsform ihrer Lerngruppe(n) befragt (vgl. Fragen 12 & 13). Unterschieden wurde hier in das Arbeiten mit einer oder mehreren Lerngruppen (Frage 11). In ersten Fall wurde den Befragten eine Einfachwahl-Frage gestellt, in zweiten Fall eine Mehrfachwahl-Frage. Inhaltlich wurde in die vier Gruppen geistiger, psychischer und körperlicher Behinderung sowie anderer Behinderungen (vgl. § 2 (1) SGB IX) unterschieden.

Von den 125 Fachkräften, die angeben, mit einer Lerngruppe zu arbeiten (Frage 12), nennen 60,8 % eine geistige Behinderung als überwiegende Behinderungsform. 24,0 % geben psychische und 1,6 % körperliche Behinderungen an. 13,6 % entfallen auf andere Behinderungen (vgl. Anhang, Tab. 16). Unter der Gruppe „anderer Behinderungen“ wurde vor allem subsummiert, dass sich innerhalb einer Lerngruppe verschiedene Behinderungsformen in gleichem Maße wiederfinden, sodass die Nennung einer „überwiegenden“ Behinderungsform nicht möglich sei. Genannt wurde dabei das Phänomen der Mehrfachbehinderungen oder auch die heterogene Struktur der Lerngruppe aufgrund von Teilnehmenden mit psychischen und Teilnehmenden mit geistigen Behinderungen.

170 Fachkräfte geben an, mit mehreren Lerngruppen zu arbeiten (Frage 13). Hier zeigt sich eine nahezu gleichwertige Verteilung der Phänomenbereiche geistiger (83 % der Fälle) und psychischer Behinderung (80,7 %) sowie eine zugleich auch erhebliche Verbreitung körperlicher Behinderungen (52 %). Ferner entfallen hier 11,7 % auf die Gruppe anderer Behinderungen (vgl. Anhang, Tab. 17).

5.2.2.3 Rahmenbedingungen

Am Berufsbildungsbereich der einzelnen Werkstätten nehmen im Schnitt 40,23 Personen teil (Frage 3). Erkennbar wird dabei zwar eine große Spannbreite (Range 0–325 Teilnehmende; SD = 40,16) zwischen den Werkstätten, die meisten Berufsbildungsbereiche (94,2 %) haben jedoch weniger als 100 Teilnehmende. Die Organisationsstrukturen des Berufsbildungsbereichs (vgl. Kap. 3.2.4) wurden mittels einer Mehrfachantworten-Frage (Nr. 4) erhoben, da davon ausgegangen werden kann, dass Werkstätten durchaus mehr als eine der Strukturen anbieten. Eine zentrale Struktur des Berufsbildungsbereichs ist in fast drei Vierteln der Einrichtungen vorhanden (74,9 %), gefolgt von einer dezentralen (50,2 %) sowie externen (26,8 %) Struktur (vgl. Anhang, Tab. 18).

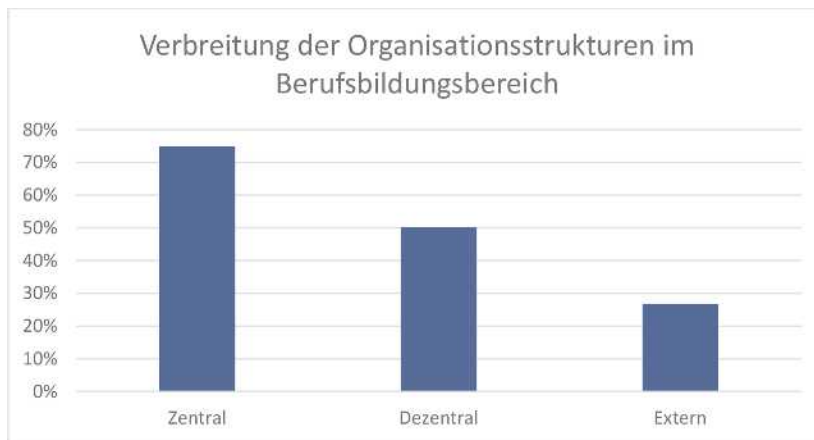


Abbildung 7: Verbreitung der Organisationsstrukturen im Berufsbildungsbereich, in Prozent

In einer Erhebung im Rahmen der AktionBildung gaben vor ca. 20 Jahren „etwa 37% der Werkstätten [...] an, dass sie ihren Berufsbildungsbereich räumlich und organisatorisch vom Arbeitsbereich der Werkstatt getrennt haben“ (Hirsch 2006, 137). Zu vermuten ist somit eine aktuell deutlich höhere Verbreitung der zentralen Organisationsstruktur. Andere Vergleichsdaten sind nicht zu finden.

Die Fachkräfte wurden außerdem nach den inhaltlichen Schwerpunkten ihrer Tätigkeit befragt (Frage 10). Hierzu lagen 1.105 Codierungen in 24 Kategorien vor (vgl. Tab. 4). Pro Person wurden 3,75 Codierungen durchgeführt. Am häufigsten wurde die Kategorie der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten codiert, gefolgt von konzeptionellen und Kooperationsaufgaben sowie dem Berichtswesen.

Tabelle 4: Kategorien zu inhaltlichen Schwerpunkten der Tätigkeit (Frage 10)

Kategorien	Zahl der Codierungen	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Planung und Durchführung von Bildungsangeboten	185	16,74 %
konzeptionelle, koordinative und organisatorische Aufgaben im BBB	118	10,68 %
Kooperation mit internen und externen Partnern	82	7,42 %
Berichtswesen	72	6,52 %
soziale Förderung	69	6,24 %
Leitungsfunktion	66	5,97 %
Erstellung und Überprüfung von Förderplänen	66	5,97 %
Diagnostik	60	5,43 %
individuelle Förderung und Begleitung	54	4,89 %

(Fortsetzung Tabelle 4)

Kategorien	Zahl der Codierungen	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Eingangsverfahren	53	4,80 %
Begleitung bei Praktika	48	4,34 %
Organisation von Praktika	43	3,89 %
Weiterentwicklung BBB	31	2,81 %
Teilnahme und Durchführung von internen und externen Audits/AZAV/ Qualitätsmanagement	28	2,53 %
begleitender sozialer Dienst	27	2,44 %
Organisation von Schulpraktika im BBB	24	2,17 %
Vermittlung in Arbeit / Ausbildung	22	1,99 %
Krisenintervention	17	1,54 %
Begleitung von TN auf ausgelagerten Arbeitsplätzen	13	1,18 %
Leitung einer Gruppe	10	0,90 %
Unterstützung der Gruppenleitungen	8	0,72 %
Arbeitsplatzgestaltung und Analyse	5	0,45 %
Pflegetätigkeiten	3	0,27 %
Reinigung	1	0,09 %
Gesamt	1.105	100 %

5.2.2.4 Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten im Berufsbildungsbereich

Die konkrete Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten im Berufsbildungsbereich stellt das Kerninteresse der Erhebung dar. Hierzu wurden verschiedene didaktische Entscheidungsfelder erhoben, zumeist mittels offener Fragen – wie etwa das Vorgehen bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten, der Einsatz von Methoden und Medien sowie das Vorgehen bei der Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten.

Aufgabe der Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten

Die Fachkräfte wurden explizit nach der Bedeutung der Gestaltung von Lerneinheiten in ihrer täglichen Arbeit gefragt (Frage 24). Aufgrund eines sehr heterogenen Antwortverhaltens wurden hier nur diejenigen Teile der Äußerungen codiert, die tatsächlich im Sinne der Fragestellung sind (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Kategorien zur Bedeutung der Gestaltung von Lerneinheiten (Frage 24)

Kategorien	Zahl der Codierungen	
	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
hohe Bedeutung	182	65,00 %
geringe Bedeutung	32	11,43 %
Wunsch nach mehr Zeit	26	9,29 %
Keine Aussage möglich (z. B. aufgrund der Position in der WfbM)	15	5,36 %
mittlere Bedeutung	11	3,93 %
wenig Zeitaufwand aufgrund von bereits großem Repertoire an ausgearbeiteten Einheiten	9	3,21 %
Zeitaufwand differiert nach Erarbeitung neuer oder Verwendung bestehender Lerneinheit	5	1,79 %
Summe	280	100 %

Mit weitem Abstand zu allen anderen Kategorien weisen die Fachkräfte der Gestaltung von Lerneinheiten in ihrer täglichen Arbeit eine hohe Bedeutung zu. Demgegenüber ist eine geringe Bedeutungszuweisung deutlich seltener. Im Kontext der hohen Verbreitung von Pools ausgearbeiteter Lehr-Lern-Einheiten in der Werkstättenlandschaft (vgl. Kap. 5.1.2.3) ist ferner festzuhalten, dass in neun Fällen Fachkräfte mitgeteilt haben, aufgrund der Verwendung ausgearbeiteter Lehr-Lern-Einheiten einen geringen Zeitaufwand zu haben; 5 Codierungen verweisen auf einen Unterschied im Zeitaufwand zwischen der Erarbeitung einer neuen oder der Verwendung einer bestehenden Lehr-Lern-Einheit.

Planung von Lehr-Lern-Einheiten

Bei der Frage nach dem konkreten Vorgehen bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten (Frage 20) zeigt sich ein sehr heterogenes Antwortverhalten. Insgesamt wurden 1.276 Codierungen vollzogen und in 37 Kategorien geordnet. In der Darstellung der Ergebnisse wird zunächst auf Fallebene eine wichtige Unterscheidung deutlich: In 56,9 % der Fälle sind der Intention der Frage entsprechend (durchaus sehr unterschiedliche) Schrittfolgen der *Planung* erkennbar, wohingegen 16,6 % der Fälle ausschließlich Schrittfolgen der *Durchführung* von Lerneinheiten beschreiben. Für 18,98 % der Antworten sind keine Schrittfolgen erkennbar, in 22 Fällen (7,46 %) liegt keine verwertbare Antwort vor. Aufgrund dieses heterogenen Antwortverhaltens bei der Beschreibung von Planungsschritten ist es ferner nicht möglich, Typologien oder Muster von Planungsabläufen trennscharf und belastbar zu identifizieren.

Abseits dieser Grundunterscheidung werden verschiedene Facetten deutlich, die insgesamt in der didaktischen Planung von Lehr-Lern-Einheiten in der Werkstätten-

landschaft bedacht werden. Die Zahlen zu übergeordneten Kategorien sind in Tab. 6 zusammengestellt; das vollständige Kategoriensystem inklusive Codierungshäufigkeiten findet sich im Anhang (vgl. Tab. 19).

Tabelle 6: Übergeordnete Kategorien zur Planung von Lerneinheiten (Frage 20)

Kategoriengruppen		Zahl der Kategorien	Zahl der Codierungen	
			Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
teilnehmerabhängige Planungsaspekte	individ. Bildungsplanung	3	119	12,13 %
	Lernausgangslage	4	159	16,21 %
sachabhängige Planungsaspekte		6	109	11,11 %
Rahmenbedingungen		3	90	9,17 %
Umsetzung	Methodik	2	49	4,99 %
	Sozialformen	1	12	1,22 %
	Medien	3	192	19,57 %
	Ablaufplanung	6	151	15,39 %
	Prinzipien	5	100	10,19 %
Gesamt		34	981	100%

Als häufigste Planungsaspekte werden somit Medien (19,57%), die Lernausgangslage der Teilnehmenden (16,21%), eine Ablaufplanung (15,39%) und sachabhängige Planungsaspekte (11,11%) benannt. Am seltensten erscheinen Sozialformen (1,22%), Methoden (4,99%) und Rahmenbedingungen (9,17%).

Zur Frage der Beteiligung der Lernenden am Planungsprozess (Frage 21) wurden elf Kategorien erstellt und insgesamt 386 Codierungen vollzogen (vgl. Anhang, Tab. 20). Hiervon entfällt der mit Abstand größte Anteil auf das vorherige Erfragen von Bedarfen, Interessen oder Zielvorstellungen der Teilnehmenden (39,39% der Codierungen), gefolgt von Feedback der Teilnehmenden nach einer Lehr-Lern-Einheit (9,33%). Ferner entfallen 8,03% der Nennungen auf die Orientierung an individuellen Bildungsplanungen der Teilnehmenden; in ebenso vielen Codierungen wird angegeben, dass die Teilnehmenden durchgehend beteiligt sind. 7,77% der Codierungen entfallen auf die explizite Angabe, dass die Teilnehmenden nicht oder in der Regel nicht beteiligt werden.

Ferner wurden die Fachkräfte mit Item 22 befragt, wie sie mit der Unterschiedlichkeit ihrer Teilnehmenden umgehen, wenn sie Lerneinheiten entwickeln (vgl. Anhang, Tab. 21). Hierbei wurde in der Auswertung zuerst grob in Maßnahmen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden und innerhalb dieser Kategoriengruppen ausdifferenziert. Unter äußerer Differenzierung werden Maßnahmen verstanden, mit denen Lerngruppen nach Ähnlichkeit in bestimmten Merkmalen wie etwa Alter oder

Leistungsstand gebildet werden. Innere Differenzierung betrachtet dann Maßnahmen innerhalb einer Lerngruppe, die etwa auf Ebene der Medien oder der Lernschritte ansetzen (vgl. etwa Klafki 2007, 173 ff.). Insgesamt wurden 555 Codierungen vorgenommen und 22 Kategorien gebildet. Hiervon entfallen 26,45 % auf äußere, 73,55 % der Codierungen auf Formen innerer Differenzierung. Äußere Differenzierung wird hierbei am häufigsten über eine Lerngruppenbildung nach Leistungsvermögen hergestellt (55 Nennungen, 10,62 % der Codierungen), gefolgt von inhaltlichen Interessen (6,18 %). Innere Differenzierung zeigt sich am häufigsten in Form der allgemeinen Beschreibung einer Ausrichtung an den Bedarfen oder Fähigkeiten der Teilnehmenden (42 Nennungen, 8,11 % der Codierungen) sowie der Bereitstellung individueller Lernangebote in einer Eins-zu-eins-Situation (38 Nennungen), gefolgt von der Ermöglichung der Zusammenarbeit der Teilnehmenden (37 Nennungen). Auch auf Ebene der Medien finden sich Hinweise auf qualitative Differenzierung, z. B. in Form von Materialien mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden (30 Nennungen, 5,79 %), sowie auf quantitative Differenzierung im Sinne etwa der Variation des Umfangs von Aufgaben (9 Nennungen, 1,74 %). Die vollständigen Ergebnisse finden sich im Anhang (vgl. Tab. 21).

Einsatz von Methoden

Der Methodeneinsatz der Fachkräfte im Berufsbildungsbereich wurde maßgeblich über zwei offene Fragen erhoben: zum alltäglichen und typischen Methodenrepertoire (Frage 14) sowie zur Verwendung „außergewöhnlicher“ Methoden, die etwa in „besonderen“ Lehr-Lern-Einheiten zum Einsatz kommen können (Frage 16). Insgesamt zielt dieser Fragebereich also darauf ab, möglichst das gesamte zum Einsatz kommende Methodenspektrum zu erfassen. Als Hilfestellung wurde den Fachkräften eine knappe Definition des Methodenbegriffes mitgegeben, die sich an Meyer (vgl. 2009, 45) anlehnt: „Unter Methoden verstehen wir alle Lehr- und Lernverfahren, mit denen sich Teilnehmende Fertigkeiten und Kenntnisse im Berufsbildungsbereich aneignen.“

Auch für diese beiden Fragen wurde eine Kategorienbildung vollzogen. Es konnten so 91 Kategorien mit insgesamt 1.672 Codierungen erarbeitet werden. Pro ausfüllender Person wurden damit im Schnitt 5,67 Codes vergeben. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Kategoriengruppen und Codierungshäufigkeiten (vgl. Tab. 7):

Tabelle 7: Kategorien zum alltäglichen Methodeneinsatz (Frage 14)

Kategoriengruppe	Zahl der Kategorien	Zahl der Codierungen	
		Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Methoden	26	717	42,88 %
Medien	10	296	17,70 %
Sozialformen	4	210	12,56 %
Prinzipien	20	147	8,79 %

(Fortsetzung Tabelle 7)

Kategoriengruppe	Zahl der Kategorien	Zahl der Codierungen	
		Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Theorie- und Praxisbezug	2	84	5,02 %
WfbM-Spezifisches	6	50	2,99 %
Lerntheorien und -strategien	5	46	2,75 %
Trainings	7	39	2,33 %
Konzepte & Ansätze	5	35	2,09 %
Diagnostik	3	31	1,85 %
Curricula	3	17	1,02 %
Gesamt	91	1672	100 %

Methoden im eigentlichen Sinne stellen die größte Gruppe der Codierungen dar. Es finden sich 26 verschiedene Methoden bzw. Methodengruppen, auf die 42,88 % aller Codierungen entfallen. Eine Person gibt somit im Schnitt 2,43 als Methoden kategorisierte Antworten. Unter Anschluss an die bereits theoretisch dargestellten didaktischen Entscheidungsfelder musste jedoch die Mehrzahl der Codierungen anderen Themenblöcken als Methodik zugeordnet werden. Dabei wurden die Kategoriengruppen Medien (17,70 % der Codierungen) und Sozialformen (12,56 %) sowie Prinzipien (8,79 %) gebildet, die gemeinsam mit den genuinen Methoden über 80 % der Codierungen ausmachen. Das heißt, dass zahlreiche Antworten auf die Frage nach Methoden auch Beschreibungen wie „Verwendung von Arbeitsblättern“, „Gruppenarbeit“ oder „Handlungsorientierung“ umfassen.

Betrachtet man die Kategoriengruppe der tatsächlich als Methoden anzusehenden Codierungen, ergibt sich in der Gesamtschau mit 26 Kategorien eine gewisse Bandbreite (vgl. Anhang, Tab. 22). Diese wird von bestimmten Methoden dominiert: Am häufigsten wird die klassische Vier-Stufen-Methode benannt (19,53 % aller Nennungen), gefolgt von Projektmethode (9,62 %), Unterweisung (7,81 %) und Arbeitstraining bzw. Erprobung im Arbeitsbereich der WfbM (7,39 %). Abbildung 8 zeigt die benannten Methoden nach Codierungshäufigkeit:

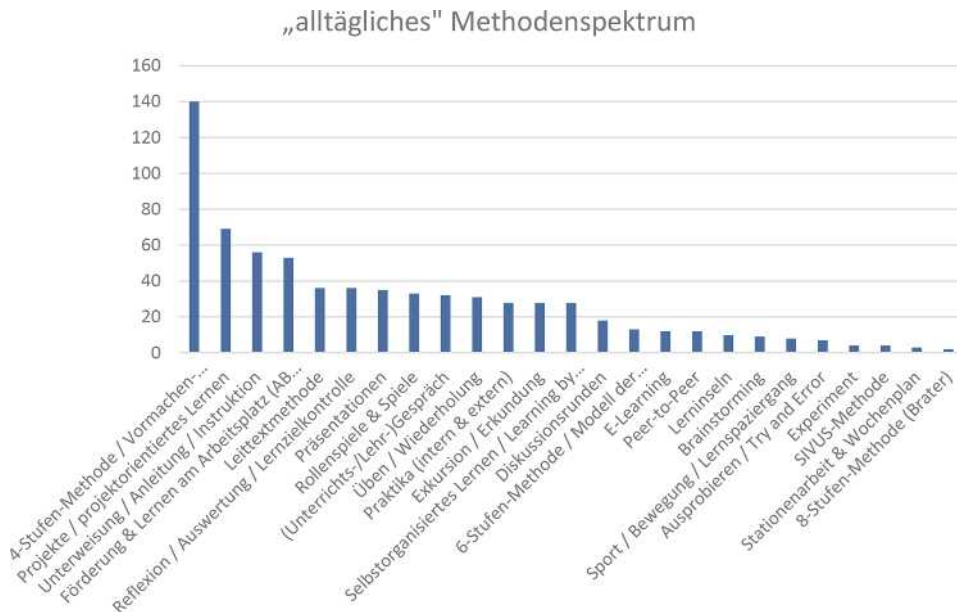


Abbildung 8: „alltägliches“ Methodenspektrum, Codierungshäufigkeiten Kategoriengruppe Methoden (Frage 14)

Des Weiteren wurden die Fachkräfte in der Erhebung um die Beschreibung eines Beispiels für die Verwendung typischer Methoden gebeten (Frage 15). In der Auswertung ergaben sich hier 361 Codierungen in 20 Kategorien, von denen die Hälfte Methoden im engeren Sinne beinhaltet. Die fünf am häufigsten beschriebenen Methoden sind wiederum die Vier-Stufen-Methode (20,22 % aller Codierungen) gefolgt von Unterweisung (13,02 %), Projekt (6,65 %), Lehrvortrag (6,09 %) sowie Leittextmethode (3,05 %). Ferner werden häufiger auch Medien (11,63 %), der Herstellungsprozess eines Produkts (6,65 %) oder Sozialformen (3,88 %) benannt (vgl. Anhang, Tab. 23).

Hinsichtlich des Einsatzes besonderer bzw. außergewöhnlicher Methoden (Frage 16) wurde analog zur Frage 14 vorgegangen. Im Ergebnis sind 65 Kategorien entstanden und es wurden 460 Codierungen vorgenommen. Mit 1,56 Codierungen pro befragter Person fallen die Antworten erheblich kürzer aus als in Frage 14. Hier finden sich auch 12 Personen (4,07 % der Stichprobe), die Rückfragen dazu formulieren, was unter außergewöhnlichen Methoden zu verstehen sei, sowie immerhin 60 Personen (20,34 % der Stichprobe), die angeben, keine außergewöhnlichen Methoden einzusetzen.

Tabelle 8: Kategorien zu außergewöhnlichen Methoden (Frage 16)

Kategoriengruppe	Zahl der Kategorien	Zahl der Codierungen	
		absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Methoden	24	178	38,70 %
Prinzipien	11	73	15,87 %
Medien	5	64	13,91 %
keine außergewöhnlichen Methoden	1	60	13,04 %
Konzepte	8	22	4,78 %
Sonstiges	2	21	4,57 %
Trainings und Förderung	6	18	3,91 %
Sozialformen	1	9	1,96 %
WfbM-Spezifisches	4	8	1,74 %
Diagnostik	3	7	1,52 %
Gesamt	65	460	100 %

Auch für die Frage nach außergewöhnlichen Methoden nimmt die Kategoriengruppe der eigentlichen Methoden mit einer Anzahl von 24 bei 178 Codierungen (38,70 %) die quantitativ bedeutsamste Position ein, gefolgt von Prinzipien (15,87 %) und Medien (13,91 %). Im Bereich Methoden werden externe Praktika und Exkursionen (29 Nennungen), gegenständliches Handeln und Arbeiten (17 Nennungen), eigenständiges Arbeiten (17 Nennungen), Peer-to-Peer-Learning (16 Nennungen), soziales Lernen in der Gruppe (15 Nennungen) sowie Projekte (14 Nennungen) am häufigsten als außergewöhnliche Methoden benannt. Über alle Kategoriengruppen hinweg finden sich des Weiteren digitale Medien und Lern-Apps (35 Nennungen) und als Leitprinzip die Individualisierung (33 Nennungen) als meistbenannte Kategorien. Im Vergleich zu bestehenden Ansätzen und Methoden eher selten genannte, daher hervorstechende Einzelantworten umfassen außerdem das Einladen externer Kooperationspartner in die WfbM für gemeinsame Projekte, Formen tiergestützter Arbeit sowie den Einsatz sonderpädagogisch geprägter Konzepte und Prinzipien wie etwa TEACCH, Rhythmisierung und Strukturierung, Reizreduktion sowie beziehungsorientiertes Arbeiten.

Einsatz von Medien

Wie bereits die vorherigen Aspekte zeigen, werden Medien von den Befragten intensiv berücksichtigt – so etwa als Teil der Planung sowie auch unter methodischem Blickwinkel. Spezifisch erfragt wurde der Medieneinsatz mittels zweier Items: Die Verfügbarkeit von Medien für die Bildungsarbeit ist Gegenstand der Frage 19; diese wurde im Mehrfachantwort-Format gestellt. Unterschieden wurde hierbei nach der Bezugsquelle in frei zugängliche digitale bzw. Printsammlungen, WfbM-interne digitale bzw. Printsammlungen, selbst erstellte Sammlungen sowie „andere“ und „keine“. Deren Häufigkeit wird in Abbildung 9 gezeigt:

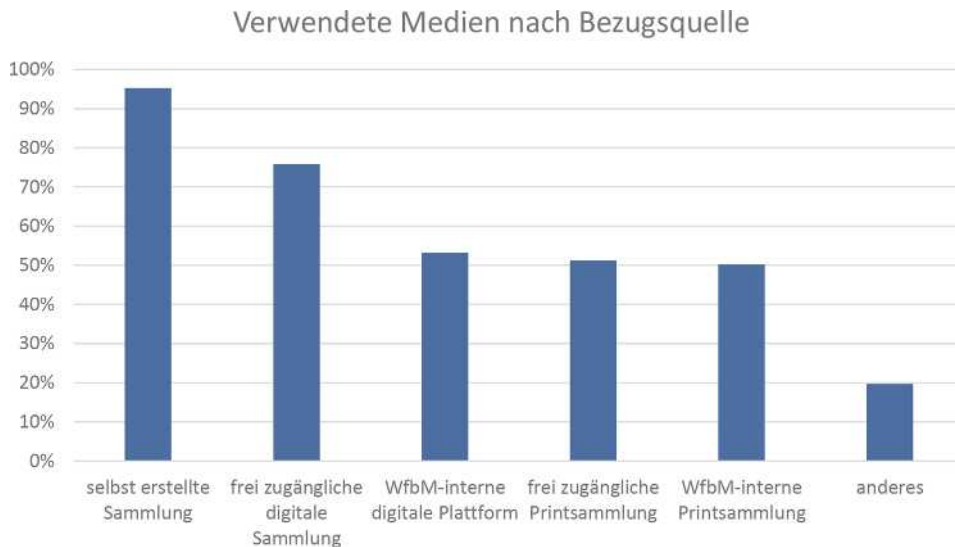


Abbildung 9: Verwendete Medien nach Bezugsquelle (Frage 19)

Nahezu jede befragte Fachkraft (95,3 %) gibt an, auf selbst erstellte Materialsammlungen zurückzugreifen. Zusätzlich werden frei zugängliche digitale Sammlungen von 75,9 % der Befragten eingesetzt. Frei zugängliche Printsammlungen (51,2 %), werkstattinterne digitale Sammlungen (53,2 %) und werkstattinterne gedruckte Sammlungen (50,2 %) werden etwa in gleichem Maße verwendet. Die Option „keine“ wird von keiner Befragungsperson ausgewählt.

Zusätzlich wurden die Fachkräfte mittels einer offenen Frage gebeten, die bei ihrer Bildungsarbeit verwendeten Handreichungen, Handbücher, Lehrgangsunterlagen etc. anzugeben (Frage 18). In den Antworten der Fachkräfte dominieren allerdings allgemein gehaltene Nennungen von Materialien wie Arbeitsblätter oder audiovisuelle Medien, weshalb eine differenzierte Unterscheidung von Fachliteratur und Medien nicht vorgenommen wird.

Die Auswertung führte zu 1.236 Codierungen, die in 192 Kategorien in 14 Kategoriengruppen und fünf Hauptgruppen geordnet wurden. Pro Fall konnten hier 4,19 Codierungen vollzogen werden. Für die übergeordneten Hauptgruppen sowie die zugehörigen Kategoriengruppen können bei Anschluss an die oben dargestellte Auswertung in Bezugsquellen folgende Felder unterschieden werden:

- selbst erstellte Medien (23 Kategorien, 232 Fälle, 275 Codierungen),
- Medien aus Netzwerken (27 Kategorien, 176 Fälle, 191 Codierungen),
- Medien aus dem Internet (68 Kategorien, 206 Fälle, 269 Codierungen),
- käuflich erworbene Medien (58 Kategorien, 271 Fälle, 373 Codierungen),
- Sonstiges, keine Quelle erkennbar (16 Kategorien, der Fälle, 128 Codierungen).

Das vollständige Kategoriensystem findet sich im Anhang (vgl. Tab. 24). Auf Fallebene ist erkennbar, dass in 78,64% der Fälle Angaben zu selbst erstellten Medien gemacht werden; 59,67% der Fälle enthalten Hinweise auf den Bezug von Medien aus Kooperationsnetzwerken und in 69,83% der Fälle werden Medien aus dem Internet bezogen. 91,86% der Fälle enthalten außerdem Hinweise auf die Verwendung käuflich erworbener Medien. Insgesamt ergibt sich mit dem offenen Fragetyp eine leicht andere Gewichtung im Hinblick auf die Herkunft und Art der Medien als mit der geschlossenen Frage 19: Dort geben z. B. sogar 95,3% der Befragten an, auf selbst erstellte Medien zurückzugreifen.

Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten

Abschließend wurden die Fachkräfte dazu befragt, wie sie ihre Lehr-Lern-Einheiten für sich selbst auswerten (Frage 23). Auch hier zeigt sich ein heterogenes Antwortverhalten, bei dem eine rein induktive Kategorienbildung nicht zu ausreichend trennscharfen Ergebnissen führt. Daher wurde stattdessen ein kategorisierendes Verfahren mit deduktivem Ausgangspunkt angewandt: Das heißt, dass eine Grundstruktur der Kategorien bereits vorab festgelegt wurde, entlang derer anschließend die Codierung erfolgte. Diese Grundstruktur unterscheidet auf oberster Ebene hinsichtlich der Medialität des Auswertungsverfahrens, also des „Wie?“ der Auswertung. Hier wird beispielsweise in schriftliche und mündliche Verfahren unterschieden. Auf zweiter Ebene wurde in die Subjekte der Auswertung differenziert, also das „Wer?“ der Auswertung. Hier ergeben sich als Möglichkeiten die Fachkraft selbst, die Teilnehmenden sowie andere Fachkräfte. Auf dritter Ebene wurde dann in die Objekte der Auswertung unterschieden, also das „Was?“. Erkennbar sind hier etwa die Dimensionen von Leistung der Teilnehmenden, die Qualität der Lerneinheit oder die Zufriedenheit der Teilnehmenden. Die drei Ebenen sind entsprechend kombinierbar; so wird etwa in 91 Codierungen ein mündliches Gespräch zwischen Fachkraft und Teilnehmenden zur Qualität der Lerneinheit codiert. Das gesamte Kategoriensystem inklusive Codierungshäufigkeiten findet sich im Anhang (vgl. Tab. 25). Gegliedert in diese drei Ebenen ergibt sich folgendes Gesamtbild (vgl. Abb. 10):

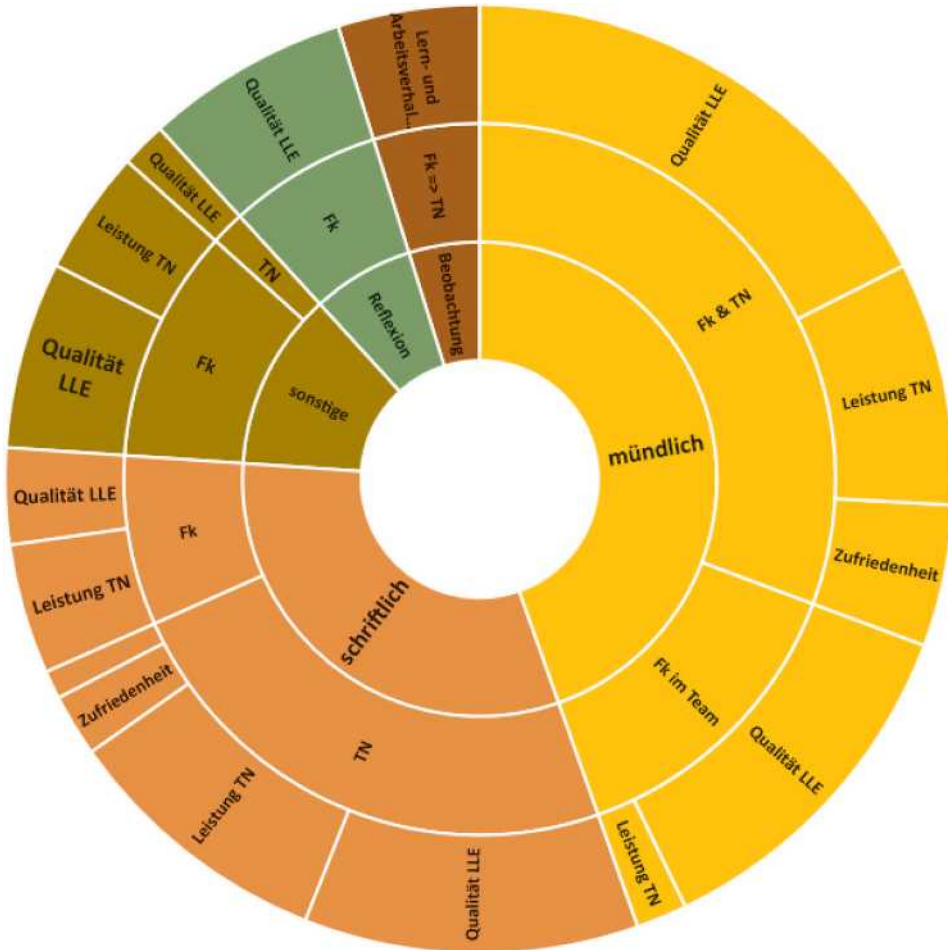


Abbildung 10: Vorgehensweise bei der Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten in einer Drei-Ebenen-Systematik (Frage 23)

Besonders häufig kommen mündliche und schriftliche Auswertungsmethoden zum Einsatz; sie machen gemeinsam 75,19% der Codierungen aus. Mündlich tauschen sich die Fachkräfte mit den Teilnehmenden über die Qualität der Lerneinheit (91 Codierungen), die Leistung (43 Codierungen) sowie deren Zufriedenheit (25 Codierungen) aus. 63 Codierungen weisen außerdem auf einen fachlichen Austausch der Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter über die Qualität der Lehr-Lern-Einheiten hin. Schriftlich dominieren Befragungen der Teilnehmenden zur Qualität der Lerneinheit (59 Codierungen) sowie zu ihrer Leistung im Sinne einer Lernzielkontrolle (48 Codierungen). Auch finden sich in 23 Codierungen Hinweise zu Fremdeinschätzungen der Leistungsentwicklung der Teilnehmenden durch die Fachkraft. Unter „Sonstige“ wurden allgemeine Begriffe wie „regelmäßige Evaluation“ oder „halbjährliche Lehrkräftebewertung“ codiert. Ferner wird in 36 Codierungen die Reflexion der

Lerneinheit durch die Fachkraft thematisiert sowie in 25 Codierungen die Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens der Teilnehmenden durch die Fachkraft.

5.2.3 Bildungspraxis – eine Bewertung

Vor dem Hintergrund der erkenntnisleitenden Forschungsfrage bedürfen die vorliegenden Befunde einer vertiefenden Diskussion, was hier entlang zweier Kernthemen erfolgt: der Heterogenität der Teilnehmenden sowie der Gestaltung von Lehren und Lernen im Berufsbildungsbereich. Abschließend wird die Aussagekraft der Befunde kritisch entlang von Limitationen diskutiert.

Heterogenität im Berufsbildungsbereich

Der Berufsbildungsbereich der Werkstätten erweist sich sowohl in organisatorischer als auch in didaktisch-methodischer Hinsicht als ausgesprochen heterogen.

Dies betrifft erstens die *berufliche Qualifikationsstruktur des Personals* – sowohl hinsichtlich der erlernten Berufe als auch in der Weiterqualifizierung. Die sich im Forschungsstand bereits andeutende Heterogenität der beruflichen Qualifikation des Bildungspersonals (vgl. Kap. 5.1.2.4) findet hier auf einer breiten Datenbasis Bestätigung. Somit können Werkstätten einerseits auf sehr vielfältig professionalisierte Fachkräfte mit einem breiten Kompetenzportfolio zurückgreifen; andererseits ist ein standardisierter fachlicher Hintergrund im Hinblick auf Didaktik und Methodik nicht zu erwarten. Auch wenn ein größerer Anteil der Stichprobe aus sozialen Berufen stammt, ist doch sowohl für diese Fachkräfte etwa der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik oder aus dem Erziehungsbereich, als auch für diejenigen Fachkräfte aus Handwerksberufen festzuhalten, dass die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten in keiner der Berufsgruppen zum genuinen Kern des Qualifikationsbereichs gehört. Lehrkräfte, gar sonderpädagogische Lehrkräfte, sind kaum anzutreffen.

Zweitens sind auch die *Lerngruppen* sehr heterogen zusammengesetzt, wie hier bereits auf Ebene der Behinderungskategorien deutlich wurde. Dies gilt auch für die organisatorischen Rahmenbedingungen des Berufsbildungsbereichs; die breite Streuung der drei auch aus didaktischer Perspektive heterogenen Organisationsstrukturen – besonders der zentralen und der dezentralen Struktur – ist bedenkenswert. Somit ist in Anbetracht der persönlichen Bildungsplanung für jede/jeden Lernenden sowohl die Idee einer für die gesamte Lerngruppe einheitlichen curricularen Vorstrukturierung als auch damit einhergehend einer Lernzielgleichheit nicht realistisch. Unter Anknüpfung auch an weitere Heterogenitätsdimensionen, die im Forschungsstand deutlich wurden (vgl. Kap. 5.1.2), zeigt sich, dass Fachkräfte des Berufsbildungsbereichs mit einer stark diversifizierten und aus didaktischer Perspektive herausfordernden Lerngruppe unter heterogenen Rahmenbedingungen und nach einem komplexen Bildungsauftrag arbeiten (vgl. Kap. 3.3). Die Fachkräfte stehen ungeachtet ihres beruflichen Hintergrundes vor der zentralen Aufgabe, Lehren und Lernen in diesem herausfordernden Gesamtgefüge zu organisieren. Unter dieser Perspektive ist ihre Kernaufgabe vor allem aus der Didaktik heraus bestimmt – und sie müssen diese unter komplexen Rahmenbedingungen realisieren, ohne hierfür spezifisch professionalisiert zu sein.

Gestaltung von Lehren und Lernen im Berufsbildungsbereich

Fachkräfte im Berufsbildungsbereich haben vielfältige Aufgaben zu erfüllen. Der Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten weisen sie hierbei eine ausgesprochen hohe Bedeutung in ihrer täglichen Arbeit zu (Fragen 10 & 24). Hinsichtlich didaktischer Vorgehensweisen bei der Planung solcher Lerneinheiten wird in der Gesamtschau eine Adressierung zahlreicher Entscheidungsfelder sichtbar (Frage 24). Besonders häufig stehen hier Fragen von Medien, Lernausgangslagen, Ablaufplanung und sachabhängige Planungsaspekte im Vordergrund, während etwa Methoden und Sozialformen eine untergeordnete Rolle spielen. Die Fachkräfte setzen sich also durchaus dezidiert mit verschiedenen Planungsaspekten auseinander. Eine systematische Herangehensweise ist jedoch bei einem Großteil der Befragten nicht erkennbar.

Hinsichtlich des Einsatzes von *Methoden* zeigen sich über alle entsprechenden Fragen (14, 15 & 16) hinweg zwei Muster: Erstens konnte auf die dezidierte Frage nach Methoden, zu der auch eine Definition von Methoden mitgegeben wurde, pro Frage maximal die Hälfte der Antworten tatsächlich als Methoden im eigentlichen Sinne kategorisiert werden. Stattdessen wurden – zumeist sogar in der Mehrheit der Codierungen – auch andere didaktische Parameter genannt, so etwa Medien, Sozialformen und Prinzipien. Dies ist als deutlicher Hinweis auf begriffliche und konzeptionelle Unschärfen im didaktischen Wissen interpretierbar. Zweitens ist innerhalb der tatsächlich als Methoden kategorisierbaren Nennungen eine klare Dominanz instruktiver und fremdgesteuerter Methoden festzustellen, besonders in Form der Vier-Stufen-Methode. Dies bestätigt auch die Eindrücke der dargestellten Einzelbefunde (vgl. Kap. 5.1.2.4). Verbliebe der Methodeneinsatz in dieser Ausrichtung, wäre die Anbahnung einer beruflichen Handlungskompetenz, die vor allem auf eigenständiges Arbeiten setzt, prinzipiell erschwert. Zusätzlich ist zu betonen, dass durchaus auch selbstgesteuerte Methoden wie Projekte, die Leittextmethode und Rollenspiele öfters benannt wurden.

Für den Einsatz von *Medien* wird eine ausgesprochen intensive Nutzung von Materialien unterschiedlichster Bezugsquellen deutlich. Vor dem Hintergrund dessen, dass Medien und Arbeitsmaterialien Kernaspekte für den Lernprozess der Teilnehmenden darstellen, ist dies ausgesprochen nachvollziehbar. Die befragten Fachkräfte finden also Wege, trotz eines offensichtlich vorliegenden Mangels an spezifisch für den Berufsbildungsbereich erarbeiteten Medien (vgl. Kap. 5.1.2.4) Lehr-Lern-Einheiten inhaltlich zu füllen, selbst wenn sie die benötigten Materialien selbst erstellen müssen. Zugleich wird zur Vorbereitung von Lehr-Lern-Einheiten kaum Fachliteratur herangezogen; hierzu fanden sich lediglich sieben explizite Nennungen in Frage 18. Dies kann zugleich auf einen Mangel entsprechender Publikationen zurückgeführt werden.

Limitationen der Erhebung

Abschließend ist auf verschiedene Limitationen der beschriebenen Erhebung hinzuweisen.

Erstens bildet die Erhebung das didaktische Handeln der Fachkräfte mittels einer Selbstbeschreibung ab. Damit können verschiedene Verzerrungseffekte einhergehen – begonnen beim Begriffsverständnis einer Methode; ob also etwa die Projektmethode

einheitlich verstanden und dann auch konsequent umgesetzt wird. Daran anschließend stellt sich ebenso die Frage, welchen Stellenwert eine genannte Methode in der Praxis der jeweiligen Fachkraft tatsächlich aufweist.

Zweitens geht mit der Entscheidung zugunsten der Ergebnisweiterung, die mit offenen Fragen ermöglicht wird, auch eine entsprechende Offenheit in der Auswertung einher – was bedeutet, durch die zweifellos vorhandenen interpretativen Anteile etwa bei der induktiven Kategorienbildung die objektive Aussagekraft nach Maßstäben des quantitativen Paradigmas (Auswertungs- und Interpretationsobjektivität) einzuschränken.

Drittens ist bei der Interpretation der Befunde auf das Fehlen einer Vergleichsgruppe hinzuweisen. So wäre durchaus zu fragen, ob ein vergleichbar heterogenes Antwortverhalten etwa in der Methodenfrage auch bei Ausbilderinnen und Ausbildern oder bei Lehrkräften im allgemeinen System Beruflicher Bildung auftreten würde. Die beschriebenen Ergebnisse können ohne diesen Vergleichsmaßstab nicht als Spezifikum des Personals des Berufsbildungsbereichs eingeordnet werden.

Viertens ist zwar die Nettorücklaufquote der Erhebung mit 43,00 % der Grundgesamtheit als hoch einzuschätzen; die in der Literatur angegebenen üblichen Rücklaufquoten von 5 % bis 40 % der Grundgesamtheit (vgl. Döring 2023, 407) werden damit deutlich übertroffen. Auch wird die Werkstättenlandschaft auf Ebene der Bundesländer sowie auf Ebene der Arbeit in verschiedenen Organisationsstrukturen des Berufsbildungsbereichs gut abgedeckt. Diese Aspekte sind jedoch kein hinreichendes Maß für die Annahme einer Repräsentativität der Erhebung, denn diese ist von anderer Seite aus deutlich eingeschränkt: Wie beschrieben wurden die Mitgliedswerkstätten der BAG WfbM per Mail zur Teilnahme an der Erhebung eingeladen (vgl. Kap. 5.2.1). Damit oblag es jedoch den empfangenden Personen der Einladungsmail, eine passende Person für die konkrete Teilnahme auszuwählen. Notwendigerweise bedeutet dies eine klare Stichprobenverzerrung. Ausgehend davon, dass die Leitungskräfte eher dazu tendieren dürften, aus ihrer Sicht besonders fähige und/oder engagierte Mitarbeitende zur Teilnahme auszuwählen, ist mit Positivverzerrungen zu rechnen.

Damit kann mittels dieser Vorgehensweise zwar ein – nicht vorschnell zu generalisierender – Einblick in die Praxis des Berufsbildungsbereiches erlangt werden; von einer Repräsentativität für die Gesamtgruppe der Fachkräfte im Berufsbildungsbereich ist jedoch aufgrund der fehlenden Randomisierung und der annehmbaren Verzerrungseffekte nicht auszugehen. In Annahme dieser Selektionseffekte ist jedoch gleichzeitig anzunehmen, dass die dargestellten Befunde eher den weiter entwickelten Teil der Werkstättenlandschaft widerspiegeln. Träfe dies zu so, gewännen die Schlussfolgerungen der Erhebung nochmals deutlich an Gewicht.

5.3 Zwischenfazit – didaktischer Entwicklungsbedarf im Berufsbildungsbereich von Werkstätten

Pädagogischen Fachkräften kommt für die Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten die Aufgabe zu, reflektiert, regelgeleitet und prinzipienorientiert aus einem beständig zu erweiternden Repertoire an Methoden, Sozialformen und Medien je nach Zielstellung, Inhalt und Lerngruppe auszuwählen und diese Elemente zeitlich und organisatorisch zu strukturieren. Gerade in Verbindung mit den Heterogenitätskonstellationen des Berufsbildungsbereiches stellt dies eine große Herausforderung dar, für die Unterstützung benötigt wird – auch, weil die Fachkräfte des Berufsbildungsbereiches neben der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements mit zahlreichen anderen Aufgaben betraut sind.

Die vorliegenden Befunde zeigen in der Gesamtschau eine intensive Auseinandersetzung mit didaktischen Entscheidungsfeldern in der Werkstättenlandschaft sowie ein erhebliches Engagement für eine methodisch begründete Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten. Die befragten Fachkräfte illustrieren mit ihren Antworten, dass sie bereits sehr motiviert an der Frage der Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten arbeiten. Gleichzeitig zeigen sich jedoch zum Teil erhebliche interindividuelle Unterschiede hinsichtlich zugrunde liegender Begrifflichkeiten und Ablaufstrukturen. So sind offenkundige begriffliche und damit konzeptionelle Unschärfen erkennbar, sodass die identifizierten didaktischen Entscheidungsfelder nicht trennscharf unterschieden werden. Dies wirkt sich vermutlich auch auf das professionelle Handeln im Sinne des Vorgehens bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten oder auch deren Auswertung aus. Auch auf Ebene des Methodeneinsatzes zeigt sich ein Entwicklungsbedarf. Nach wie vor scheint die Vier-Stufen-Methode das Methodenspektrum zu dominieren, während andere, insbesondere selbstgesteuerte Methoden zwar in der Gesamtschau vorhanden sind, aber in den Angaben der befragten Fachkräfte wesentlich seltener auftreten (vgl. Kap. 5.2.2.4). Gleichzeitig illustriert der Mangel an wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu didaktischem Handeln im Berufsbildungsbereich, dass von dieser Seite die identifizierten Bedarfe der Fundierung einer Bildungspraxis bislang nicht gedeckt sind (vgl. Kap. 5.1.2; 5.1.3).

Daraus ist zu schlussfolgern, dass die Etablierung eines fachwissenschaftlich gestützten Basiswissens zur Didaktik für die Fachkräfte des Berufsbildungsbereichs notwendig ist; dies muss die einzelnen didaktischen Entscheidungsfelder differenzierbar machen und sie zugleich auch inhaltlich füllen. Um dieses Wissen dann auch in Handeln überführen zu können, ist in der Folge eine praxisorientierte Unterstützung der Fachkräfte für den komplexen Vorgang der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten angeraten. Es besteht also Bedarf an einer theoriegeleiteten didaktischen Systematisierung der beruflichen Bildungspraxis, die als Strukturierungshilfe dienen kann, um didaktisch gezielter zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

Abbildung 11 zeigt zusammenfassend, dass für eine derartige Weiterentwicklung der Beruflichen Bildungslandschaft für Menschen mit Behinderungen auch der aktuelle Ist-Stand der Werkstättenlandschaft mit zu berücksichtigen ist. Dies erfolgt mittels

der beschriebenen Teilbereiche des Forschungs- und Entwicklungsstandes (vgl. Kap. 5.1) zum einen sowie der empirisch untersuchten Bildungspraxis (vgl. Kap. 5.2) zum anderen sowie zudem deren vergleichender Betrachtung und Diskussion.

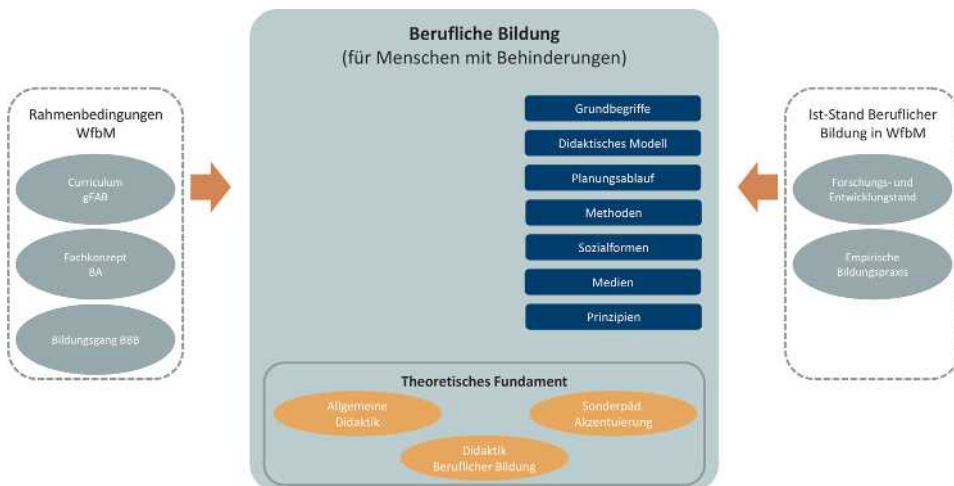


Abbildung 11: Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen: Ist-Stand Beruflicher Bildung

Die daraus entwickelten Schlussfolgerungen belegen die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung und konzeptionellen Unterstützung, die im folgenden Kapitel näher beschrieben wird.

6 Der PlaUsiBel-Ansatz

Auf Basis der bisherigen Überlegungen zur Werkstatt als (beruflichem) Bildungsort (vgl. Kap. 3), zu den theoretisch fundierten didaktischen Anforderungen (vgl. Kap. 4) sowie auch zum Ist-Stand didaktischen Handelns in der Bildungspraxis (vgl. Kap. 5) wurde der PlaUsiBel-Ansatz entwickelt. Im Kern handelt es sich dabei um ein didaktisches Konzept zur Organisation von Lehren und Lernen im Berufsbildungsbereich, das verschiedene Bausteine und Schrittfolgen der Planung anbietet. Anliegen ist es, die Fachkräfte bei der didaktischen Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten zu unterstützen und hierbei insbesondere die in der Bildungspraxis festgestellten Bedarfe zu adressieren.

Das Akronym PlaUsiBel steht für die drei Schritte, die bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten zu bedenken sind: *Planung*, *Umsetzung* und *Bilanzierung*. Dieser Dreischritt bildet das Grundgerüst des Ansatzes, welches mittels zentraler Bausteine illustriert wird (Abb. 12).



Abbildung 12: Schritte und Bausteine des PlaUsiBel-Ansatzes

Dabei erfolgt eine schrittweise Konkretisierung des Ansatzes aus der Theorie hin zur Praxis: *Modell*, *Konzept* und *Handreichung* (Abb. 13).

Somit nimmt der PlaUsiBel-Ansatz ein spezifisch adaptiertes *didaktisches Modell* zum Ausgangspunkt, um grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens zu klären. Das Modell bildet die Basis für das *didaktische Konzept*. Dies konkretisiert das didaktische Handeln für den Berufsbildungsbereich: Es umfasst ein didaktisches Grundlagenwissen für Lehren und Lernen, nicht nur zu den Elementen des didaktischen Modells, sondern auch zu Methoden, Sozialformen, Medien und Prinzipien. Ergänzend werden die einzelnen Bausteine nicht nur erörtert, sondern mittels eines Flussdia-

gramms und weiterer Elemente in eine konkrete Schrittfolge der Planung gebracht. Diese Abfolge soll den Fachkräften eine Strukturierungshilfe für die Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten bieten. Für die Bildungspraxis wurde der Ansatz in eine *Handreichung* übersetzt, welche die Schritte und Bausteine des Ansatzes möglichst praxisorientiert und exemplarisch konkretisiert (vgl. Kap. 9).

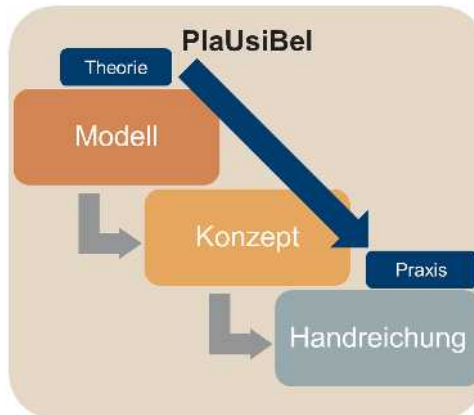


Abbildung 13: Bestandteile des PlaUsiBel-Ansatzes

Im Folgenden werden das didaktische Modell (vgl. Kap. 6.1), das didaktische Konzept (vgl. Kap. 6.2) und die Handreichung (vgl. Kap. 6.3) erläutert.

6.1 Didaktisches Modell – Theorie des Lehrens und Lernens

6.1.1 Herangezogene Modelle

Ein didaktisches Modell beschreibt und strukturiert didaktisches Handeln theoretisch und unabhängig von einzelnen Lernsituationen. Hierzu liegen verschiedene Modelle vor, die jeweils eigene Schwerpunkte setzen (vgl. Kap. 4.1). Auch für didaktisches Handeln im Berufsbildungsbereich ist es wichtig, auf dieser Ebene eine Grundlage zu schaffen. Hierfür werden vor dem Anspruch Beruflicher Bildung zwei Perspektiven als zielführend erachtet, die in PlaUsiBel miteinander verwoben sind:

- Teilnehmende als gestaltende Subjekte Beruflicher Bildung: Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit als zirkulärer und fortlaufender Prozess – in Anlehnung an die Subjektive Didaktik nach Kösel (1993; 2002)
- Ziele und Inhalte als bestimmbare Objekte Beruflicher Bildung: Analyse des Inhaltes und damit verbunden der Zielsetzung innerhalb der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit – in Anlehnung an die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007)

Teilnehmende sind aus einem konstruktivistischen Lernverständnis heraus eigenaktiv gestaltende und lernende *Subjekte*, deren Interessen tiefgreifend sowie partizipativ in

die Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten mit einzubinden sind. Umfassend wird damit der „genuine Bildungsanspruch“ von Berufsbildung – „im Sinne einer umfassenden und emanzipatorischen Bildung des einzelnen zur Selbst- und Menschwerdung“ (Kranert 2023, 85) – betont. Dabei bieten berufliche Tätigkeiten besondere Möglichkeiten für die Realisierung dieses Anspruches; andererseits reichen die damit angestoßenen Bildungsaktivitäten über das eigentliche berufsfachliche Lernen hinaus.

Auf Ebene von didaktischen Modellen hat Kösel eine Subjektive Didaktik vorgelegt (vgl. 1993; 2002 – sowie Fischer 2008, 93; Stein & Stein 2020, 142 ff.), welche diese Sichtweise von Teilnehmenden besonders hervorhebt. Sie basiert unter anderem auf der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (vgl. 2009; Stein & Stein 2020, 111 ff.). Diese befasste sich ursprünglich mit der Gestaltung von therapeutischen Gruppensitzungen, diskutierte dabei jedoch auch eine Vielzahl didaktisch relevanter Facetten (vgl. Stein & Stein 2020, 111 f.). So unterscheidet Cohn zwischen vier gleichrangigen Aspekten, welche für das Lernen in Gruppen wichtig sind: Es (das Thema), Ich (die einzelnen Lernenden und Lehrenden), Wir (die Lerngruppe) und Globe (die Rahmenbedingungen). Diese werden in einem „Kugeldreieck“ angeordnet (vgl. Cohn 2009, 113).

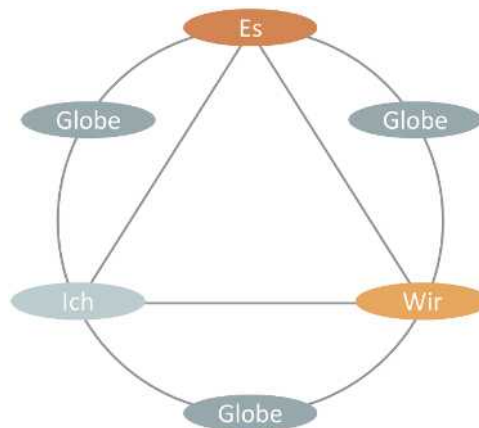


Abbildung 14: Kugeldreieck der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 2009, 113 f.; Stein & Stein 2020, 114)

In der Visualisierung (Abb. 14) kommt das Beziehungsgeflecht zum Ausdruck, welches sich zwischen den vier Aspekten aufspannt. So steht beispielsweise jede anwesende Person, Lernende wie Lehrende, in einer Beziehung zum Lerngegenstand; dieser kann beispielsweise als spannend, langweilig oder herausfordernd erlebt werden. Des Weiteren wird etwa auch der Lernprozess der Gruppe durch die Zeit, die zur Verfügung steht, mitbestimmt. Dieser Aspekt sowie verschiedene andere Rahmenbedingungen (Raum, Umgebung usw.) werden durch den Globe ausgedrückt. Mit dieser Differenzierung sind zunächst vier Aspekte identifiziert, welche bei didaktischen Überlegungen zur Gestaltung von Lehren und Lernen grundlegend zu bedenken sind. Darüber hinaus entstammt das gerade in der Sonderpädagogik stark verbreitete Leit-

prinzip „Störungen haben Vorrang“ genau diesen Überlegungen Cohns (vgl. ebd., 122). Dies postuliert, als bedeutsam erkannte Störungen im Gruppenprozess umgehend und so umfangreich wie notwendig zu bearbeiten – und sie somit weder zu ignorieren noch vorschnell beiseitezulegen (vgl. ebd., 122 f.).

Kösel legt seinem Modell, jenseits der Themenzentrierten Interaktion, einen konstruktivistischen Lernbegriff (vgl. etwa Maturana & Varela 1987) zugrunde, welcher die Eigenaktivität der Lernenden bei der Konstruktion ihrer Realität betont. Im Zentrum stehen deren „Selbstorganisation und Autonomie, nicht nur die Steuerung und das Reagieren“ (Kösel 1993, 53, im Orig. hervorg.) im Hinblick auf Denken und Handeln. Damit wird zugleich eine schematisierte didaktische Sicht von Input und Output bzw. Ursache und Wirkung infrage gestellt. Stattdessen betont Kösel ein „zirkuläres und rekursives Denken“ (ebd.), das mit einer besonderen Orientierung am Prozess einhergeht: Lernprozesse laufen nicht einfach linear und „programmierbar“ ab, sondern individuell und unter wechselseitiger Beeinflussung von Individuum und Umwelt. „Lernen und Lernorganisation müssen dann vom jeweiligen lernenden Subjekt aus und nur von ihm aus gesehen werden“ (ebd., 62).

Diese Grundannahmen übersetzt Kösel in eine „didaktische Spirale“ (ebd., 165). Sie besteht aus drei Komponenten, welche in ihrer Verschränkung Unterricht konstituieren; hier werden auch die Aspekte der Themenzentrierten Interaktion integriert (vgl. ebd.). Kösel bezeichnet hierbei das Es als Sache (vgl. Abb. 15):

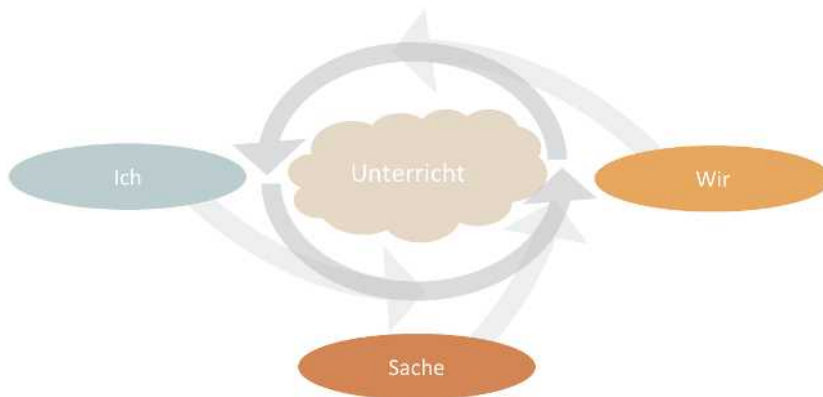


Abbildung 15: Die didaktische Spirale nach Kösel (vgl. 1993, 166)

Grundlage der Spirale ist eine zweifache Zirkularität: Erstens entwickelt sich ein Lernprozess aus der Interaktion der drei Komponenten Ich, Wir und Sache heraus, ohne dass eine von diesen den prinzipiellen Vorrang hätte. Daraus entsteht eine bewusst auf das Wesentliche reduzierte Vorstellung von Unterricht: „Sinnvoller Unterricht ist dann möglich, wenn diese drei Strukturelemente als ein interdependentes System angesehen, gewichtet, ständig ausbalanciert und gelebt werden“ (ebd., 166). Zweitens wiederholt sich dieses kreislaufartige Geschehen ständig, womit ein Prozess der Entwicklung und der Durchführung von Unterricht skizziert wird (vgl. ebd.). Damit beschreibt dieses Modell für die didaktische Planung und Gestaltung des Lerngesche-

hens einen Prozess über die Zeit, in dessen Verlauf jeweils die drei Komponenten und ihre Zusammenhänge auszubalancieren sind (vgl. ebd., 228 f.), ohne eine vollständige Balance zu erreichen oder auch anzustreben. Kösel konkretisiert die Komponenten über verschiedene Leitfragen: So werden bei der Sache Fragen nach dem Thema und dessen Gliederung gestellt, beim Ich etwa danach, welche Bedeutung das Thema für die einzelne Person aufweist und welches Vorwissen vorhanden ist. Schlussfolgernd sind damit verschiedene Aspekte zum Entstehen von Lehr-Lern-Prozessen zu bedenken und zu verknüpfen (vgl. ebd., 245).

Kösel führt die Aspekte einer Subjektiven Didaktik erheblich weiter aus. Für die Intention des PlaUsiBel-Ansatzes ist es jedoch ausreichend, nur den hier aufgenommenen Teilbereich zu rezipieren – auch weil sich weitere Aspekte seines Ansatzes sehr in eigenen Begrifflichkeiten und Vorstellungen zu verlieren drohen, die in der fachwissenschaftlichen Diskussion der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft weniger verankert sind und sich von einer unmittelbaren Einsetzbarkeit für didaktisches Handeln entfernen (vgl. Stein & Stein 2020, 146).¹¹

In der Beruflichen Bildung ist jedoch immer wieder aufs Neue ein Spannungsfeld auszutarieren. Dies konstituiert sich einerseits aus dem zweckfreien Bildungsanspruch des Menschen, seine eigenen Potenziale zur Entfaltung zu bringen – und andererseits aus den Anforderungen der Arbeitswelt, die ihren Niederschlag in voneinander unterscheidbaren Berufsbildern und ihren konkreten Inhalten finden (vgl. Kranert 2023). Auf didaktischer Ebene erfordert der zweitgenannte Aspekt in Lehr-Lern-Einheiten eben auch, spezifische berufliche Tätigkeiten zu adressieren (vgl. Kap. 4.2.2). Hinsichtlich der berufsbezogenen *Objekte* des Lernens sind somit Inhalte wie auch Ziele zu analysieren und letztlich zu bestimmen. Auf Ebene von didaktischen Modellen ist hierfür vor allem die kritisch-konstruktive Didaktik nach Wolfgang Klafki (2007) hilfreich. Auch dieser legt seinem Modell einen grundlegenden Bildungsanspruch zugrunde, den er als „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“ ausdifferenziert (ebd., 90; vgl. ebd., 97 f.; Jank & Meyer 2021, 229). Dies bildet zugleich das Leitziel didaktischen Handelns.

Konkretisierend entwirft er mit seiner didaktischen Analyse Vorgehensweisen, mit denen Inhalte nach ihrer Eignung zum Erreichen dieser Bildungsziele befragt werden können – und so zu einem Thema werden (vgl. Klafki 2007, 118 f.; 260 f.). Im Ergebnis entwirft Klafki ein „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ (ebd., 272; vgl. Abb. 16):

11 Hingewiesen sei auf die kritische Würdigung des Ansatzes bei Bernhard und Gruschka (vgl. 2002).

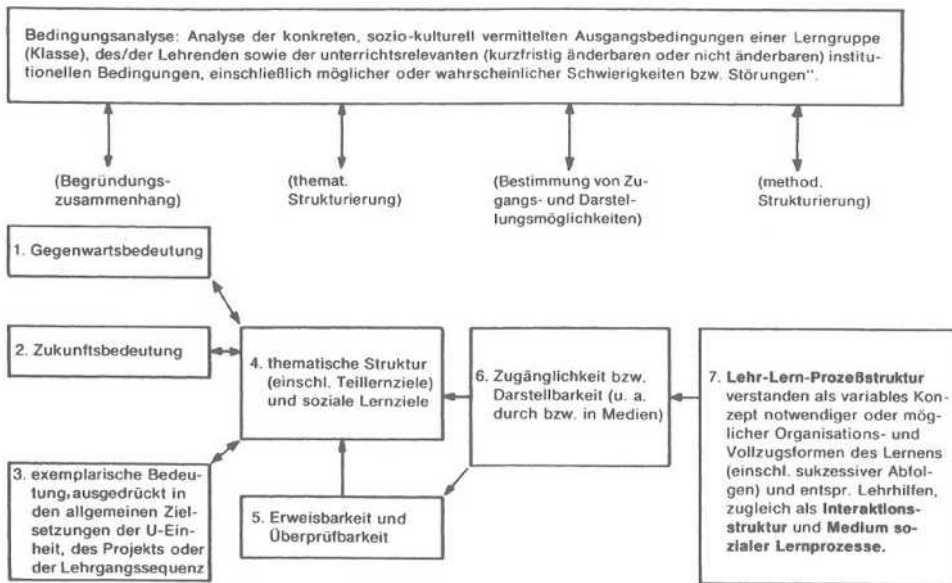


Abbildung 16: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki 2007, 272)

Im Gesamtbild werden einzelne Schritte erkennbar, die Klafki in der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit vorsieht. Hierzu formuliert er eine Reihe von didaktisch „erschließenden Fragen“: Zunächst untersucht die Lehrperson die Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung eines Inhalts. Die Gegenwartsbedeutung bezieht sich dabei auf die Frage, welchen Bezug ein Inhalt für die jetzige Lebenswelt der Lernenden aufweist, während die Zukunftsbedeutung danach fragt, welche Relevanz ein Inhalt für die – nur zu vermutende – Zukunft der Lernenden haben könnte (vgl. ebd., 273 ff.). Auch fordert Klafki hier von der lehrenden Person, sich selbst zu reflektieren im Hinblick darauf, mit welchen „eigenen Voreinstellungen, Vorurteilen, Interessen“ (ebd., 274) diese auf den Inhalt blickt. Die Frage nach exemplarischer Bedeutung verweist abschließend darauf, dass ein Inhalt nicht nur dahingehend ausgewählt werden kann, ob er für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden geeignet ist, sondern dieser Inhalt zugleich auch beispielhaft für einen größeren Zusammenhang steht. Klafki nennt hierbei „allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., 275). Er gibt explizit keine Reihung dieser drei Perspektiven vor, sondern betont, dass diese „im Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit voneinander stehen“ (ebd., 271). Dementsprechend können diese im „konkreten Planungsprozeß [sic!] nur im ständigen Hinüber- und Herüberwechseln der Reflexion beantwortet werden“ (ebd.). Hinsichtlich der thematischen Struktur ist nachfolgend zu überprüfen, „unter welchen Perspektiven ein Thema bearbeitet werden soll“ (ebd., 279), welche Strukturen sich bei einem Thema bereits aus der Sache heraus ergeben – etwa welche ggf. aufeinander aufbauenden Teilaspekte es enthält. In diesem Schritt werden ferner (Teil-)Ziele formuliert (vgl. ebd.,

279 f.). Anschließend stellt Klafki Fragen nach der Überprüfbarkeit des avisierten Lernprozesses, also anhand welcher Inhalte und mit welchen Methoden der Lernerfolg reflektiert werden kann (vgl. ebd., 280 f.). Das dergestalt entwickelte und begründete Thema wird schließlich auf seine Zugänglichkeit und Darstellbarkeit hin überprüft. Hier setzt sich die planende Person mit Fragen der Methoden und Medien auseinander, mittels derer sich die Lernenden das gewählte Thema in den festgelegten Perspektiven erschließen können. Zum Abschluss wird das Planungsergebnis in einer Lehr-Lern-Prozessstruktur zusammengeführt, in Form derer ein schrittweiser Ablauf des Lernprozesses dokumentiert werden kann (vgl. ebd., 282 ff.).

Klafki weist darauf hin, dass der Planungsprozess von Lehr-Lern-Einheiten oder einzelnen Bestandteilen und Phasen auch gemeinsam mit den Lernenden gestaltet werden kann (vgl. ebd., 257), womit sich wiederum eine Verbindungslinie zur Subjektiven Didaktik andeutet. Eine weitere Verbindungslinie findet sich in der Berücksichtigung der Sichtweisen und Perspektiven der Lehrperson.

Zugleich wird deutlich, dass Klafkis Auseinandersetzung stark linear vornehmlich aus Perspektive der/des Lehrenden angelegt ist und mit Abschluss der Planung und damit vor Umsetzung einer Lehr-Lern-Einheit endet. Kösel hingegen legt der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit ein zirkuläres Verständnis zugrunde, in welchem alle Beteiligten wie auch der Lerngegenstand in einem interdependenten, gleichberechtigten Verhältnis zueinander stehen. Dieser zirkuläre Prozess ist eben nicht auf die Phase der Planung beschränkt, sondern findet auch in der konkreten Umsetzung einer Lehr-Lern-Einheit eine Fortsetzung; damit fokussiert er den eigentlichen Prozess des Lernens und die realen Geschehnisse.

Eine Verbindung beider Ansätze scheint jedoch vor dem Hintergrund des Anspruchs Beruflicher Bildung fruchtbar.

6.1.2 Das mehrperspektivische Modell PlaUsiBel

Bei einem Blick in die Bildungspraxis realisiert sich Berufliche Bildung vornehmlich in Form der Berufsausbildung. Diese bereitet einerseits auf eine spezifische berufliche Tätigkeit vor; sie ist damit „zweckgebundene Bildung“ (Schelten 2004, 30), andererseits impliziert dies auch eine umfassendere Bildungsintention im Sinne „beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit“ (Reinisch 2015; vgl. Kranert 2023). Die darin zum Ausdruck kommenden Perspektiven – Objektorientierung wie auch Subjektorientierung des Lehr-Lern-Prozesses – sind daher auszubalancieren; im PlaUsiBel-Ansatz werden sie miteinander verwoben.

So wird zunächst die didaktische Spirale nach Kösel (vgl. 1993, 166) in einer modifizierten Fassung herangezogen, um für ein didaktisches Modell die wesentlichen Strukturbedingungen der didaktischen Planung von Lehr-Lern-Einheiten zu bestimmen. Dabei wurden Kösels Begriffe durch anschlussfähigere Alternativen ersetzt und mit dem Element der Rahmenbedingungen ergänzt. Damit wird zugleich der Aspekt des Globe aus Cohns Themenzentrierter Interaktion wieder aufgenommen – gleichwertig zu den drei weiteren Aspekten (vgl. Abb. 17).

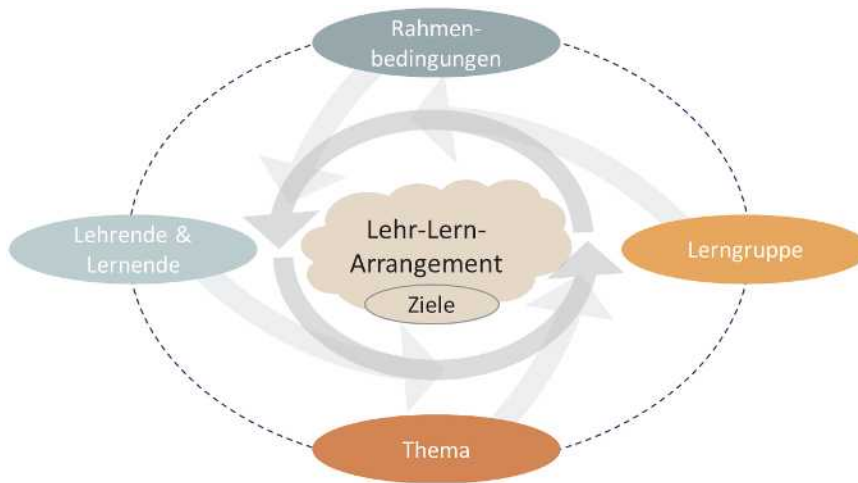


Abbildung 17: Didaktisches Modell des PlaUsiBel-Ansatzes

Die Komponenten des Modells werden im Folgenden näher bestimmt; dies erfolgt auf Grundlage der Elemente der Subjektiven Didaktik nach Kösel (vgl. 1993, 245), der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn (vgl. 2009; Stein & Stein 2020, 113 ff.; 258 f.) sowie der kritisch-kommunikativen Didaktik nach Klafki (vgl. 2007):

- Ein Lehr-Lern-Arrangement beschreibt die inhaltliche, methodische und organisatorische Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses (vgl. auch Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019, 77). Es ist somit das erwünschte Ergebnis eines didaktischen Entwicklungsprozesses durch die Fachkraft. Ein solches Arrangement kann, je nach Umfang und Komplexität, innerhalb einer einzelnen Lehr-Lern-Einheit oder mittels einer Reihe von Lehr-Lern-Einheiten (Sequenz) umgesetzt werden.
- Lehrende sind die Fachkräfte, die im Berufsbildungsbereich Lernen organisieren. Als Lernende werden die Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs bezeichnet. Betont wird in dieser Komponente die Perspektive auf den einzelnen Menschen: So sind für die Entwicklung eines Lehr-Lern-Arrangements etwa die persönlichen Bildungsplanungen, die Interessen, Ziele und Möglichkeiten der einzelnen Lernenden zu bedenken – und ebenso, wie die Fachkraft auf die Teilnehmenden sowie auch auf sich selbst blickt. Letzteres meint zugleich eine Bewusstheit der eigenen Stärken und Möglichkeiten sowie die Lerngelegenheiten, die auf dieser Basis geschaffen werden können. Die Unterscheidung in Lehrende und Lernende bedingt jedoch keine absolute Rollenzuweisung; im Gegenteil betont sie, dass Fachkräfte ebenso in eine lernende Rolle treten können, wie auch die Teilnehmenden durch Lehren besondere Lernmöglichkeiten erfahren – etwa, wenn sie anderen Teilnehmenden etwas erklären oder einen Vortrag halten.
- Die Lerngruppe umfasst alle anwesenden Personen. In dieser Zusammensetzung werden sich Dynamiken entwickeln, welche für den Lernprozess hilfreich, aber auch hemmend sein können. Für die Fachkraft ist es bedeutsam, sich darüber im Vorfeld Gedanken zu machen: Gibt es etwa Teilnehmende, die sich beson-

ders gut verstehen und daher zusammenarbeiten könnten, oder auch Konstellationen, bei denen das Gegenteil der Fall ist? Auch könnten im Sinne antizipierter Störungen des Lernprozesses vorab Handlungsalternativen reflektiert und erarbeitet werden, wenn bestimmte Probleme erwartet werden (vgl. Stein & Stein 2020, 249). Weiterhin finden hier auch Überlegungen zur Lernatmosphäre, ihrer Wahrnehmung und ggf. Gestaltung ihren Platz.

- Das Thema des Arrangements meint den Lerngegenstand bzw. die Sache, mit der sich die Teilnehmenden auseinandersetzen. Auf Basis des Perspektivenschemas nach Klafki (vgl. Kap. 6.1.1) kann die innere Struktur des Themas identifiziert werden. Auch ist es bedeutsam, zu reflektieren, inwiefern ein Thema für die Teilnehmenden einen relevanten Lerngegenstand darstellt und wie es ihnen zugänglich gemacht werden kann. Hier stellt sich auch die Frage nach der Verortung des Themas in (harmonisierten) Bildungsrahmenplänen oder weiteren Curricula.
- Die Rahmenbedingungen umfassen hier konkret die vorhandenen, aber ggf. auch beeinflussbaren räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, also z. B. wie viel Zeit für das Arrangement zur Verfügung steht, in welchem Raum es stattfinden soll oder kann und welche Möglichkeiten dieser Raum bietet. Auch übergeordnete Fragen wie das vorhandene Angebot an Berufsfeldern oder die Organisationsstruktur des Berufsbildungsbereichs sind hier verortet.
- In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen werden Ziele eines Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, welche das weitere didaktische Handeln mitbestimmen (vgl. Kap. 4.2.1). Die damit verbundene Akzentuierung des Zielaspekts spielt bei Kösel nur eine geringe Rolle; er spricht stattdessen von „Anreiz-Strukturen“ (1993, 23), die Lehrende setzen können. Klafki hingegen fordert die Formulierung von Zielen explizit ein (vgl. Kap. 6.1.1), was anschlussfähig zu einer Objektorientierung in beruflichen Bildungsprozessen ist.

Zu betonen ist, unter Anschluss an die Überlegungen von Cohn (2009) und Kösel (1993), die prinzipielle Gleichrangigkeit dieser Elemente, mit denen sich die planende Person in einem zirkulären Prozess auseinandersetzt; somit besteht auch keine festgelegte Reihenfolge in der Bearbeitung. Erkennbar sind somit Unterschiede zur Vorgehensweise bei Klafki, der erstens eine Auseinandersetzung mit dem Thema fokussiert und zweitens eine Schrittfolge in der Bearbeitung vorsieht (vgl. Kap. 6.1.1). Zugleich nimmt Klafki zumindest für seine Aspekte der Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutung ebenso eine Zirkularität an; zudem sind gerade seine Überlegungen zur differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema für das Einlösen des Anspruchs von Objektorientierung zielführend und zugleich essenziell.

Dennoch können die bestehenden Unterschiede zwischen den Ansätzen nicht ignoriert und in der vorstehenden Verflechtung nicht vollständig aufgehoben werden. Jedoch ist für die Entwicklung einer didaktischen Grundlage zur Beruflichen Bildung – unter der formulierten Prämisse des Ausbalancierens zwischen objektiven Erfordernissen und subjektiver Entfaltung – ein derartiges Vorgehen unerlässlich.

6.2 Didaktisches Konzept – Praxis des Lehrens und Lernens

Ein didaktisches Konzept konkretisiert verschiedene Elemente der Gestaltung von Lehren und Lernen in einer bestimmten Ausrichtung und verknüpft diese, um eine solche Gesamtorientierung für die Praxis anzubieten (vgl. Kap. 4.1). Das didaktische Konzept PlaUsiBel basiert auf dem beschriebenen didaktischen Modell und nimmt die dort enthaltenen Aspekte als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Lehr-Lern-Arrangements. Das Konzept verknüpft diese Aspekte mit einer Reihe von Bausteinen, welche die zentralen didaktischen Entscheidungsfelder (vgl. Kap. 4.2.1) für den Berufsbildungsbereich aufbereiten und konkretisieren – so etwa Methoden, Sozialformen und Medien. Nachfolgend werden diese Bausteine näher beschrieben.

6.2.1 Überblick

Die didaktischen Entscheidungsfelder werden im Konzept mittels eines Flussdiagramms verknüpft. Dieses ermöglicht einen Überblick über den gesamten Prozess der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit (vgl. Abb. 18).

Planung: In einer ersten Phase macht sich die Fachkraft zunächst grundsätzliche Gedanken zu den vier Aspekten des didaktischen Modells: zu den einzelnen Lernenden, zur Gruppe, zum Thema sowie zu den Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 6.1.2). Im Ergebnis entsteht ein Lehr-Lern-Arrangement, für das Ziele formuliert werden (vgl. Kap. 6.2.2.1).

In einer zweiten Phase wird die einzelne Lehr-Lern-Einheit in den Blick genommen. Hierbei werden zunächst eine oder mehrere Methoden bestimmt. Das Konzept unterstützt hier mit einer Entscheidungshilfe (vgl. Kap. 6.2.2.2). Anschließend werden passende Sozialformen sowie Medien ausgewählt, die ebenfalls genauer erläutert werden (vgl. Kap. 6.2.2.3; 6.2.2.4).

Umsetzung: Zentrale Aufgabe ist hier, die ausgewählten Bausteine zu einem konkreten Ablauf der Lerneinheit zu verknüpfen und in eine Verlaufsplanung zu bringen (vgl. Kap. 6.2.3).

Bilanzierung: Hier werden unter Anknüpfung an die Aspekte des didaktischen Modells verschiedene Wege der Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten beleuchtet (vgl. Kap. 6.2.4).

Prozessbegleitend beinhaltet das Konzept außerdem übergreifende *Prinzipien*, welche für das Lehren und Lernen im Berufsbildungsbereich eine grundsätzliche Orientierung bieten (vgl. 6.2.5).

Anhand dieser Übersicht wird deutlich, dass die Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit eine planerische Tätigkeit hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte erfordert – in Bezug auf Vorüberlegungen zu Arrangement und Einheiten (Planung), zum Ablauf einer Einheit (Umsetzung), zur Auswertung (Bilanzierung) und übergreifend zu Prinzipien. Insgesamt entsteht auf diese Weise eine Schrittfolge für die Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten, welche den komplexen didaktischen Gestaltungsprozess handhabbar macht.

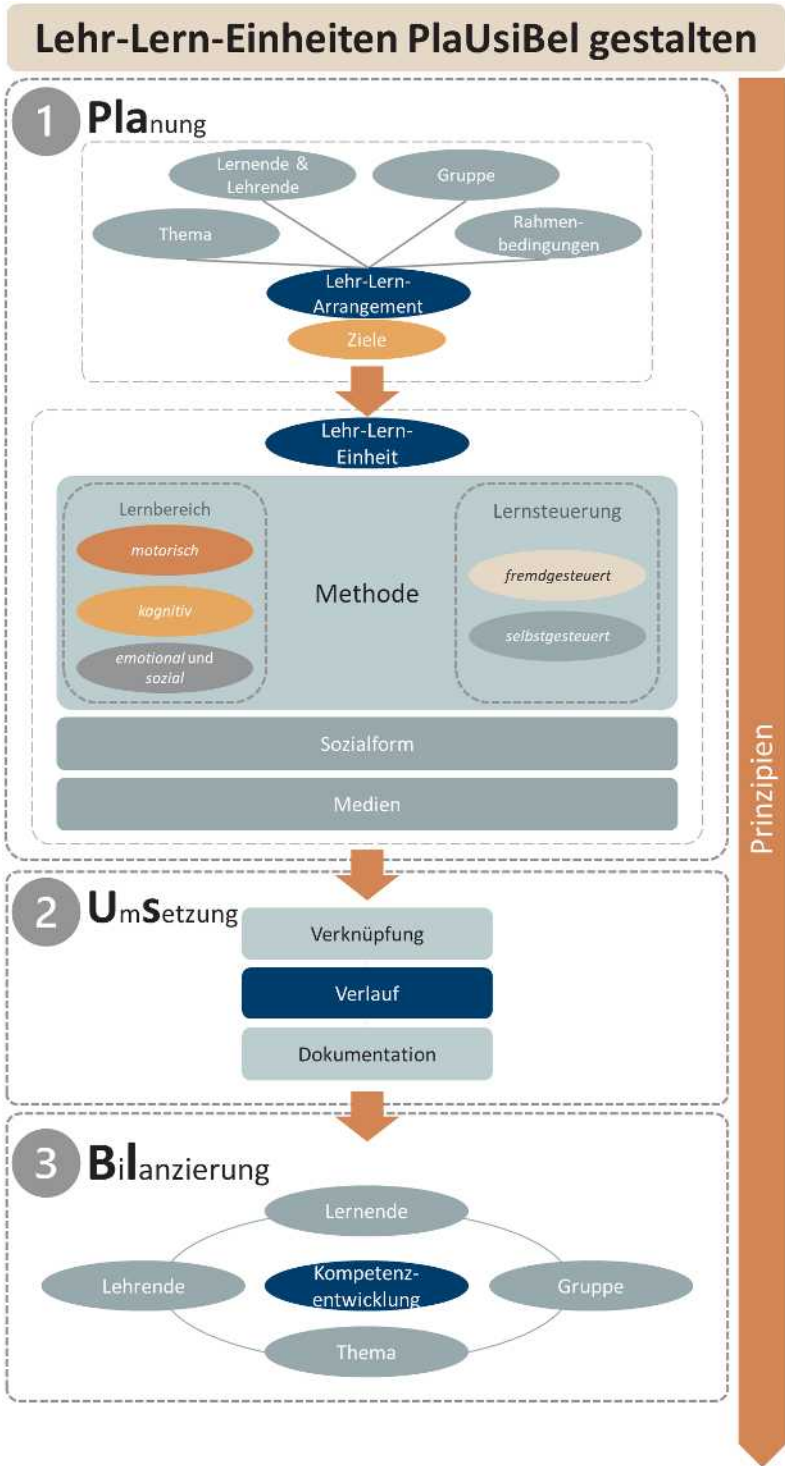


Abbildung 18: vereinfachtes Flussdiagramm im Konzept PlaUsiBel

Nachfolgend werden die einzelnen Phasen und ihre jeweiligen Entscheidungsfelder näher erläutert.

6.2.2 Planungsphase

6.2.2.1 Arrangement und Ziele

Das Lehr-Lern-Arrangement wird anhand der Elemente des didaktischen Modells (vgl. Kap. 6.1) entwickelt. Hierfür stellt die Fachkraft Überlegungen zu den einzelnen Lernenden, zur Lerngruppe, zum Thema sowie zu den Rahmenbedingungen an. Das Arrangement beschreibt die inhaltliche, methodische und organisatorische Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses in Form einer oder mehrerer miteinander in Verbindung stehender Lehr-Lern-Einheiten (vgl. Kap. 6.1.2). In der Auseinandersetzung mit den Elementen des Modells werden *Ziele* für das Arrangement sowie für einzelne Lehr-Lern-Einheiten bestimmt (vgl. Klafki 2007, 275 ff.). Im Konzept PlaUsiBel werden diese als *Kompetenzerwartungen* charakterisiert. Im Anschluss an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschreibt eine Kompetenzerwartung „eine Erwartung an ein in der Zukunft anzustrebendes Lernergebnis“ (Wilbers 2021, 13). Zur Formulierung wird maßgeblich auf drei theoretische Bezüge zurückgegriffen: ein Kompetenzstrukturmodell, eine Operatorentaxonomie sowie inhaltliche Binnendifferenzierungsstufen.

Kompetenzstrukturmodell

Zur Formulierung von Kompetenzerwartungen wird eine zugrunde liegende Systematik der Kompetenzen benötigt (vgl. Wilbers 2021, 29; 2023, 207). Hier bezieht sich das Konzept PlaUsiBel auf das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Dieser beschreibt „bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems“ (AK DQR 2011, 3) und setzt den europäischen Qualifikationsrahmen für Deutschland um (vgl. ebd.). Der Deutsche Qualifikationsrahmen definiert Kompetenz als

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (ebd., 8).

Diese Definition ist eng anschlussfähig an das Leitziel der Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz. Nach dem Verständnis der Kultusministerkonferenz umfasst das „fachliche und personale Kompetenz [...]“. Diese zeigt sich in der Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (2015, 2; vgl. KMK 2021, 14; Pahl 2013b, 82; § 1 (3) BBiG; vgl. Kap. 4.2.2).

Für einen derartigen Kompetenzerwerb ist nicht nur eine Berücksichtigung des unmittelbaren, kurzfristigen Lernerfolgs im Sinne von Outputs notwendig, sondern vor allem das Anstreben eines langfristigen Kompetenzerwerbs im Sinne eines Outcomes, resultierend aus der Summe vieler Lernerfahrungen (vgl. Kap. 4.2.1).

Die Niveaustufen des Kompetenzerwerbs werden im Deutschen Qualifikationsrahmen mittels eines Kompetenzstrukturmodells (Abb. 19) differenziert, welches ermöglicht, erreichbare berufliche Qualifikationen hierarchisch in acht Kompetenzniveaus einzuordnen.



Abbildung 19: Kompetenzstrukturmodell des deutschen Qualifikationsrahmens (vgl. AK DQR 2011, 5; 8 ff.)

Damit werden zentrale Inhaltsbereiche deutlich, auf die sich der Kompetenzerwerb von Lernenden beziehen kann. Gleichzeitig bringt die Berücksichtigung des Deutschen Qualifikationsrahmens das Potenzial einer Dialog- und Anschlussfähigkeit von Lernprozessen im Berufsbildungsbereich an nationale und europäische Standards mit sich. Nach Grampp bietet eine derartige Orientierung auch den Vorteil, dass ebenso nicht-formale, also nicht zu einem anerkannten Abschluss führende Bildungsgänge anerkannt werden können, was somit zu einer Einschätzbarkeit und Vergleichbarkeit von Qualifizierungsprozessen beiträgt (vgl. 2014, 108 ff.; 2023, 164 ff.).

Operatoren

Für die Formulierung von Kompetenzerwartungen wird neben einem Inhaltsbereich auch ein Operator benötigt – also eine Tätigkeitsbeschreibung (vgl. Wilbers 2021, 29 f.). Dazu wird die Taxonomie von Lernzielen nach Bloom et al. (vgl. 1976) unter Einbezug von Aspekten der novellierten Taxonomie nach Anderson et al. (vgl. 2001) herangezogen, was auch in der Didaktik Beruflicher Bildung erfolgt (vgl. etwa Breuer 2010, 195; Wilbers 2023, 201 f.). Die Taxonomie unterscheidet sechs Stufen mit steigendem Komplexitätsgrad: 1. erinnern, 2. verstehen, 3. anwenden, 4. analysieren, 5. evaluieren und 6. entwickeln (vgl. Bloom et al. 1976, 31; Anderson et al. 2001, 67 f.). Jeder dieser Stufen können verschiedene Tätigkeitsbeschreibungen zur Präzisierung zugeordnet werden, wie etwa auf Stufe 4 „unterscheiden“, „organisieren“ oder „ordnen“. In der Literatur finden sich hierzu ausführliche Sammlungen solcher Tätigkeitsbeschreibungen (vgl. Anderson et al. 2001, 67 f.). Aus der Kombination eines oder mehrerer Kompetenzbereiche des Deutschen Qualifikationsrahmens mit einem Operator der Bloomschen Taxonomie ergibt sich eine Kompetenzerwartung an die Lernenden. Ein Beispiel für den Kompetenzbereich *Fertigkeiten* auf *Stufe 4* wäre etwa: „Die Teilnehmenden unter-

scheiden verschiedene Bohrtechniken und wählen die für das Anwendungsbeispiel passende Technik aus.“ Auf diese Weise können sowohl für das Lehr-Lern-Arrangement als Ganzes als auch für einzelne Einheiten Ziele formuliert werden.

Binnendifferenzierungsstufen

Binnendifferenzierungsstufen, die beispielsweise in (harmonisierten) Bildungsrahmenplänen enthalten sind, können sowohl zu einer näheren inhaltlichen Untergliederung der Kompetenzerwartungen im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens beitragen (vgl. etwa Grampp 2023, 166) als auch zur Unterscheidung der Operatoren. Nach dem Verständnis dieser vier Stufen – tätigkeitsorientiert, arbeitsplatzorientiert, berufsfeldorientiert und berufsbildorientiert (vgl. Kap. 5.1.2.4) – zeigt sich, dass etwa das tätigkeitsorientierte Lernen mindestens die ersten drei Niveaustufen nach Bloom abdeckt, während berufsbildorientiertes Lernen potenziell das ganze Spektrum abbildet (vgl. Abb. 20):

Niveaustufen (Bloom et al. 1974; Anderson et al. 2001)		Qualifizierungsstufen der Binnendifferenzierung			
		T	A	F	B
1. erinnern	erkennen, benennen, beschreiben, zeigen				
2. verstehen	interpretieren, Beispiel geben, einordnen, zusammenfassen, vergleichen, erklären				
3. anwenden	ausführen, umsetzen				
4. analysieren	unterscheiden, organisieren, ordnen				
5. evaluieren	überprüfen, überwachen, kritisieren, bewerten				
6. entwickeln	erzeugen, planen, herstellen				

Abbildung 20: Operatoren in Niveaustufen sowie Qualifizierungsstufen der Binnendifferenzierung

Auf Basis dergestalt formulierter Lernziele kann die inhaltliche Strukturierung eines Lehr-Lern-Arrangements vorgenommen werden.

Für diese Strukturierung kann sich im Konzept PlaUsiBel die lehrende Person an der zugrunde liegenden Fachsystematik orientieren, etwa an einer berufstypischen Arbeitsaufgabe oder an einer selbst gewählten thematischen Schwerpunktsetzung. Hierzu bietet das Konzept eine *Typologie von Sequenzen* an, welche drei verschiedene Möglichkeiten zur Strukturierung eines Arrangements umfasst. Bei der Entscheidungsfindung für eine dieser Möglichkeiten spielen nicht nur die Zielsetzung und das Thema, sondern ebenso die weiteren Aspekte des didaktischen Modells eine wichtige Rolle: die Lernenden, die Lerngruppe sowie die Rahmenbedingungen.

Im Falle eines lehrgangsförmigen Prozesses erfolgt eine *Orientierung an einer Fachsystematik*. Hier ist aus entsprechenden berufsfachlichen Grundlagen heraus eine klare Vorgehensweise bereits im Lerngegenstand enthalten, die damit ein fachlich vordefiniertes Feld von Wissen und/oder Fertigkeiten umfasst. Dies trifft etwa auf diejenigen Themen zu, die das Erlernen eines konkreten Arbeitsvorgangs zum Inhalt haben, also beispielsweise das korrekte Bedienen einer Maschine. Hierbei ergäben sich die einzelnen Lernschritte aus der Bedienungsweise des Geräts. Die Fachkraft steuert in solchen Fällen den Lernprozess tendenziell stärker.

Alternativ kann eine *Orientierung an einer Arbeitsaufgabe* erfolgen. Hier stellt die Bewältigung einer berufstypischen Aufgabe den inhaltlichen Kern des Lerngegenstandes dar; die Sequenz folgt typischerweise den zyklisch gedachten Schritten der vollständigen Handlung: informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren und bewerten (vgl. etwa Biermann 2008, 129; Pahl 2013a, 173). Ein analoges Vorgehen findet sich in der Lernfelddidaktik wieder (vgl. Pahl 2021, 339 f.; Kap. 4.2.2). Bei dieser Sequenzierung tritt die Fachkraft tendenziell in den Hintergrund und die Teilnehmenden lernen stärker selbstgesteuert.

Eine dritte Option ist die *Orientierung an einer thematischen Landkarte*. Dies bietet sich besonders für offene, breitere Themenfelder an (etwa: „an der Bundestagswahl teilnehmen“), bei denen die Fachkraft sich zuerst einen Überblick über das Themenfeld verschafft und anschließend auf Basis der Elemente des didaktischen Modells sowie der Zielstellung relevante Teilthemen auswählt, in eine stringente Reihenfolge bringt und inhaltlich aufbereitet. Je nach Methode variiert hier der Charakter der Lernsteuerung.

6.2.2.2 Methoden

Sind grundsätzliche Aspekte des Lehr-Lern-Arrangements bestimmt, konkretisiert der PlaUsiBel-Ansatz nun den didaktischen Planungsprozess auf Ebene einer einzelnen Lehr-Lern-Einheit weiter. Dies bedeutet auch, dass die nachfolgend beschriebenen Schritte bei einem Arrangement, das aus mehreren Einheiten besteht, mehrfach durchlaufen werden.

Die Auswahl passender Methoden erfolgt durch Überlegungen hinsichtlich zweier Dimensionen: *Lernsteuerung* und *Lernbereich*. Die sich daraus ergebende Methodentaxonomie orientiert sich damit an allgemeindidaktischen (vgl. Uhlig 1960; Kap. 4.2.1) und arbeitspädagogischen (vgl. Schelten 2005; Kap. 4.2.2) Systematiken sowie an der Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikromethoden (vgl. z. B. Mersch & Pahl 2013; Kap. 4.2.2).

Die *Lernsteuerung* fragt nach dem Grad der Fremd- bzw. Selbststeuerung, welche die Methode den Lernenden bietet und von den Lehrenden fordert (vgl. Hasselhorn & Gold 2022, 311 ff.). Bei stark fremdgesteuerten Methoden trifft die Fachkraft die wesentlichen Entscheidungen zur Gestaltung des Lernprozesses. Sie verwendet Lehrmethoden und gibt hierbei die Lernwege sowie Lösungsmöglichkeiten vor, während die Teilnehmenden diese nachvollziehen. Die Anweisung oder der Lehrvortrag sind solche stark fremdgesteuerten Methoden (vgl. Kap. 6.3.2). Bei selbstgesteuerten Methoden hingegen treffen die Lernenden in ihrem Lernweg die Entscheidungen. Betont

wird hier dementsprechend das aktive Handeln der Teilnehmenden, während die Fachkraft eine begleitende Rolle einnimmt. Etwa Projekt- oder Leittextmethode sind hier zu verorten (vgl. Sonntag & Stegmaier 2007, 45; Kap 6.3.2). Zur Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz ist eine zunehmende Selbststeuerung der Lernenden wichtig (vgl. Vollmer, Mettin & Frohnenberg 2019, 77); dementsprechend wird auch auf Methodenebene eine schrittweise Entwicklungsperspektive hin zu selbstgesteuerten Methoden empfohlen. Selbstgesteuertes Lernen kann daher aus verschiedenen Blickwinkeln sowohl als „Voraussetzung, Methode als auch Ziel von Lernbemühungen“ (Sonntag & Stegmaier 2007, 45) wahrgenommen werden. Stärker selbstgesteuerte Lernformen stellen im Hinblick auf ihr Gelingen in der Regel besondere Anforderungen an eine differenzierte Vorbereitung sowie aufmerksame Lernprozessbegleitung an die Lehrenden.

Der *Lernbereich* unterscheidet danach, ob im Lernprozess ein stärker kognitives oder motorisches Lernen vollzogen wird. Motorisches Lernen ist auf das aktive Tun in einer Anwendungssituation bezogen; es umfasst beispielsweise das Erlernen berufsmotorischer Bewegungsabläufe – etwa mittels einer Simulation. Kognitives Lernen beschreibt das Verstehen und Durchdenken stärker grundsätzlicher oder theoretischer Zusammenhänge; im Mittelpunkt steht hier der Wissenserwerb, aber auch die Reflexion – wie etwa bei einem Lernzirkel. Zusätzlich ist auf den Bereich des emotionalen und sozialen Lernens hinzuweisen, der als Querschnittsbereich in jedem Lernprozess enthalten ist. Trägt man diese Dimensionen auf einem zweiachsigen Raster auf, ergibt sich folgende Taxonomie (vgl. Abb. 21):

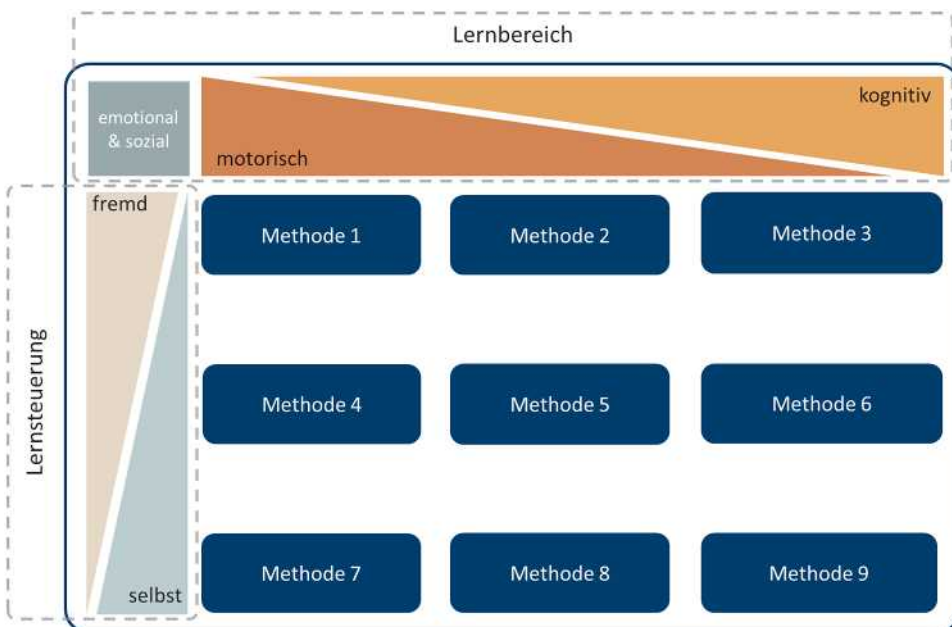


Abbildung 21: Methodentaxonomie im Konzept PlaUsiBel

Mittels der Darstellungsform von Lernsteuerung und Lernbereich in sich ergänzenden Dreiecken soll ein fließender Übergang hervorgehoben werden, da eine dichotome Einordnung einer Methode als selbst- oder fremdgesteuert bzw. motorisch oder kognitiv nicht dem realen Lernprozess entspricht. So ist davon auszugehen, dass in jedem Lernvorgang jede der Dimensionen angesprochen wird. So ist etwa motorisches Lernen jederzeit auch mit kognitiven Anteilen versehen. Jedoch kann gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass in beiden Dimensionen Schwerpunkte gesetzt werden können, dass also durchaus eine Methode *eher* fremdgesteuertes oder *eher* selbstgesteuertes Lernen ermöglicht (vgl. etwa Glöckel 2003, 72). Damit wird die Lehrperson bei der reflektierten Auswahl einer Methode unterstützt.

6.2.2.3 Sozialformen

Auf Basis der bisherigen Entscheidungen sind Sozialformen zu bestimmen. Das Spektrum ist mit der typologischen Unterscheidung in vier Varianten (Plenums-, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, vgl. Kap. 4.2.1) erheblich begrenzter als dasjenige der Methoden. Für das spezifische Setting des Berufsbildungsbereichs sind jedoch zusätzlich die drei Organisationsstrukturen (zentral, dezentral und ausgelagert, vgl. Kap. 3.3.4) zu berücksichtigen, da etwa dezentrale und ausgelagerte Strukturen üblicherweise in einer Eins-zu-eins-Situation organisiert sind – für Lehr-Lern-Arrangements in diesen Organisationsstrukturen scheiden also Partner- oder Gruppenarbeiten notwendigerweise aus, während in zentralen Strukturen eher von Lerngruppen ausgegangen werden kann. Die Übersicht in Abb. 22 greift diese Differenzierung auf:

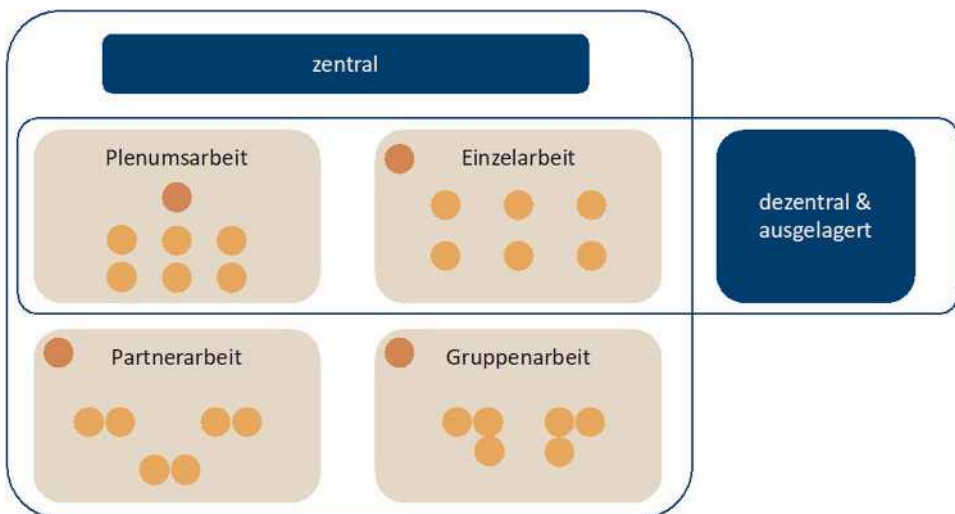


Abbildung 22: Übersicht über mögliche Sozialformen unter Berücksichtigung der Organisationsstruktur des Berufsbildungsbereichs

6.2.2.4 Medien

Ein weiteres relevantes didaktisches Entscheidungsfeld bilden die Auswahl und der Einsatz von Medien. Diese werden entlang inhaltlicher und methodischer Entscheidungen ausgewählt und gestaltet (vgl. Kap. 4.2.1). Im Konzept werden mehrere Klassifikationsmöglichkeiten von Medien herangezogen:

- Auf Ebene des angesprochenen Sinneskanals wird die klassische Unterscheidung in visuelle und auditive (und audiovisuelle) Medien aufgenommen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe 2021, 35; Kap. 4.2.1) und um weitere Sinneskanäle ergänzt: So sind auch kinästhetische (bewegungsanregende), olfaktorische (riechbare), gustatorische (schmeckbare) und taktile (tastbare) Medien für ein (berufliches) Lernen bedenkenswert – was etwa im Berufsfeld Ernährung und Versorgung unmittelbar nachvollziehbar ist, aber auch für alle anderen Lehr-Lern-Arrangements von Bedeutung sein kann.
- Auf Darstellungsebene wird in enaktive (Handeln ermöglichende), ikonische (bildhafte) und symbolische (text- bzw. zeichenbasierte) Medien (vgl. Bruner 1996; Kap. 4.2.1) unterschieden.
- Hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten von Medien wird des Weiteren in inhaltsorientierte Lernmittel und technisch unterstützende Hilfsmittel differenziert (vgl. Glöckel 2003, 41f.; Kap. 4.2.1). Lernmittel repräsentieren in diesem Sinne den Lerngegenstand und helfen bei seiner Erschließung, während Hilfsmittel – etwa in Form eines Beamers – einen unterstützenden Charakter haben, aber keinen eigenen Inhalt darstellen.
- Nach Ursprung der Medien wird außerdem in selbst erstellte Medien (z. B. Arbeitsblätter), erworbene Medien mit gesicherter Qualität (z. B. Lehrbücher) und erworbene Medien ohne gesicherte Qualität (z. B. aus Materialbörsen) unterschieden (vgl. Kap. 5.2.2.4).

Die Kenntnis dieser Ordnungssysteme kann es Fachkräften ermöglichen, die Vielfalt von Medien für sich zu strukturieren, das gesamte verfügbare Spektrum in seiner Reichhaltigkeit im Blick zu haben und auf dieser Basis zielgeleitete Medienentscheidungen zu treffen.

6.2.3 Umsetzungsphase

Nach Durchlaufen der Planungsphase sind alle didaktischen Entscheidungsfelder inhaltlich gefüllt. In der Umsetzungsphase sieht das Konzept die inhaltliche Ordnung und Strukturierung dieser einzelnen Bausteine vor, was insgesamt zu einer konkreten Ablaufplanung der Lehr-Lern-Einheit führt. Diese Verlaufsplanung wird unter Anschluss an Klafkis „Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses“ (2007, 283) als „vorgeplanter und situativ modifizierbarer Lernweg [...] zum Kompetenzerwerb“ (Wiater 2015, 225) verstanden. Auch dieser umfassendere Prozess wird in drei Teilschritte untergliedert: Verknüpfung, Verlauf und Dokumentation.

Verknüpfung

Hier werden zunächst alle Überlegungen und Entscheidungen der vorherigen Phase strukturell miteinander verbunden. Dies meint, dass für die Lerninhalte die zuvor ausgewählten Methoden, Sozialformen und Medien unter Beachtung der Lernziele in eine strukturelle Reihung gebracht werden. Hier kann auf verschiedene Leitlinien Bezug genommen werden, etwa „vom Konkreten zum Abstrakten“, „vom Einfachen zum Komplexen“, „vom Vertrauten zum Fremden“, „vom Ganzen zu den Teilen“, „vom Allgemeinen zum Besonderen“, „vom Eindeutigen zum Zweideutigen“, oder jeweils in umgekehrter Anordnung andersherum (vgl. Meyer 2010, 110 f.). Ebenso können die Unterscheidungen nach Lernbereich und Lernsteuerung eine Rolle spielen: „vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen“ oder „vom motorischen zum kognitiven Lernen“; aber auch hier ist eine diametrale Orientierung möglich.

Verlauf

Die zuvor verknüpfte Grundstruktur der Lehr-Lern-Einheit wird in eine zeitliche Abfolge gebracht, also in klare Schritte und Phasen unterteilt (vgl. etwa Meyer 2010, 96 ff.). Eine allgemeine Grundstruktur ist die Unterscheidung in die vier Phasen Einstieg, Erarbeitung, Sicherung und Reflexion. Diese erfüllen unterschiedliche didaktische Funktionen, wie aus Tab. 9 ersichtlich wird. Diese Funktionen wurden aus der Literatur synthetisiert (vgl. Esslinger-Hinz et al. 2013, 81 ff.; Gagné 1980, 264 ff.; Meyer 2009, 190 f.; 2010, 122 ff.) und ergänzt. Sie bieten eine Orientierung hinsichtlich der Zuordnung und inhaltlichen Ausgestaltung von Lernschritten wie auch von Medien.¹²

Tabelle 9: Didaktische Funktionen der Phasen einer Lehr-Lern-Einheit

Phase	mögliche didaktische Funktionen
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse wecken • Motivation aufbauen • Hinführung zum Thema • Leitfrage/Problemstellung/Zielsetzung bewusst machen • Vorwissen aktivieren • Einstimmung auf Erarbeitung • ...
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Neues erlernen • Erlerntes üben und automatisieren • Bekanntes anwenden und übertragen • Verstehensprozesse in Gang setzen • Probleme lösen • mit Vorwissen verknüpfen • ...

¹² In der Handreichung (vgl. Kap. 9) wird eine Auswahl gängiger Medien hinsichtlich ihrer Eignung für das Erfüllen dieser Funktionen eingeschätzt. Zentraler Orientierungspunkt ist hier eine Übersicht nach Gagné (vgl. 1969, 230; zit. n. Peterßen 1998, 425; vgl. de Witt & Czerwionka 2013, 39 f.).

(Fortsetzung Tabelle 9)

Phase	mögliche didaktische Funktionen
Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisse... <ul style="list-style-type: none"> – zusammenfassen und festhalten – präsentieren und vorstellen – überprüfen und beurteilen • Leitfrage/Problemstellung beantworten • ...
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Lernprozesses hinsichtlich erworbener fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen • Reflexion des Gruppenprozesses und der Arbeit der Lehrperson • ...

Des Weiteren gehen mit der Entscheidung für eine Methode oftmals auch verlaufsbezogene Vorbestimmungen einher, da zahlreiche Methoden bereits konkrete Lernschritte formulieren. Dementsprechend ist der hier beschriebene Phasenverlauf als allgemeine Grundlage zu verstehen, welche ggf. methodenspezifisch anzupassen ist.

Dokumentation

Eine Verlaufsplanung (vgl. Kap. 4.2.1) enthält den geplanten Ablauf einer Lehr-Lern-Einheit inklusive aller Teilschritte und jeweils zugeordneter Inhalte, Methoden, Sozialformen und Medien. Üblicherweise wird hier ein tabellarisches Vorgehen (Tab. 10) gewählt (vgl. etwa Esslinger-Hinz et al. 2013, 96 ff.; Meyer 2010, 96 ff.; Wilbers 2021, 86).

Tabelle 10: Allgemeines Schema einer didaktischen Ablaufplanung

Zeit	Phase	Handlungsschritte & Inhalte	Sozialformen	Medien

Alternativ können auch grafische Lösungen gewählt werden, wie etwa Meyer (vgl. 2010, 119) und Esslinger-Hinz et al. (vgl. 2013, 100) illustrieren.

Ein derart fixiertes Ablaufschema dokumentiert zum einen die Lehr-Lern-Einheit selbst, zum anderen bietet dies während der Durchführung eine Orientierungshilfe. Somit ist zu bedenken, dass die Planung zwar den Verlauf einer Lehr-Lern-Einheit beschreibt, eine Eins-zu-eins-Umsetzung in der Praxis jedoch kaum möglich ist – Lernprozesse sind zwar plan-, nicht aber „programmierbar“ (vgl. Meyer 2009, 191 f.), und „das Einhalten der Planung ist kein Gütekriterium“ (Esslinger-Hinz et al. 2013, 17). Die prinzipielle Offenheit in der Umsetzung von Lehr-Lern-Einheiten ist trotz der Notwendigkeit zur strukturierten Planung somit zu betonen (vgl. Klafki 2007, 269). Sie dient auch dazu, Flexibilität beim Auftreten von Nicht-Erwartetem und Störungen zu behalten.

6.2.4 Bilanzierungsphase

Im Konzept PlaUsiBel werden für die Bilanzierung zwei grundlegende Perspektiven unterschieden: die Kompetenzentwicklung der Lernenden wie auch die der Lehrenden. Beide sind miteinander verbunden; so ermöglicht die Fachkraft durch ihr Lehren Lernprozesse der Lernenden, wie zugleich auch die Interaktion mit der Lerngruppe die Fachkraft zum Lernen anregt. „Lernleistungen sind abhängig von Lehrleistungen, also erscheint es gerechtfertigt, von *Lehr-Lern-Leistungen* oder *Lern-Lehr-Leistungen* zu sprechen“ (Becker 2007, 8, im Orig. hervorg.).

6.2.4.1 Kompetenzentwicklung der Lernenden

„Der Lernerfolg steht im Mittelpunkt vielfacher Anstrengungen“ (Breuer 2010, 195), auch im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse. Was einen solchen Lernerfolg jedoch ausmacht, kann unterschiedlich verstanden werden – und ebenso vielfältig sind mögliche Formen der Kompetenzmessung (vgl. etwa Sauter & Staudt 2016, 7 ff.). Für die vorliegende Betrachtung steht zunächst die *Überprüfung der Kompetenzentwicklung der Lernenden* im Vordergrund. Hier sind die vorherige Entwicklung und Formulierung von Kompetenzerwartungen (vgl. Kap. 6.2.2.1) eine notwendige Voraussetzung, denn diese stellen die zentralen Kriterien der Überprüfung dar (vgl. Breuer 2010, 195).

In der Frage der Kompetenzentwicklung rückt auch die Unterscheidung zwischen Output im Sinne des kurzfristigen Lernerfolgs und Outcome im Sinne von langfristigen Kompetenzerwerb wieder in den Fokus (vgl. Kap. 4.2.1; 6.2.2.1). Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das Outcome beruflicher Handlungskompetenz aus einer Fülle von einzelnen Lernerfahrungen über einen längeren Zeitraum hinweg entsteht, auch im Sinne von Outputs. Zusätzlich stehen in der Ausgestaltung dieser Lernerfahrungen besonders handelnde Prozesse im Vordergrund – und damit nicht die reine „Abbildung von Kenntnissen und kognitiven Prozessen, sondern [...] die Verknüpfung von Wissen, Fertigkeiten, Befähigungen und Einstellungen in Bezug auf die qualifizierte Bewältigung von (beruflichen) Handlungssituationen“ (Breuer 2010, 195). Dies gilt nicht nur für die Lernprozesse an sich, sondern auch für die Überprüfung des Kompetenzerwerbs, welche damit nicht nur summativ, sondern auch formativ zu betrachten ist (vgl. ebd., 196 ff.): Es geht folglich bei einer solchen Kompetenzfeststellung auch um den Prozess, nicht nur um das Ergebnis. Damit rücken Transferaufgaben in den Blick, die solche Handlungssituationen abbilden. Reine Wissensabfragen decken beispielsweise vornehmlich einen kognitiven Output ab; jedoch zeigt bereits das Kompetenzstrukturmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens, dass neben dem Wissen weitere Bereiche Gegenstand des Kompetenzerwerbs sind (vgl. Kap. 6.2.2.1). Eine berufliche Problemstellung, die etwa innerhalb einer Arbeitsprobe von einer Gruppe zu bewältigen ist, umfasst damit eher ein Outcome wie auch – je nach Ausgestaltung – sowohl Aspekte der Fachkompetenz als auch der personalen Kompetenz im Sinne des DQR. Im Konzept PlaUsiBel werden diese Aspekte in Summe für die Feststellung der Kompetenzentwicklung der Lernenden aufgegriffen und systematisch mit der Frage von Methoden verbunden. Tabelle 11 zeigt die hierzu entwickelte Systematik:

Tabelle 11: Systematik zur Feststellung der Kompetenzentwicklung der Lernenden

Phase		Leitmethode	Output	Outcome
1	Prozess	Beobachtung		X
2	Ergebnis	Prüfung	X	
3	Transfer	Beobachtung	X	X
		Prüfung		

Erkennbar werden hier drei Phasen, in denen Kompetenzentwicklungen jeweils mit unterschiedlicher exemplarischer Methodik erfasst werden können: Im eigentlichen *Prozess des Lernens*, etwa bei der Bewältigung einer Arbeits- oder Lernaufgabe, können *Beobachtungen* angestellt werden. Vor dem Hintergrund, dass gerade Kompetenzen nicht nur über Ergebnisse, sondern auch über Prozesse erhoben werden können, sollte „die Erfassung von Kompetenzen zumindest teilweise auf der Grundlage von Beobachtungen erfolgen“ (Breuer 2010, 200). Solche Beobachtungen sind auch „häufig die einzige praktikable Form, mit der [...] bestimmte Zielbereiche“ (Riedl & Schelten 2013, 146) erfasst werden können, etwa die personalen Kompetenzen (Sozialkompetenzen und Selbstständigkeit). Diese bilden gleichzeitig eher ein Outcome ab, da etwa der Erwerb sozialer Kompetenzen zwingend auf langfristige Entwicklungs- und Förderprozesse angewiesen ist.¹³ Beobachtungen können in eher freier, unsystematischer Weise oder in systematischer Form, beispielsweise anhand strukturierter Beobachtungsbögen, vollzogen werden (vgl. ebd., 309 ff.). Beobachtungen sind prinzipiell fehler- und verzerrungsanfällig, wie Kataloge von Fehlertypen illustrieren (vgl. Grunder et al. 2016, 314; Hasselhorn & Gold 2022, 368 f.). Ein wichtiger erster Schritt ist hier neben der Bewusstheit hinsichtlich solcher Verzerrungseffekte die Trennung von Beobachtung als möglichst neutrale Beschreibung eines Phänomenbereiches und der Beurteilung als Bewertung eben dieser Beobachtungen (vgl. Grunder et al. 2016, 321 f.; Hasselhorn & Gold 2022, 368 f.).

Eine weitere Informationsquelle können systematische Befragungen von Teilnehmenden sein, etwa über Feedbackinstrumente (vgl. Kap. 6.2.4.2).

Das *Ergebnis eines Lernprozesses* kann mit verschiedenen Formen der *Prüfung* bzw. von Lernerfolgskontrollen erfasst werden (vgl. etwa Pahl 2013b, 181 ff.). Mit derartigen Prüfungen wird klassischerweise ein summativer Output abgebildet (vgl. etwa Becker 2007, 23). Im Ansatz PlaUsiBel werden hierfür mündliche, schriftliche und praktische Prüfungsformen unterschieden (vgl. etwa Pahl 2013b, 189 ff.; Riedl & Schelten 2013, 145 f.):

- Mündliche Prüfungen laufen in Gesprächs- bzw. Interviewform zwischen je einem oder mehreren Prüfenden und Prüflingen ab. Sie „erlauben häufig qualitativ hochwertigere Rückschlüsse auf den Leistungsstand“ (Riedl & Schelten 2013, 145) und sind sehr flexibel; sie stellen aber gleichzeitig auch hohe Anforder-

¹³ Hierzu zeigen Grunder et al. mit einem ausführlichen Katalog Beobachtungskriterien für die formative Beobachtung des Arbeits- und Sozialverhaltens (vgl. 2016, 328 ff.) auf.

rungen an die Prüfenden (vgl. ebd.; Becker 2007, 95 f.). Zu ihnen gehören nicht nur die klassischen Gesprächsformen, sondern auch der Vortrag, die Präsentation von Arbeitsergebnissen oder auch die Diskussion (vgl. etwa ISB 2017, 34). Mündliche Prüfungen bilden vor allem kognitive Lernprozesse und damit den Kompetenzbereich Wissen (vgl. Kap. 6.2.1.1) ab.

- Schriftliche Prüfungsformen nutzen oftmals Fragenkataloge, die mit offenen, halboffenen oder geschlossenen Fragen als Single- bzw. Multiple-Choice gestaltet werden können (vgl. Becker 2007, 35 ff.; Riedl & Schelten 2013, 21); auch sind Lückentexte, Aufsätze oder Korrekturaufgaben denkbar (vgl. Becker 2007, 32 f.). Schriftliche Prüfungen setzen natürlicherweise Lese- und Schreibfähigkeiten voraus und bilden ebenfalls vor allem kognitive Lernprozesse im Kompetenzbereich Wissen ab.
- Praktische Prüfungsformen sind handlungsorientiert ausgerichtet; mit ihnen können auch Kompetenzentwicklungen motorischen Lernens und damit der Kompetenzbereich Fertigkeiten erfasst werden. Hierzu gehört etwa als niederschwellige Methode das eigenständige Zeigen eines erlernten Arbeitsschrittes. Eine sehr ausdifferenzierte Form ist die Arbeitsprobe, bei der „in einem definierten Zeitraum Arbeitsaufgaben aus dem beruflichen Kontext in einer simulativen Umgebung unter Kontrolle eines Lernbegleiters“ (Sauter & Staudt 2016, 19) gelöst werden sollen.

Prüfungsaufgaben aller drei Typen können mithilfe der beschriebenen Taxonomiestufen von Bloom et al. (1976, 31; vgl. Kap. 6.2.2.1) auf verschiedenen Anspruchsniveaus formuliert werden und so die bestimmten Kompetenzerwartungen unmittelbar aufgreifen (vgl. etwa Becker 2007, 36 ff.).¹⁴

In *Transferphasen* geht es darum, erlernte Fähigkeiten und Wissensbestände möglichst selbstständig auf neue Anforderungssituationen zu übertragen und dort zielführend anzuwenden. Hier sind sowohl der Prozess als auch das Ergebnis Gegenstand der Kompetenzüberprüfung, sodass prinzipiell alle bisher benannten Methoden angewandt werden können. Damit werden sowohl der Output als auch das Outcome direkt angesprochen und eine berufliche Handlungskompetenz wird am ehesten abbildbar.

Abschließend ist es wichtig zu betonen, dass mit jedweder Methode zur Feststellung der Kompetenzentwicklung im Grunde nicht die Kompetenz von Lernenden im Sinne eines erlernten Handlungspotenzials erfasst wird – sondern die Performanz im Sinne einer situationsspezifischen Umsetzung einer Kompetenz (vgl. etwa Breuer 2010, 195; Wilbers 2021, 27 f.). Kompetenzen sind bereits aus diesem Grund nur näherungsweise erfassbar; sie stehen ja im Hintergrund der Performanz. Wenn diese gelingt, kann auf verfügbare Kompetenz zurückgeschlossen werden – bei Nichtgelingen könnte dies auf fehlende Kompetenzen rückführbar sein, aber eben auch auf andere Faktoren wie etwa geringe Motivation, aktuelle Einschränkungen oder auch Blockaden.

¹⁴ Weiterhin sei für die konkrete Ausgestaltung solcher Prüfungsformen zum einen auf einen „Leitfaden für lernzielorientierte Lernkontrollen“ (Gründer et al. 2016, 323 ff.), zum anderen exemplarisch auf Umsetzungsbeispiele des bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (vgl. ISB 2017) hingewiesen.

6.2.4.2 Kompetenzentwicklung der Lehrenden

Die Kompetenzentwicklung der Lehrenden ist eine zweite Perspektive, welche im Konzept PlaUsiBel eingenommen wird. Hier steht jedoch nicht ein Assessment von Kompetenztableaus des Personals mittels Fremdeinschätzungen oder eine Evaluation im Zentrum (vgl. etwa Wiater 2015, 239 ff.). Stattdessen geht es um die Frage, wie und entlang welcher Quellen Lehrende ihr Handeln reflektieren können. Im Konzept PlaUsiBel werden hierzu zwei Wege unterschieden: das Feedback der Lerngruppe sowie die Selbstreflexion.

Die Lerngruppe ist für die lehrende Person eine wichtige Informationsquelle, wenn es um die Qualität ihres Lehrens geht. Ein Leitbegriff für solche Rückmeldungen lautet *Feedback*. Im Kern geht es beim Feedback darum, systematisch entlang von Rückmeldungen anderer einen aktuellen Zustand zu analysieren, um daraus passende Konsequenzen abzuleiten sowie diese zu vollziehen (vgl. Buhren 2015a, 12). Damit eröffnet sich ein breites Spektrum der Reichweite solchen Feedbacks: „Von der spontanen Rückmeldung auf eine Frage [...] bis hin zur umfangreichen Datenerhebung und Datenrückspiegelung mit anschließender Zielvereinbarung“ (ebd.).

Im Konzept PlaUsiBel wird Feedback besonders für die Rückmeldung von Teilnehmenden an die Fachkräfte genutzt. Aus Rückmeldungen der Teilnehmenden, etwa hinsichtlich ihrer subjektiven Zufriedenheit mit der Gestaltung des Lernprozesses, können wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden. Dass Lernende prinzipiell in der Lage sind, gehaltvolle Rückmeldungen an Lehrende zu ihrer Tätigkeit zu geben, ist empirisch belegt (vgl. Buhren 2015b, 211 ff.). Auch Hattie betont dies in seiner Analyse zur Bedeutung von Feedback (vgl. 2023, 320 ff.).

Für das Konzept wird ein Fokus auf niederschwellige, leicht einsetzbare und für den Berufsbildungsbereich geeignete Methoden im Sinne „spontane[r] Rückmeldungen“ (Buhren 2015b, 224) gesetzt.¹⁵ Ein typisches Beispiel ist etwa das „Blitzlicht“: Hier geben die Lernenden nacheinander auf Basis einer Frage oder eines Impulses eine kurze verbale Rückmeldung – beispielsweise „Die heutige Einheit war für mich ...“. Nachdem sich alle Lernenden geäußert haben, kann noch in der Gruppe diskutiert werden (vgl. ebd., 224f.; Kiel et al. 2014, 137). Feedbackmethoden können in verschiedenen Sozialformen umgesetzt werden, etwa als „Individualfeedback“ (Buhren 2015a, 25) oder als „Team- oder Gruppenfeedback“ (ebd.). Stärker systematisierte Fragebögen zum Lehren und Lernen stellt Buhren exemplarisch vor (vgl. 2015b, 215 ff.). Eine weitere Option liegt in Feedbackkonferenzen, in denen Lernende und Lehrende die Ergebnisse des Feedbacks gemeinsam besprechen, reflektieren und Maßnahmen zur Verbesserung vereinbaren (vgl. Rolff 2015, 252 ff.). Die hier benannten Methoden sind nicht nur für Rückmeldungen von Lernenden an die Lehrenden geeignet – auch können sie für gegenseitiges Rückmelden der Lernenden untereinander sowie für Feedback der Lehrenden an die Lernenden genutzt werden (vgl. Wilkening 2016, 128).

¹⁵ Kataloge solcher Methoden finden sich etwa bei Kiel et al. (vgl. 2014, 137), bei Wilkening (vgl. 2026, 103 ff.) und bei Buhren (vgl. 2015b, 224 ff.).

Die Bedeutung von *Selbstreflexionsprozessen der Lehrenden* wird in der Literatur durchgängig hervorgehoben (vgl. Häcker 2017, 21 ff.; Kiel et al. 2014, 146 ff.; Pahl 2013b, 207 ff.; Wiater 2015, 234 ff.); auch aus den zentralen Befunden Hatties (vgl. Kap. 1) ist im Kontext der Relevanz der Einstellungen und Überzeugungen von Lehrenden für das Lernen (vgl. Bewyl & Zierer 2014, 24 ff.; Hattie 2023, 46 ff.) die Notwendigkeit von Selbstreflexionsprozessen ableitbar: „So it is teacher beliefs more than the methods or content that matter. It is less about what teachers do and more about how teachers think about what they do“ (Hattie 2023, 244).

Begrifflich kann eine Reflexion auf Seiten der Lehrenden folgendermaßen verortet werden:

„Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt“ (Lenske & Lohse-Bossenz 2023, 6; im Orig. hervorg.).

Reflexion als mentaler Prozess ist somit ein „besonderer Modus des Denkens“ (Häcker 2017, 23, im Orig. hervorg.), der rekursiv und (selbst-)referenziell ist. Es geht also um ein Durchdenken von Vergangenem, das auf sich selbst bezogen und in dem ein Abstand zum konkreten Erleben eingenommen wird. Damit werden Erfahrungen mit bestehenden Wissensbeständen in Verbindung gebracht (vgl. ebd., 23 ff.). Jank und Meyer beschreiben die Reflexionskompetenz von Lehrenden entsprechend als „die Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen miteinander zu verknüpfen und reflexive Distanz zum eigenen Handeln herzustellen“ (2021, 162). Reflexion entsteht also nicht ohne Grundlage, sondern im Kontext von Wissensbeständen und eigenen Erfahrungen. Ein solches „Erfahrungslernen“ (Košinár 2017, 147) steht damit im Zentrum von Reflexion. Unterlegt man hier einen Phasenverlauf, so sind zuerst Probleme in erlebten Situationen zu erkennen, diese anschließend zu benennen, auf dieser Basis Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und dadurch das Erlebte sowie die entwickelten Optionen zu bewerten und einzuordnen (vgl. ebd., 150 f.).¹⁶ Die Reflexion kann sich somit auf unterschiedliche Aspekte richten, wie etwa auf die Planung und Umsetzung der Lehr-Lern-Einheit, auf die vollzogenen Lernprozesse der Teilnehmenden wie auch auf den Entwicklungsprozess der Lerngruppe.

Eine weitere Informationsquelle für die Reflexion besteht in den über Feedback erhaltenen Rückmeldungen von Lernenden oder auch Kolleginnen und Kollegen, welche als neue Wissensbestände in die Reflexion eingehen können: „Eine Reflexion dieser konkreten Rückmeldungen [...] kann neues Handlungswissen produzieren“ (Buhren 2015a, 21) und dazu beitragen, dass die lehrende Person die Haltung eines „reflektierenden Praktiker[s]“ (ebd.; vgl. Košinár 2017, 147) einnimmt.

¹⁶ Auf methodischer Ebene finden sich hierzu Checklisten und Kataloge an Reflexionsfragen, mit denen Lehrende solche Reflexionen vornehmen können (vgl. etwa Grunder et al. 2016, 341 f.; Kiel et al. 2014, 146 ff.; Pahl 2013b, 208 ff.; Wiater 2015, 235 ff.).

6.2.5 Phasenumspannende Prinzipien

Prinzipien sind Leitlinien für das Lehren und Lernen, welche die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements längerfristig begleiten (vgl. Kap. 4.2.1). Trotz ihres höheren Abstraktionsgrades sind sie im tatsächlichen Lehr-Lern-Prozess zu realisieren. Im Rahmen des Konzepts PlaUsiBel wurden aus dem breiten Spektrum der Bezugsdidaktiken (vgl. Kap. 4.2) diejenigen Prinzipien ausgewählt, welche für den Berufsbildungsbereich von besonderer Bedeutung sind:

- Personenzentrierung
- haltgebendes Lernklima
- Elementarisierung
- Ganzheitlichkeit
- Individualisierung und Differenzierung
- Handlungsorientierung
- Prozessorientierung

Personenzentrierung als Prinzip entstammt im hier betrachteten Kontext der sozialrechtlichen Debatte um Reformen der Eingliederungshilfe und infolgedessen des Bundessteilhabegesetzes (BTHG). Personenzentrierung beschreibt einen Paradigmenwechsel der Abkehr von einer einrichtungs- und maßnahmezentrierten Organisation von Hilfen hin zu personenzentrierten Hilfeleistungen (vgl. Seidel & Schneider 2021, 47). Im Kern „soll nicht mehr über die Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern mit ihnen gemeinsam beraten und gehandelt werden“ (ebd., 48, im Orig. tw. hervorg.). Damit wird ein Mitsprache- und Selbstbestimmungsrecht hinsichtlich der konkreten Gestaltung von Unterstützungsleistungen betont. Die Personenzentrierung wird im BTHG (§ 95) sowie entsprechend im Sozialrecht (§§ 90; 95 SGB IX) explizit von den Trägern der Eingliederungshilfe eingefordert und dabei ein „Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten“ (§ 8 SGB IX) betont. Auch für den Bildungsort Werkstatt als sozialrechtlichen Leistungserbringer gilt die Personenzentrierung als Leitprinzip. In der Qualifizierung des Bildungspersonals hat die Personenzentrierung entsprechend Eingang in alle Handlungsbereiche der gFABPrV gefunden (vgl. §§ 4 ff. gFABPrV).

Diese Neujustierung auf Ebene sozialrechtlicher Bedarfsfeststellung impliziert auch didaktische Konsequenzen. Didaktisches Handeln ist noch stärker am einzelnen Menschen auszurichten, an seinen Fähigkeiten und Bedarfen, aber besonders auch an seinen Interessen und Wünschen, welches persönlich bedeutsames Lernen ermöglicht (vgl. Burow 1988, 192 ff.). Die vorgestellten didaktischen Überlegungen des didaktischen Modells hinsichtlich der Lernenden (vgl. Kap. 6.1.2) gewinnen vor diesem Hintergrund nochmals deutlich an Gewicht. Ebenso zieht dies die Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung (s. u.) nach sich. Auch kann das allgemeindidaktische Prinzip der Schülerorientierung – im Sinne der Berücksichtigung der Personalität, des Entwicklungsstandes und der Individualität der Schülerinnen und Schüler – hier aufgenommen werden (vgl. Wiater 2018, 22 ff.), ebenso wie die besondere Betonung der Subjektzentrierung vor dem Hintergrund des Vorliegens einer geistigen

Behinderung (vgl. Theunissen 2016, 75). Auch wird in diesem Zuge den Lernenden ein explizites Mitspracherecht eingeräumt, was sich bis hin zu einer Beteiligung der Lernenden an der Planung von Lehr-Lern-Einheiten ausdrücken kann (vgl. Kap. 5.2.2.4).

Das *haltgebende Lernklima* hat zum Ziel, Lernenden eine angenehme und unterstützende Lernatmosphäre zu bieten. Hierunter werden die aus der Sonderpädagogik bzw. der Pädagogik bei Verhaltensstörungen heraus besonders begründbaren Aspekte eines therapeutischen Milieus und der Strukturgebung (vgl. Stein 2019, 202 ff.; Stein & Stein 2020, 96 ff.) subsummiert. Ersteres zielt darauf ab, im Sinne eines Schonraums Lernenden Ruhe, Sicherheit und Geborgenheit zu bieten, etwa in Form einer angenehmen und freundlichen Raumgestaltung oder der Entlastung von Leistungsdruck (vgl. ebd.). Gleichzeitig muss diese „Schonraum-Orientierung [...] immer bereits das Ziel ihrer Aufhebung enthalten“ (Stein & Stein 2020, 96 f.), um eine Annäherung an die (betriebliche) Realität und eine schrittweise Entwicklung von Leistungsfähigkeit zu ermöglichen. Zweiteres, Strukturgebung, zielt neben Orientierung ähnlich auch auf die Etablierung von Sicherheit, etwa in Form von planmäßigen und stabilen Abläufen, Regeln und Rollen – zudem im Sinne von Verlässlichkeit in der Beziehungsgestaltung (vgl. ebd., 99): „Von besonderer Bedeutung ist es, eigene Absichten und Einstellungen konsequent, vorhersagbar und verlässlich in Handlungen umzusetzen“ (ebd.). Im Konzept PlaUsiBel werden die Aspekte eines haltgebenden Lernklimas in drei Dimensionen deutlich:

- Struktur (zeitliche Rhythmisierung, räumliche Gestaltung im Sinne von Übersichtlichkeit und Ordnung sowie soziale Klarheit, verstanden als Klarheit hinsichtlich Regeln, Rollen und verlässlichem Verhalten)
- Lernatmosphäre (angenehme Raumgestaltung, Schutz- und Schonraum, Angebot von Hilfestellung und Unterstützung durch die Fachkraft; Anstreben eines unterstützenden Gruppenklimas)
- Beziehungsangebot (Fachkraft offeriert ein langfristiges Beziehungsangebot und ist dabei eine verlässliche Bezugsperson)

Elementarisierung bietet Leitlinien und Wege für die Aufbereitung eines Lerngegenstandes an – es geht folglich um die didaktische Auseinandersetzung mit Inhalten (Bernasconi & Böing 2015, 172; Keeley 2018, 120 ff.). Die Bedeutung der Elementarisierung wird vor dem Hintergrund der Pädagogik bei geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung (vgl. Bernasconi & Böing 2015; Keeley 2018) besonders betont.

Elementarisierung beschreibt einen „Abstimmungsprozess zwischen dem Kerngehalt des Bildungsinhalts und den Lernvoraussetzungen“ (Keeley 2018, 120) der Lernenden. Das Prinzip der Elementarisierung bietet fünf Richtungen für eine solche didaktische Reduktion bzw. Adaption an, die in Summe eine teilnehmendengerechte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglicht:

- Elementare Strukturen: Hier wird, auch unter Anschluss an die entwickelte Typologie der Sequenzierung (vgl. Kap. 6.2.2.1), nach den Strukturen eines Inhalts gefragt: etwa, ob Teilaspekte aufeinander aufbauen, gleichberechtigt nebeneinanderstehen oder chronologisch geordnet werden können – sowie auch, welche Be-

standteile eines Lerngegenstandes haupt- und welche nebensächlich sind (vgl. Bernasconi & Böing 2015, 172 f.; Keeley 2018, 121).

- Elementare lebensleitende Grundannahmen: Dies meint die Untersuchung des Begründungszusammenhanges eines Themas, etwa im Sinne der Bedeutsamkeit der Sache für die Teilnehmenden und ihre Lebenswelt und besonders auch aus gesellschaftlich-kultureller Perspektive. Es geht damit um die Frage, welchen Beitrag ein Inhalt für das gesellschafts- und kulturbezogene Lernen einer/eines Teilnehmenden und der Lerngruppe leisten kann (vgl. Bernasconi & Böing 2015, 173; Keeley 2018, 121).
- Elementare Erfahrungen: Hier wird stärker als bei den lebensleitenden Grundannahmen die individuelle „Lebensbedeutsamkeit des Inhalts“ (Keeley 2018, 121) für die Lernenden hinterfragt, etwa in Form von „persönlich bedeutsame[n]“ (Bernasconi & Böing 2015, 173) Lernerfahrungen, die mit dem betrachteten Inhalt ermöglicht werden.
- Elementare Zugänge: Diesbezüglich werden die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden thematisiert, etwa deren „entwicklungsbezogenen Kompetenzen wie Sprache, Motorik, Kognition, Emotion und bereits erworbene Lernstrategien“ (Keeley 2018, 122; vgl. Bernasconi & Böing 2015, 174). Die Reflexion elementarer Zugänge knüpft daher eng an die beschriebene Auseinandersetzung mit den einzelnen Lernenden bei der Entwicklung eines Lehr-Lern-Arrangements an (vgl. Kap. 6.1.2) und geht über rein kognitive Aspekte hinaus (vgl. Bernasconi & Böing 2015, 174).
- Elementare Vermittlungswege: Hierzu werden abschließend die „Vermittlungs- bzw. Angebotsmethoden“ (Keeley 2018, 123) fokussiert, im Kontext von Zielen, Inhalten und Methoden sowie unter Berücksichtigung von Individualisierung und Differenzierung (vgl. ebd.; s. u.).

Betont werden hierbei auch die Beziehungsgefüge, die sich zwischen diesen Aspekten aufspannen (vgl. Bernasconi & Böing 2015, 174). Eine Entscheidung für eine Methode muss mittels dieser Aspekte daher „immer mehrperspektivisch abgesichert werden“ (ebd.).

Ganzheitlichkeit: Dieses Prinzip fordert besonders eine Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Menschenbild, welches „hinter“ dem pädagogischen steht. Im Kern wird der Mensch hier, wie Theunissen aus der Pädagogik bei geistiger Behinderung heraus beschreibt, als Einheit von Körper, Seele und Geist aufgefasst (vgl. 2016, 76). Dies begründet die Notwendigkeit, Lehren und Lernen vielperspektivisch und mehrdimensional zu verstehen und so etwa nicht nur kognitives, sondern auch motorisches, soziales und emotionales Lernen anzustreben. Auch vor diesem Hintergrund wird nochmals deutlich, dass die in der entwickelten Methodentaxonomie enthaltene Unterscheidung in motorisches und kognitives sowie emotionales und soziales Lernen als graduell und nicht als absolut zu verstehen ist (vgl. Kap. 6.2.2.2). Weiter unterscheidet genauer in drei Ebenen der Ganzheit: Auf Ebene der Person äußert sie sich wie benannt als Einheit von Denken, Fühlen und Handeln. Sie ist jedoch auch auf Ebene

des Inhalts bzw. des Themas relevant, im Sinne der Notwendigkeit von Mehrperspektivität, vielfältigen Lernwegen und multimedialen Zugängen. Drittes ist auch „die Ganzheit der Erlebnis- und Auffassungsweise“ (2018, 89) der Lernenden zu beachten – im Sinne der Berücksichtigung ihrer Auffassungen, Verstehens- und Lernprozesse (vgl. ebd., 88 f.) und damit zugleich ihrer Lebenswelt (vgl. Theunissen 2016, 76). Auch aus der Berufspädagogik heraus wird Ganzheitlichkeit als Prinzip der berufsschulischen wie der betrieblichen Bildungsprozesse betont (vgl. Arnold & Münk 2006, 24 f.): als „Zurückdrängung des eindimensionalen Lernens zu Gunsten der Berücksichtigung komplexerer und umfassenderer Inhalte und Lernansätze“ (ebd., 24), zu denen besonders die Anerkennung der „Ganzheitlichkeit menschlichen Handelns – und damit auch des Zusammenhangs von Arbeiten und Lernen“ (ebd.) gehört.

Individualisierung und Differenzierung: Dies erfordert die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernprozesse einer heterogenen Gruppe so ausgestaltet werden können, dass der einzelnen Person bestmöglich angepasste Lernziele, -wege und -medien zur Verfügung gestellt werden. Differenzierung kann auf übergeordneter Ebene zunächst in Maßnahmen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden werden (vgl. Bönsch 2018, 149 ff.; Wiater 2018, 48 ff.; vgl. Kap. 5.2.2). Im Rahmen äußerer Differenzierung wird versucht, Lerngruppen möglichst homogen zu bilden, etwa Personen vergleichbaren Alters oder Leistungsstandes zu einer Lerngruppe zu verbinden. Innere Differenzierung sieht innerhalb einer Lerngruppe verschiedene Maßnahmen vor (vgl. Klafki 2007, 173 ff.; Riedl & Schelten 2013, 64). Hierbei können etwa Lernaufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsstufen (qualitative Differenzierung) oder in unterschiedlicher Menge bzw. unterschiedlichem Umfang (quantitative Differenzierung) angeboten werden sowie verschiedene Methoden oder Sozialformen (vgl. Bönsch 2014, 55 ff.; Riedl & Schelten 2013, 65; Wiater 2018, 49). Auch können Inhalte und Lernziele mittels der Differenzierungsstufen der (harmonisierten) Bildungsrahmenpläne ausgewählt und formuliert werden (vgl. Kap. 5.1.2.4).¹⁷

Individualisierung kann hier in zweifacher Weise verstanden werden: Erstens stellt Individualisierung eine Maximalform innerer Differenzierung dar, indem tatsächlich jeder/jedem einzelnen Lernenden ein auf sie/ihn individuell zugeschnittenes Lernangebot gemacht wird (vgl. Wiater 2018, 46). Zweitens geht Individualisierung jedoch auch über diese Maßnahmen innerer Differenzierung hinaus, indem unter Anknüpfung an die Personenzentrierung (s. o.) die Ausrichtung des gesamten didaktischen Handelns – inklusive der Lernziele und Medien – an der/dem einzelnen Teilnehmenden eingefordert wird (vgl. ebd., 47; Bönsch 2018, 158 ff.).

Handlungsorientierung ist allgemeindidaktisch fundiert (vgl. etwa Gudjons 2014; Meyer 2009, 214 f.; Wiater 2018, 28) und weist gerade in der Didaktik Beruflicher Bildung eine zentrale Relevanz auf (vgl. etwa Czycholl & Ebner 2006, 44; Riedl & Schelten 2013, 101). Dies zeigt sich nicht nur im Leitziel beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Kap. 4.2.2), sondern auch in der Betonung der aktiven und eigenständigen Auseinandersetzung von Lernenden mit Aufgaben- und Problemstellungen in Form konkreten

¹⁷ Ausführliche Übersichten zu Differenzierungsmöglichkeiten in der Struktur und im Verlauf von Lehr-Lern-Einheiten finden sich bei Bönsch (vgl. 2014, 55 ff.).

Tuns (vgl. Riedl & Schelten 2013, 103). Hierzu gilt es gerade im arbeits- und berufsbezogenen Lernen, die Lernenden in die „Auseinandersetzung mit simulierten oder realen berufsrelevanten Situationen“ (Pahl 2021, 262) zu bringen. Dies zeigt aus arbeitspädagogischer Perspektive auch Schelten (vgl. 2005; Kap. 4.2.2). Meyer betont aus allgemeindidaktischer Perspektive, dass im Rahmen der Handlungsorientierung „Kopf- und Handarbeit [...] in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden“ (2009, 214). Dies bekräftigt ebenso Pahl aus Perspektive beruflicher Bildungsprozesse: „Durch konkretes Tun kann über den Körper und die Sinne erlebtes Handeln zu geistigem Handeln befähigen“ (2021, 265). Damit steht das Prinzip auch mit der Ganzheitlichkeit (s. o.) in engem Zusammenhang (vgl. ebd.; Wiater 2018, 28). Über die Bekräftigung dessen, dass „Lernen [...] nicht das Ergebnis von Belehrtwerden [ist], sondern von selbst gesteuerten Aktivitäten des lernenden Subjekts“ (Wiater 2018, 28) abhängt, werden ferner die im didaktischen Modell erfolgten Grundlegungen (vgl. Kap. 6.1.2) auch aus Perspektive der Handlungsorientierung heraus begründbar.

Prozessorientierung beschreibt vornehmlich aus sonderpädagogischer Perspektive eine besondere Sensibilität der Fachkraft für das aktuelle Hier und Jetzt des Lernens (vgl. Stein 2019, 204; Stein & Stein 2020, 100). „Dies erfordert Kompetenzen zu erhöhter Wahrnehmung und Aufmerksamkeit gegenüber Prozessen in der Lerngruppe; es erfordert des Weiteren eine hohe Flexibilität des pädagogischen Handelns“ (Stein & Stein 2020, 100). Hierzu gehört auch die Bearbeitung von auftretenden Störungen und Konflikten. Notwendig ist eine Souveränität der Fachkraft, die auf Routinewissen über das Thema, die Lernenden, die Lerngruppe und die Rahmenbedingungen zurückgreifen können muss. So kann sie besser auf den Prozess des Geschehens fokussieren. Aus didaktischer Perspektive geht mit einer Prozessorientierung auch die Notwendigkeit der Anpassung des geplanten Ablaufs einer Lehr-Lern-Einheit in der tatsächlichen Umsetzungssituation einher. Hierzu beobachtet die Fachkraft fortlaufend den Lernprozess, bewertet ihn und zieht daraus Konsequenzen. Gleichzeitig kann sich nicht ausschließlich auf ein spontanes Reagieren im Lernprozess verlassen werden; die Notwendigkeit einer zugrunde liegenden Planung bleibt unberührt (vgl. Stein 2019, 204; Stein & Stein 2020, 100), wobei auch die Miteinbeziehung von mehreren Planungsvarianten die Flexibilität im Lernprozess erhöhen kann.

Insgesamt ergibt sich damit ein breites Bild von Grundannahmen und Leitlinien, die für den Berufsbildungsbereich relevant sind. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass die Prinzipien in der hier gewählten Darstellung zwar nebeneinanderstehen, tatsächlich jedoch einerseits enge Bezüge untereinander aufweisen (wie etwa Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit oder Personenzentrierung und Differenzierung/Individualisierung) – und andererseits auch Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten beinhalten (wie etwa innerhalb des haltgebenden Lernklimas zwischen angenehmer Atmosphäre und Strukturierung). Sie müssen also in der Umsetzung von Lehr-Lern-Einheiten ausbalanciert werden. Darüber hinaus ist diese Aufstellung nicht abgeschlossen; auch weitere Prinzipien wären für den Berufsbildungsbereich zu diskutieren, so etwa die Kooperationsorientierung oder das Motivationsprinzip.

6.3 Didaktische Handreichung – PlaUsiBel

6.3.1 Grundlegendes und Bestandteile

Die vorgestellten Aspekte des didaktischen Modells (vgl. Kap. 6.1.2) sowie die Elemente des didaktischen Konzepts (vgl. Kap. 6.2) enthalten in der Gesamtschau eine Fülle von Strukturen und Informationen, welche ein didaktisches Basiswissen und eine Strukturierungshilfe für die Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten konstituieren. Damit Fachkräfte in ihrem alltäglichen didaktischen Handeln noch besser unterstützt werden können, ist es erforderlich, die Inhalte in eine praxisorientierte Handreichung zu übersetzen. Diese Handreichung berücksichtigt die bislang beschriebenen Aspekte, reichert sie zusätzlich mit Beispielen und Hinweisen an und bereitet die Inhalte in einer grafisch und sprachlich ansprechenderen Form auf, sodass sie besser und direkter verstanden, herangezogen und genutzt werden können. So arbeitet die Handreichung etwa mit Piktogrammen, Formen und Farben. Zur eigenen Vertiefung werden auch Literaturhinweise gegeben sowie Vor- und Nachteile einzelner Aspekte und Komponenten, etwa von Methoden, diskutiert.

Diese Handreichung findet sich in Gänze in Kapitel neun. Sie enthält, da es sich um eine in sich geschlossene Einheit handelt, eine eigene Seitennummerierung, auf die sich die folgenden Seitenangaben beziehen. Die Bestandteile der Handreichung lassen sich in fünf Blöcke unterteilen:

- In einer *Einführung* werden die Nutzung der Handreichung, die zentralen Bausteine des Konzepts im Sinne von Grundbegriffen (wie auch in Kap. 4.2.1 erfolgt) sowie die grundsätzliche Arbeit mit dem Konzept erläutert (Handreichung, S. 5 bis 8). Zu letzterem gehört vor allem das Flussdiagramm zur Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten (vgl. Kap. 6.2.1) in einer detaillierteren Form.
- Im Teil *Planung* werden anschließend die darunter subsummierten Aspekte des Konzepts erläutert: das didaktische Modell (vgl. Kap. 6.1.2; Handreichung, S. 10 bis 11) zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements und die Formulierung von Zielen (vgl. Kap. 6.2.2.1; Handreichung, S. 12 bis 15). Anschließend wird die entwickelte Methodentaxonomie (vgl. Kap. 6.2.2.2; Handreichung, S. 16 bis 18) entfaltet und mit neun exemplarischen Methoden inhaltlich konkretisiert (vgl. Kap. 6.3.2; Handreichung, S. 19 bis 36). Auch werden Sozialformen (vgl. Kap. 6.2.2.3; Handreichung, S. 37 bis 38) und Medien (vgl. Kap. 6.2.2.4; Handreichung, S. 39 bis 40) beschrieben.
- Der Teil *Umsetzung* erläutert die Verbindung der zuvor festgelegten Elemente einer Lehr-Lern-Einheit zu einer Verlaufsplanung und deren Dokumentation (vgl. Kap. 6.2.3; Handreichung, S. 42 bis 43).
- Das Thema *Bilanzierung* komplettiert den konzeptprägenden Dreischritt; sie umfasst entsprechend die beschriebenen Aspekte der Kompetenzentwicklung der Lernenden wie der Lehrenden sowie der zugehörigen methodischen Ansätze (vgl. Kap. 6.2.4; Handreichung, S. 45 bis 48).
- Des Weiteren werden die phasenumspannenden Prinzipien (vgl. Kap. 6.2.5; Handreichung, S. 50 bis 57) beschrieben.

Abschließend findet sich ein Vorschlag zur Prozessdokumentation, anhand derer von der Fachkraft alle Schritte zur Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit erfasst werden können (vgl. Handreichung, S. 58 bis 60). Mittels dieser Vorlage entsteht eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, welche die Fachkräfte einerseits durch den Entwicklungsprozess führt und andererseits als Dokumentation genutzt werden kann – ebenso wie zur Orientierung während der Durchführung der geplanten Einheit.

6.3.2 Inhaltliche Konkretisierung im Bereich Methoden

Die Handreichung enthält neun Methoden, die aufgrund ihrer Eignung für den Berufsbildungsbereich ausgewählt wurden. Sie entstammen maßgeblich der Didaktik Beruflicher Bildung (vgl. Kap. 4.2.2), teilweise auch der allgemeinen Didaktik (vgl. Kap. 4.2.1). Dabei wurde darauf geachtet, auch diejenigen Methoden zu berücksichtigen, welche sich in der Analyse der Bildungspraxis als am stärksten verbreitet erwiesen haben (vgl. Kap. 5.2.2.4). Ergänzend wurden weitere Methoden aufgenommen, welche insbesondere den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unterstützen. Die Methoden werden entsprechend der entwickelten Taxonomie nach den Graden des Lernbereichs und der Lernsteuerung eingeordnet (vgl. Kap. 6.2.2.2), sodass insgesamt alle Felder der Taxonomie exemplarisch abgedeckt sind (vgl. Abb. 23). Wichtig ist hierbei, dass diese Einordnung nicht als statisch zu sehen ist, sondern sowohl Lernsteuerung als auch Lernbereich von der konkreten Umsetzung der Methode abhängen. Die neun Methoden finden sich in einer Übersicht in Abb. 23 und werden anschließend jeweils knapp beschrieben. Ausführlicher aufbereitet werden sie in Kapitel 9 (vgl. Handreichung, S. 19 bis 36).

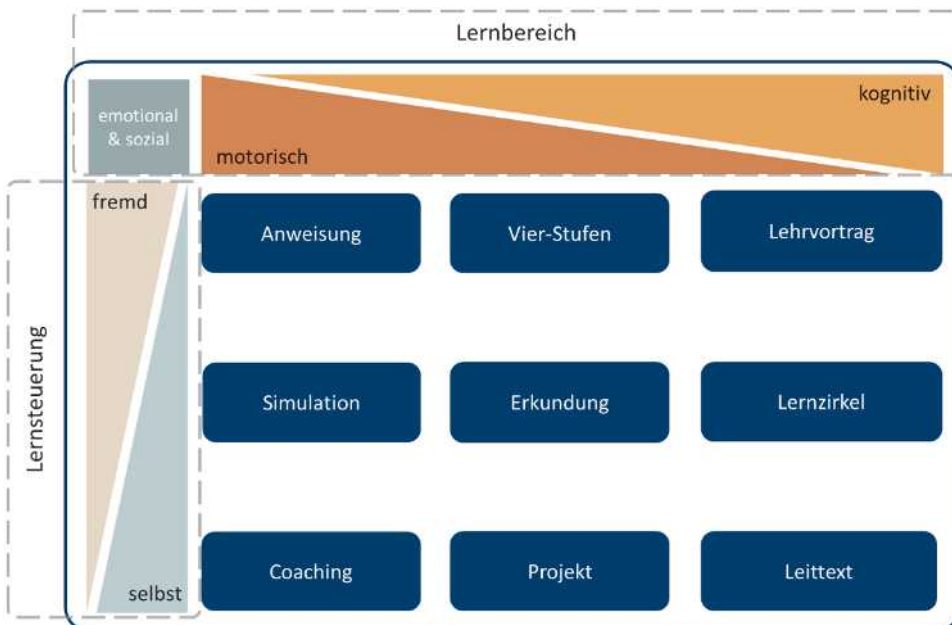


Abbildung 23: Methodentaxonomie der Handreichung PlaUsiBel mit exemplarischen Methoden

Die *Anweisung* lässt sich mit Bonz als eine Urform Beruflicher Bildung beschreiben (vgl. 1999, 197). Sie ist „eine Arbeitsaufforderung in schriftlicher oder mündlicher Form“ (Schelten 2005, 97), die sich auf konkrete Tätigkeiten bezieht. Sie verknüpft Arbeiten und Lernen, indem die Tätigkeit unmittelbar ausgeübt und hierdurch gelernt wird. Sie ist daher besonders für das Erlernen isolierter Fertigkeiten im Sinne konkreten Tuns geeignet; sie zielt auf das Aneignen, Festigen und Verfeinern manueller Tätigkeiten. Damit ist sie stark motorisch ausgerichtet, gleichzeitig auch stark fremdgesteuert (vgl. ebd., 96 ff.), da die Fachkraft, üblicherweise in einer Eins-zu-eins-Situation, direkte Anweisungen an die lernende Person gibt. Die lernende Person vollzieht anschließend zuerst unter Anleitung eine Tätigkeit nach. In einer zweiten Phase führt die lernende Person die Tätigkeit dann möglichst selbstständig aus; die Fachkraft unterstützt bei Bedarf (vgl. Schelten 2006, 425 f.).

Bei der *Simulation* „wird die Wirklichkeit – z. B. eine Situation in einem Betrieb – zu einer Lernumwelt vereinfacht bzw. transformiert“ (Pahl 2013b, 346). Mit ihr können auch komplexe oder risikofähige Arbeitsprozesse in einer simulierten Umgebung erprobt und erlernt werden, ohne hierbei das Risiko von „Störungen des Betriebsablaufs oder gar materieller Zerstörungen“ (Rebmann et al. 2011, 186; vgl. Schelten 2005, 99 f.) eingehen zu müssen. Damit können die Lernenden ebenso risikofrei Vorgehensweisen ausprobieren und üben. Hierzu wird eine bewusst gestaltete, ggf. auch vereinfachte, dennoch möglichst authentische Lernumwelt geschaffen (vgl. Bonz 2009, 105). Die Simulation ist eher auf motorisches Lernen ausgerichtet, des Weiteren ist sie mittelgradig selbstgesteuert: Zwar setzt sie explizit auf eigenständiges Lernen und Handeln der Teilnehmenden (vgl. ebd., 105; Pahl 2013b, 347), dies jedoch in einer bewusst reduzierten und gestalteten Umgebung sowie anhand vorgegebener Aufgaben und Prozesse. Eine konkrete Ausformung kann auch die Schüler- oder Übungsfirma sein (vgl. Pahl 2013b, 347; Schelten 2005, 100).

Die *Coaching*-Methode wurde für den PlaUsiBel-Ansatz neu entwickelt. Sie bezieht sich auf Formen arbeitsintegrierten, situativen bzw. situierten Lernens (vgl. Rebmann et al. 2011, 188 f.; Sonntag & Stegmaier 2007, 59), Aspekte des Cognitive Apprenticeships (vgl. Kap. 4.2.2) und der unterstützten Beschäftigung (vgl. BAG UB 2011, 87 ff.; Doose 2012, 162 f.). Sie hat das Ziel, besonders auf ausgelagerten Arbeitsplätzen oder bei Praktika die Bewältigung von Anforderungen und Aufgaben in der authentischen Arbeitssituation zu erlernen. Die Lernaufgabe ergibt sich somit unmittelbar aus der Arbeitsaufgabe am Lernort Arbeitsplatz. Das Coaching verfolgt das Leitziel eines „Job Coaching im Sinne einer umfassenden betrieblichen Integrationsbegleitung“ (Doose 2012, 162). Im hier vertretenen Verständnis der Methode wird die hauptsächliche Rolle der/des Lehrenden durch ein Teammitglied des Arbeitsplatzes eingenommen, welches in eine Mentorenrolle tritt. Dies ermöglicht ein Peer-to-Peer-Lernen in einem kollegialen Verhältnis im Sinne eines „natural support“ (ebd., 162, im Orig. hervorg.) bzw. als Anleitung „durch einen kompetenten Vertreter des sozialen Milieus“ (Sonntag & Stegmaier 2007, 41). Die Methode folgt einem Phasenablauf aus Vorbereitung (Scaffolding), Lernen und Arbeiten (Coaching) und Abschluss (Fading). Die Phasen werden in der Handreichung genauer erläutert (vgl. Handreichung, S. 24). Mögliche Vertiefungen innerhalb der Methode bieten einerseits gestufte Hilfen zur

Selbsthilfe, bei denen die Fachkraft als Unterstützung zur Bewältigung von Problemen hinzukommt (vgl. Doose 2012, 164 ff.; Handreichung, S. 24), sowie Variationen der Tätigkeit im Sinne von Job Enlargement als quantitative, Job Enrichment als qualitative Ausweitung der Arbeitsaufgabe und Job Rotation als Wechsel von Arbeitsplätzen (Rebmann et al. 2011, 188 f.; Sonntag & Stegmaier 2007, 63 ff.; Handreichung, S. 24). Die Rolle der Fachkraft wird in dieser Methode also stark zurückgenommen; sie setzt das Coaching als „Beratungsangebot“ (Rebmann et al. 2011, 185) bzw. als punktuelle Unterstützung um und gestaltet vor allem die Vorbereitungsphase aktiv. Die Methode ist mit ihrem Fokus auf das Erlernen konkreter Arbeitsabläufe am Arbeitsplatz motorisch ausgerichtet und gleichzeitig durch die Betonung des selbstständigen Arbeitens der lernenden Person stark selbstgesteuert.

Die *Vier-Stufen-Methode* kann als Klassiker der betrieblichen Unterweisung gelten (vgl. Wilbers 2021, 214). Kennzeichnend sind die in ihr enthaltenen vier Schritte „Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen, Üben“ (Rebmann et al. 2011, 185; vgl. Bonz 1999, 198 f.; Schelten 2005, 114 ff.), die insgesamt einen Lehr-Lern-Prozess strukturieren. Sie eignet sich besonders für das Erlernen von „Routine-Verfahren“ (Wilbers 2021, 214) im Sinne konkreter Arbeitsabläufe. Die Rollen sind in der Vier-Stufen-Methode klar verteilt; mit ihrem Fokus auf unmittelbare Unterweisung durch eine Lehrperson ist die Methode stark fremdgesteuert (vgl. Rebmann et al. 2011, 185; Wilbers 2021, 214). Gleichzeitig stellt sie höhere Ansprüche als die Anweisung (s. o.), etwa indem der Vorbereitung der Lernsituation und der Unterscheidung einzelner Lernschritte eine höhere Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Bonz 1999, 198). Sie bezieht durch verschiedene Verbalisierungsanregungen sowie Nutzung der handlungsbezogenen Funktionen von Sprache während der Ausführung (vgl. Handreichung, S. 26) auch kognitive Aspekte stärker mit ein und wird trotz ihres Fokus auf das Erlernen von Fertigkeiten als sowohl motorisch als auch kognitiv ausgerichtet beurteilt. Für die Vier-Stufen-Methode ist auch die vorherige Erstellung einer „Unterweisungsgliederung“ (Schelten 2005, 110) wichtig, die als Verlaufsplanung die einzelnen Phasen und Elemente näher beschreibt.

Mittels der *Erkundung* können die Lernenden bestimmte Objekte oder Orte in einer zwar durch die Fachkraft vorbereiteten oder vorstrukturierten Weise, aber dennoch selbstgesteuert und authentisch kennenlernen (vgl. Pahl & Pahl 2021, 108; 168) – im Sinne einer „sinnlich-anschaulichen, realen Begegnung“ (Meyer 2010, 327). Sie hat

„zum Ziel [...], den Lernenden über ihre in der Schule erworbenen Fachkenntnisse hinaus betriebswirtschaftliche Zusammenhänge, Arbeits- und Geschäftsprozesse, unbekannte Technologien, Geräte, Maschinen und Aggregate näherzubringen und theoretisch Erlernetes in der Praxis überprüfbar zu machen“ (ebd., 109).

Wird der gewohnte Lernort verlassen und ein neuer aufgesucht, spricht man auch von Betriebserkundung (vgl. Pahl & Pahl 2021, 108) bzw. Exkursion (vgl. ebd., 166 ff.), bei Gegenständen von einer Objekterkundung. In jedem Fall wird eine Erkundung zunächst durch die Fachkraft vorbereitet (im Sinne etwa von Organisation von Gegenstand oder Ort, ggf. Kooperationsanbahnung etc.) sowie gemeinsam mit den Teilnehmenden angebahnt (etwa mit der Klärung von Zielen, Aufgaben und Vorgehenswei-

sen). Anschließend wird sie mit begleitenden Erkundungsaufträgen oder -leitfragen durch die Teilnehmenden möglichst selbstgesteuert durchgeführt (vgl. Meyer 2020, 328 ff.). Je nach Inhalt und Zielen der Erkundung kann eher motorisches oder eher kognitives Lernen betont sein – oder beide Aspekte spielen eine gleichwertige Rolle (vgl. Handreichung, S. 27). Abschließend sind eine Auswertung und Re-Integration der Erkenntnisse am bekannten Lernort von besonderer Bedeutung (vgl. Pahl & Pahl 2021, 109 ff.; 168 f.; Handreichung, S. 28). Insgesamt ist es also wichtig, die Erkundung in einen „ausbildungsbezogenen oder unterrichtlichen Zusammenhang“ (Pahl & Pahl 2021, 108) einzubetten.

Das *Projekt* stellt auf besondere Weise die „gemeinsame und selbstständige Organisation durch die Lernenden“ (Bonz 2009, 105) ins Zentrum (vgl. Riedl & Schelten 2013, 219) und ist stark handlungsorientiert ausgerichtet (vgl. Bonz 2009, 105; Riedl & Schelten 2013, 221). Es kann sowohl in Formen schulischen als auch betrieblichen Lernens eingesetzt werden und weist eine große Variationsbreite der Gestaltungsmöglichkeiten auf (vgl. Riedl & Schelten 2013, 219). In Idealform wird der gesamte Prozessverlauf eines Projekts von den Teilnehmenden möglichst selbstgesteuert vollzogen: Ausgehend von einer Projektidee bzw. -initiative über den Entwurf einer Projektskizze und einer kleinschrittigen Planung hin zur Durchführung des Projekts und dessen Abschluss. Letzteres kann etwa in Form einer Präsentation und gemeinsamer Reflexion gestaltet werden. Der Prozess wird ferner von sogenannten Fixpunkten und Metainteraktionen begleitet. Erstere sind gemeinsam festgelegte Meilensteine und inhalts- bzw. prozessbezogene Besprechungen; unter zweiteren werden spontane gemeinsame Reflexionen etwa bei Problemen oder Konflikten verstanden (vgl. Frey 2010, 62 ff.; Riedl & Schelten 2013, 220 f.; Schelten 2005, 101 f.). Die Fachkraft tritt dementsprechend in den Hintergrund, muss aber „flexibel auf unvorhersehbare Entwicklungen während der zeitlich meist längerfristig angelegten Projektarbeit reagieren“ (Riedl & Schelten 2013, 221). Das Projekt ist insgesamt stark selbstgesteuert und spricht gleichermaßen den kognitiven wie den motorischen Lernbereich an (vgl. Bonz 1999, 210).

Der *Lehrvortrag* ist eine stark fremdgesteuerte und kognitiv fokussierte Methode (vgl. Bonz 1999, 210). Hierbei „stellt der Unterweiser darbietend-gebend [...] einen Sachverhalt dar. Der Lernende ist allein aufnehmend-empfangend bzw. rezeptiv“ (Schelten 2005, 102; vgl. Wilbers 2021, 51 f.). Damit weist der Vortrag eine gewisse konzeptionelle Nähe zur betrieblichen Unterweisung auf (vgl. Pahl 2013b, 116 f.; Pahl & Pahl 2021, 301). Aus dieser rezeptiven Rolle der Lernenden ergibt sich eine ausgesprochen starke Fremdsteuerung des Lernprozesses, der gleichzeitig durch seinen Fokus auf verbale Übermittlung von Informationen und theoretischem Fachwissen stark kognitiv ausgerichtet ist. Die typische Sozialform dieser Methode ist die Plenumsarbeit; die Methode selbst gliedert sich in die Phasen Einleitung, Hauptteil und Schluss (vgl. Wilbers 2021, 51 f.; Pahl & Pahl 2021, 303 ff.). Von zentraler Bedeutung ist die Verständlichkeit des Vortrags, die sich etwa auf die Dimensionen Einfachheit, Strukturiertheit, Prägnanz und Verwendung zusätzlicher Medien erstrecken kann (vgl. Meyer 2010, 297; Pahl & Pahl 2021, 301 f.; Schelten 2005, 102 f.). Begleitende Präsentationen sind ein beliebtes Medium des Lehrvortrags (vgl. Meyer 2010, 297; Wilbers 2021, 54 ff.); auch können etwa Modelle, einzelne Bilder, Filme und begleitende Arbeitsblätter eingesetzt

werden (vgl. Pahl 2013b, 126 f.). Gerade bei Lehrvorträgen sind anschließende handlungsorientierte Methoden von großer Bedeutung, mit denen das Gehörte wiederholt, geübt, angewendet oder vertieft wird.

Der *Lernzirkel*, auch Stationenlernen genannt, ist eine Methode offenen Unterrichts (vgl. Peschel 2012, 33 f.). Das Prinzip entstammt ursprünglich dem Sportunterricht (vgl. Riedl & Schelten 2013, 180), wurde jedoch auf kognitive Lernprozesse übertragen. Es handelt sich um „ein individualisiertes, aktives und selbstständiges Lernen, das vorwiegend materialgesteuert an verschiedenen Stationen erfolgt“ (ebd.; vgl. Bönsch 2014, 58 f.). Für einen Lernzirkel bereitet die Fachkraft einzelne Stationen vor, welche etwa verschiedene Teile eines übergeordneten Themas adressieren, die idealerweise nicht aufeinander aufbauen, sondern gleichrangig nebeneinanderstehen (vgl. Riedl & Schelten 2013, 181) – ähnlich, wie es bei der Frage der Sequenzierung von Inhalten als thematische Landkarte diskutiert wurde (vgl. Kap. 6.2.2.1). Eine Station hält Medien und Arbeitsaufgaben bereit, mit denen sich die Lernenden Inhalte selbstgesteuert aneignen und ihre Lösungen auch selbst kontrollieren können. Idealerweise bieten Stationen eine „Abwechslung bei Arbeitsaufträgen und Lernmaterialien“ (Riedl & Schelten 2013, 180, im Orig. hervorg.) und sprechen unterschiedliche Sinne an (vgl. ebd.). Damit ist der Lernzirkel „eine sehr inhaltsorientierte Form des Lernens“ (Peschel 2012, 33). Während der Durchführung rückt die Fachkraft in eine beratende Funktion und damit stärker in den Hintergrund. Da jedoch Inhalte und Abläufe der Stationen vorgegeben sind, ist der Grad der Selbststeuerung ähnlich wie bei der Erkundung als mittel einzuschätzen. Inhaltlich stehen üblicherweise Aspekte von (Fach-)Wissen im Vordergrund, weshalb der Lernzirkel eher kognitiv ausgerichtet ist. Er kann in verschiedener Hinsicht variiert werden; so können die Bearbeitungsreihenfolge wie auch die Sozialformen an den Stationen vorgegeben sein oder den Lernenden freigestellt werden; auch kann in Pflicht- und Wahlstationen unterschieden werden (vgl. Peschel 2012, 34; Riedl & Schelten 2013, 180 f.).

Die *Leittextmethode* entstammt der „betrieblichen Bildungsarbeit“ (Wilbers 2021, 215) und orientiert sich an regulären betrieblichen Abläufen, die oftmals auf Anleitungen, Ablaufschemata oder Laufzettel zurückgreifen (vgl. Pahl & Pahl 2021, 315). „Leittexte fungieren in individualisierten Unterrichtsformen als roter Faden“ (Riedl & Schelten 2013, 148) und betonen ein möglichst eigenständiges und selbstgesteuertes Lernen von Teilnehmenden (vgl. Bonz 2009, 107 f.; Riedl 2004, 122 f.; Schelten 2005, 148 f.), indem anstelle der Lehrperson Leitfragen und Materialien „als Anregung zur Beschaffung von Informationen und als Hilfe bei Überlegungen“ (Bonz 2009, 107) zum Einsatz kommen (vgl. Riedl 2004, 122). Ergänzt wird dies um konkrete Arbeitspläne und Kontrollmöglichkeiten, welche insgesamt den Lernprozess strukturieren. Es geht somit im Kern um das Verfügbarmachen von „Selbstlernmaterialien“ (Riedl 2004, 121). Innerhalb der Leittextmethode folgen die Lernenden üblicherweise dem Phasenverlauf „der vollständigen Handlung mit den Elementen des Informierens, Planens, Entscheidens, Ausführens, Kontrollierens und Bewertens“ (Rebmann et al. 2011, 186; vgl. Bonz 2009, 107; Pahl & Pahl 2021, 316 f.; Wilbers 2021, 214 f.; vgl. Kap. 4.2.2). Die Methode stellt eher kognitives Lernen in den Vordergrund. Sie „zielt auf eine umfassende berufliche Handlungskompetenz und betont sowohl fachliche als auch berufs-

übergreifende Befähigungen“ (Riedl & Schelten 2013, 149). Entscheidende Erfolgskriterien sind zum einen die Qualität der Leittexte, deren Erstellung daher mit einer besonderen Sorgfalt erfolgen sollte (vgl. ebd., 150), zum anderen aber auch deren vorbereitende Adaptation an die Ausgangslage der einzelnen Lernenden und der Lerngruppe. Leittexte können in Einzelarbeit, aber auch in Partner- und Gruppenarbeiten zum Einsatz kommen (vgl. Schelten 2005, 151).

6.4 Zwischenfazit – didaktisches Basiswissen für die Praxis Beruflicher Bildung

Die im Rahmen von GuBiP entwickelten Elemente des PlaUsiBel-Ansatzes,

- das didaktische Modell (vgl. Kap. 6.1),
- das didaktische Konzept (vgl. Kap. 6.2) sowie
- die praxisorientierte Handreichung (vgl. Kap. 6.3 sowie Kap. 9),

folgen dem übergeordneten Ziel, Fachkräfte bei der Realisierung Beruflicher Bildung für Menschen mit Behinderung zu unterstützen. Der entwickelte Ansatz bezieht die theoretischen Grundlagen der allgemeinen Didaktik (vgl. Kap. 4.2.1), der Didaktik Beruflicher Bildung (vgl. Kap. 4.2.2) sowie einer sonderpädagogisch akzentuierten Didaktik (vgl. Kap. 4.2.3) mit ein. Außerdem berücksichtigt er die Rahmenbedingungen des Lernorts Werkstatt (vgl. Kap. 3) sowie die Ist-Situation Beruflicher Bildung in Werkstätten hinsichtlich Forschungs- und Entwicklungsstand (vgl. Kap. 5.1) und empirischer Bildungspraxis (vgl. Kap. 5.2). Diese Zusammenhänge werden in Abb. 24 illustriert.

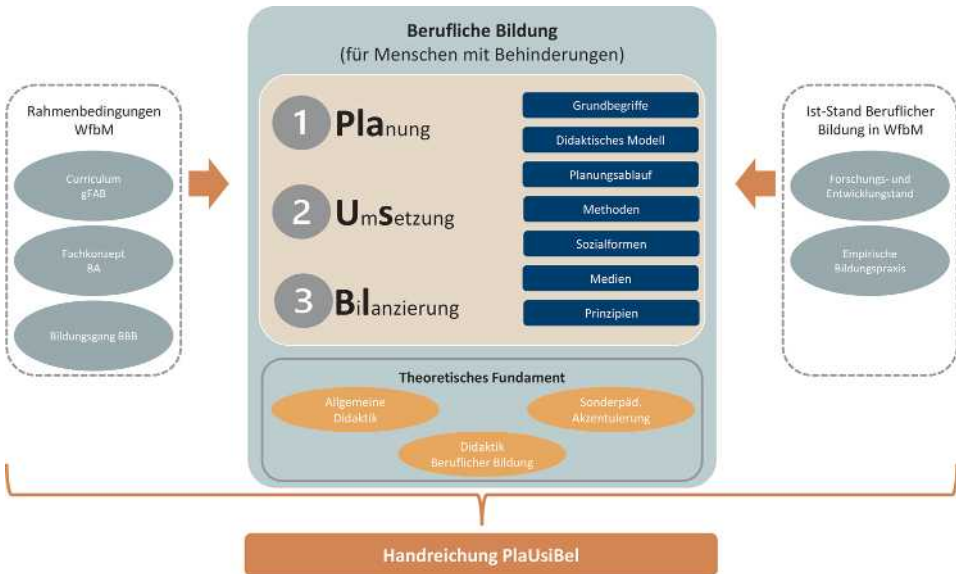


Abbildung 24: Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen: Handreichung PlaUsiBel

Damit beinhaltet der PlaUsiBel-Ansatz zur Gestaltung von Lehren und Lernen als Konkretisierung von Beruflicher Bildung für Menschen mit Behinderungen ein didaktisches Basiswissen in Verbindung mit einer anwendungsorientierten Strukturierungshilfe. Inwiefern sich diese inhaltlichen Überlegungen auch in der Bildungspraxis bewähren, wurde im Rahmen von GuBiP mittels einer Praxiserprobung differenziert untersucht. Diese wird im Folgekapitel beschrieben (vgl. Kap. 7).

7 Der PlaUsiBel-Ansatz in der Praxis

7.1 Praxiserprobung

Der PlaUsiBel-Ansatz wurde im Rahmen des Projektes GuBiP in Zusammenarbeit mit 20 Modellwerkstätten bundesweit in seiner praxisorientierten Transformation als Handreichung umgesetzt.

Die Erprobung verfolgte verschiedene Ziele: Erstens sollten die Umsetzbarkeit und Praxistauglichkeit des Ansatzes in der Bildungspraxis geprüft werden; es ging folglich darum, inwiefern die Fachkräfte den Ansatz in ihrer Arbeit verwenden können und inwiefern er für sie dabei eine Unterstützung darstellt. Zweitens sollte der Ansatz entlang der Rückmeldungen aus der Bildungspraxis weiterentwickelt werden, um dessen Anwendungsorientierung weiter zu steigern. Drittens sollten Umsetzungsbeispiele im Sinne von Good Practice aus der Praxis heraus erarbeitet und zur Illustration des Konzepts zur Verfügung gestellt werden.

Akquise der Modellwerkstätten

Alle Mitgliedswerkstätten der BAG WfbM wurden eingeladen, sich als Modellwerkstatt zu bewerben. Hierzu wurde das bereits aus der empirischen Befragung (vgl. Kap. 5.2) bekannte Tool [onlineumfragen.com](https://www.onlineumfragen.com) genutzt, mit dem die Werkstätten um verschiedene Angaben zur Einrichtung (etwa Lage, Größe, vorwiegende Behinderungsarten, Organisationsstrukturen des Berufsbildungsbereichs) sowie um ein Motivations schreiben für die Teilnahme gebeten wurden.

Insgesamt gingen 78 Bewerbungen ein, aus denen nach Ausschluss unvollständiger Datensätze in Kooperation mit der BAG WfbM 20 Werkstätten ausgewählt wurden. Handlungsleitend war hier – unter Anschluss an die in der empirischen Erhebung bereits deutlich gewordenen Heterogenitätsdimensionen der bundesdeutschen Werkstättenlandschaft und ihrer Berufsbildungsbereiche – eine möglichst breite Abdeckung dieser Vielfalt. Hierzu wurde zuerst auf einen Einbezug möglichst vieler Bundesländer geachtet und anschließend das Motivationsschreiben gesichtet. Aus den hier gefilterten Werkstätten wurden darauf folgend unter Maßgabe einer Variation der weiteren Heterogenitätsdimensionen (Behinderungsform, Organisationsstruktur, Einrichtungsgröße) entsprechend 20 Werkstätten ausgewählt. Diese Selektion wurde anschließend gemeinsam mit der BAG WfbM abgestimmt. Die letztlich ausgewählten Werkstätten entstammen 14 Bundesländern; die vorliegende Verteilung der vorwiegenden Behinderungsformen sowie der Organisationsstrukturen der Berufsbildungsbereiche entspricht näherungsweise den in der empirischen Erhebung aufgefundenen Verteilungen im Hinblick auf diese beiden Kriterien. So weisen etwa 80 % der ausgewählten Berufsbildungsbereiche eine zentrale Struktur auf – in der Mitgliederbefragung waren dies 74,9 % der Werkstätten. Jede Werkstatt hat anschließend eine An-

sprechperson (zumeist die Leitung des Berufsbildungsbereichs) sowie eine Gruppe von zwei bis fünf Fachkräften benannt, die zwischen Februar und Juli 2023 mit dem PlaUsiBel-Ansatz gearbeitet haben, bei enger Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung. Insgesamt haben so etwa 80 Fachkräfte und Ansprechpersonen an der Erprobungsphase teilgenommen.

Vorgehensweise und Instrumente der Erprobungsphase

Zu Beginn der Erprobungsphase lagen das Konzept PlaUsiBel und die Handreichung in einer ersten Arbeitsfassung vor. Diese Arbeitsfassung wurde in fünf regionalen Eröffnungskonferenzen vorgestellt, an denen jeweils mehrere Modellwerkstätten teilnahmen. Neben technischen und organisatorischen Aspekten der Erprobung wurde vor allem der Planungsablauf einer Lehr-Lern-Einheit gemäß dem Konzept (vgl. Kap. 6.2) an einem Beispiel erläutert und anschließend von den Fachkräften anhand eigener Beispiele nachvollzogen.

Über die Laufzeit der Erprobung wurden mittels verschiedener Instrumente Rückmeldungen der teilnehmenden Fachkräfte eingeholt. Zudem hatten die Fachkräfte die Möglichkeit, wöchentliche Beratungssprechstunden der wissenschaftlichen Begleitung in Anspruch zu nehmen. Parallel hierzu wurden die Elemente des PlaUsiBel-Ansatzes fortlaufend überarbeitet und ergänzt. Dies zeigte sich über den Zeitraum der Erprobung etwa anhand zweier aktualisierter Fassungen der Handreichung. Bei Bedarf wurden über Videokonferenzen auch weitere, ergänzende Hinweise und Erläuterungen gegeben, die etwa Umsetzungsbeispiele oder inhaltliche Ergänzungen demonstrierten. All diese Elemente wurden technisch über eine Plattform der Julius-Maximilians-Universität Würzburg realisiert. Die teilnehmenden Werkstätten wurden gebeten, die Arbeit mit dem Ansatz in ihren Alltag zu integrieren – genauere Vorgaben oder Erwartungshorizonte wurden nicht formuliert, um eine möglichst große Alltagsnähe zu ermöglichen. Zum Abschluss der Erprobungsphase wurden wiederum fünf regionale Abschlusskonferenzen veranstaltet, in deren Rahmen die beteiligten Fachkräfte ihre erarbeiteten Good-Practice-Beispiele vorstellten, gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung diskutierten und nochmals differenziert Rückmeldungen zu dem Ansatz gaben.

Die folgende Ergebnisdarstellung fokussiert die Rückmeldungen der Bildungspraxis zu drei Zeitpunkten (zu Beginn, in der Mitte und zum Ende der Erprobungsphase). Zu den ersten beiden Zeitpunkten wurden per Videokonferenz Rückmeldungen mittels qualitativer Leitfadenterviews eingeholt. Diese wurden jeweils durch zwei studentische Mitarbeiterinnen begleitend protokolliert; die Protokolle wurden anschließend mittels induktiver Kategorienbildung (vgl. Döring 2023, 589 ff.) ausgewertet. Zum dritten Zeitpunkt wurde im Rahmen der Abschlusskonferenzen unter anderem mit World-Cafés in Präsenz gearbeitet. Die Form und Methodik der Rückmeldungen in der Erprobungsphase sind dabei bewusst nicht im Forschungsdesign einer formativen Evaluation angelegt, sondern betont niederschwellig und inhaltsorientiert. Daher wurde auch auf komplexere Vorgehensweisen wie etwa eine Aufzeichnung, Transkription oder qualitative Inhaltsanalyse verzichtet.

7.2 Ergebnisse

7.2.1 Rückmeldungen zu Beginn der Erprobung

Bereits etwa einen Monat nach den Eröffnungskonferenzen wurden erste Rückmeldungen über Videokonferenzen eingeholt. Der Leitfaden dieser Gespräche findet sich im Anhang (vgl. Tab. 25 und 26). Zur Frage der bisherigen Nutzung der Handreichung (Frage A1, Tab. 25 im Anhang) gaben sechs der Werkstätten an, noch keine konkreten Planungen von Lehr-Lern-Einheiten vollzogen zu haben. Vier Werkstätten hatten eine oder mehrere Einheiten geplant, sieben hatten eine Einheit geplant und umgesetzt, drei Werkstätten hatten mehrere Einheiten geplant und umgesetzt. Auf die Frage, inwiefern die Handreichung bisher als hilfreich und nützlich empfunden wurde (Frage A2), beschrieben die Fachkräfte aller 20 Werkstätten die Handreichung als positiv im Sinne der Fragestellung. Zugleich verbessere die Arbeit mit dem Ansatz in ihrer Wahrnehmung die eigene Strukturierung bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten (11 Codierungen). Weiterhin erlebten einige der Befragten die Arbeit mit dem Ansatz als Wissenserweiterung (7 Codierungen) sowie als Reflexionshilfe (7 Codierungen). Zwei Werkstätten gaben an, die Arbeit mit dem Ansatz helfe besonders didaktisch nicht vorgebildeten Mitarbeitenden. Auch formulierten zwei der Befragten, sich mittels des Ansatzes nun genauer mit ihren Lernenden auseinanderzusetzen. Gleichzeitig gaben drei Befragte an, die Handreichung enthalte für sie wenig Neues.

Auf die Frage danach, in welchem Kontext die Handreichung nicht weitergeholfen habe (Frage A3), wurden lediglich einzelne Rückmeldungen gegeben (komplexere Lernaufgaben, sehr heterogene Lerngruppen, lange Sequenzen, gleichförmiges Lernen und stark kognitives Lernen – jeweils eine Codierung), auch zu an diesem Zeitpunkt noch nicht vorliegenden Inhalten (etwa Bilanzierung, 5 Codierungen). Ferner gaben sechs Werkstätten an, die Handreichung sei zu komplex und umfangreich. Drei Werkstätten waren der Ansicht, für diese Beurteilung sei es zu früh.

Bei der Bitte um konkrete Verbesserungswünsche (Frage A4) wurden verschiedenste Facetten benannt, so etwa eine Erweiterung des Methodenspektrums (4 Codierungen), die Ergänzung des Teils zur Bilanzierung (3 Codierungen), Hinweise zur Zielformulierung (1 Codierung), genauere Erläuterungen (3 Codierungen), die Beigabe zusätzlicher Umsetzungsbeispiele (3 Codierungen), die Verwendung leichterer Sprache (3 Codierungen) sowie detailliertere Hinweis zu Medien (1 Codierung).

7.2.2 Rückmeldungen in der Mitte der Erprobung

Zum zweiten Zeitpunkt, etwa nach drei Monaten, wurden sehr spezifische Teilfragen gestellt, die bestimmte Inhalte der Handreichung adressieren (vgl. Tab. 27 im Anhang). In einer übergreifenden Betrachtung ergaben sich zunächst allgemeine Rückmeldungen, die an die Erfahrungen des ersten Zeitpunkts anschließen. Die Handreichung und das Konzept wurden grundsätzlich nach wie vor als hilfreich empfunden (11 Codierungen); die Arbeit mit dem PlaUsiBel-Ansatz stelle eine Reflexionshilfe für die eigene Arbeit (12 Codierungen), eine Strukturierungshilfe (9 Codierungen) und eine inhaltliche Erweiterung (4 Codierungen) dar. Drei der Werkstätten gaben an, die

gesamte didaktische Arbeit des Berufsbildungsbereiches auf den PlaUsiBel-Ansatz umstellen zu wollen. Gleichzeitig wurde die Arbeit mit dem Konzept und der Handreichung auch als sehr zeitaufwendig erlebt (15 Codierungen), wobei sich der Arbeitsaufwand durch Übungseffekte mit der Zeit verringerte (3 Codierungen). Ferner betonten einige der Befragten die Bedeutung einer erläuternden Einführung in den Ansatz (5 Codierungen).

Nach etwa drei Monaten hatte nur eine Einrichtung bisher noch keine Einheiten geplant oder umgesetzt. Diese Einrichtung beschrieb personelle Engpässe und weitere organisatorische Herausforderungen, die eine praktische Erprobung des Ansatzes bislang verhindert hätten. Eine Werkstatt hatte mehrere Einheiten geplant, drei Werkstätten eine, zwölf Werkstätten mehrere Einheiten geplant und umgesetzt. Von drei Werkstätten fehlte eine klare Aussage; diese gaben an, sich bisher vor allem mit der Handreichung befasst zu haben (Frage B1). Insgesamt wurde daher erkennbar, dass sich die Fachkräfte der Mehrzahl der Werkstätten nach der Hälfte der Erprobungszeit nicht nur mit den Inhalten der Handreichung befasst, sondern auch Lehr-Lern-Einheiten in der Praxis realisiert hatten.

Die Unterscheidungsebenen der Methodentaxonomie in motorisches und kognitives sowie in selbst- und fremdgesteuertes Lernen (Frage B2) wurden in dieser Phase von der Mehrzahl der Werkstätten herangezogen und als hilfreich eingeschätzt (11 Codierungen). Fünf Werkstätten gaben an, die Unterscheidung nicht zu verwenden; drei Werkstätten beschrieben einen Fokus auf bestimmte Methoden der Handreichung, die sie aus anderen Gründen für besonders geeignet hielten, etwa weil kognitives Lernen häufig im Vordergrund stünde oder weil grundsätzlich mit der Vier-Stufen-Methode gearbeitet würde.

Aus verschiedenen Kontakten mit Fachkräften wurde deutlich, dass manche die Handreichung als sehr umfangreich wahrnahmen. Daher wurde explizit erfragt, welche Inhalte der Handreichung bisher noch keinen Einsatz gefunden hatten und welche Aspekte folglich gekürzt werden könnten (Frage B3). Hier zeigte sich ein eindeutiges Bild, denn 18 Werkstätten gaben an, dass alle Aspekte der Handreichung hilfreich seien und daher nichts gekürzt werden sollte. Zwei Werkstätten waren der Ansicht, dass einzelne Aspekte, etwa bestimmte Methoden, für ihre Lerngruppen nicht anwendbar seien, diese aber durchaus für andere Werkstätten hilfreich sein könnten – und daher auch für diese Aspekte keine Kürzungsnotwendigkeit bestehe.

Ferner wurden die Fachkräfte auch zur Rolle der Prinzipien in ihrer Arbeit befragt. Leitendes Erkenntnisinteresse war hier, wie diese Grundsätze konkret bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten berücksichtigt werden (Frage B4). Hier gaben Fachkräfte aus 18 Werkstätten an, die Prinzipien nicht explizit, sondern eher intuitiv zu verwenden – auch im Sinne allgemeiner Grundsätze der Arbeit. Eine Werkstatt hatte zu diesem Zeitpunkt den Abschnitt mit Prinzipien noch nicht bearbeitet, eine hatte sich wie eingangs beschrieben noch nicht mit dem Konzept intensiver auseinandergesetzt.

7.2.3 Rückmeldungen zum Ende der Erprobung

Zum Ende der sechsmonatigen Erprobungsphase wurden auf den Abschlusskonferenzen World-Cafés durchgeführt. Die Methode beschreibt eine Form der Gruppendiskussion, bei der Arbeitsgruppen ihre Gedanken und Ergebnisse zu einer Fragestellung fortlaufend und beschreibend auf einem Plakat dokumentieren. Diese Methode eignet sich besonders, um im gemeinsamen Diskurs Rückmeldungen zu bestimmten Themenkreisen zu gewinnen.

Für die Abschlusskonferenz wurden sechs Themen ausgewählt, die verschiedene Aspekte des Konzepts aufnehmen. Um einen möglichst freien Diskurs zu ermöglichen, waren die jeweiligen Fragestellungen eher alltagssprachlich formuliert:

- Form, Sprache und Inhalt der Handreichung und der Erklärvideos – praxistauglich oder Elfenbeinturm?
- Word-Vorlage zur Handreichung – nerviges Formular oder sinnvolle Planungshilfe?
- Bilanzierung in PlaUsiBel – Was wäre zu beachten? Wie wäre vorzugehen?
- Flussdiagramm in PlaUsiBel – Entscheidungshilfe oder überfordernde Komplexität?
- Bildungsplanung mit PlaUsiBel – verpflichtend für alle oder freiwilliges Zusatzangebot?
- Bildungsplanung mit PlaUsiBel – nur für Sternstunden oder Hilfe für den Alltag?

Auf jeder der fünf Konferenzen wurden alle sechs Themen zunächst in Gruppen und anschließend in Plenumsphasen diskutiert. Die erstellten Plakate wurden dabei auch während der Plenumsphase ergänzt. Für die Auswertung dieser Plakate wurde wiederum eine induktive Kategorienbildung vollzogen. Hier ergaben sich 214 Codierungen in 35 Kategorien. Das gesamte Kategoriensystem findet sich im Anhang (vgl. Tab. 28). Aus dem Kategoriensystem können folgende thematisch geordnete Schlussfolgerungen gezogen werden:

Die Arbeit mit dem Ansatz und seinen Bestandteilen wird, die Ergebnisse der begleitenden Interviewphasen bestätigend, als hilfreich und bereichernd für die Praxis empfunden (s. Kategorien 1_2; 1_3; 2_8; 5_1; 7_1 in Tab. 28). Die Handreichung ist für die Fachkräfte nachvollziehbar aufgebaut und die dort enthaltene Prozessdokumentation stellt eine sinnvolle Strukturierungshilfe zur Planung von Lehr-Lern-Einheiten dar (s. Kategorie 3_1; 3_6).

Gleichzeitig wird die Arbeit mit PlaUsiBel zwar als hilfreich, aber auch als zeitintensiv wahrgenommen (s. Kategorie 1_1). Die Handreichung wird in fünf Bemerkungen als komplex und umfangreich beschrieben (s. Kategorie 2_4). Gleichzeitig werden in 16 Fällen Ergänzungswünsche zur Handreichung formuliert (s. Kategorie 2_5). Ähnliches gilt für die Prozessdokumentation, bei der sechsmal der Wunsch nach einer kürzeren Fassung erscheint (s. Kategorie 3_2), während demgegenüber in neun Fällen Erweiterungswünsche formuliert werden (s. Kategorie 3_4).

Ferner finden sich konkrete Überarbeitungshinweise, welche etwa die sprachliche (s. Kategorie 2_2) und visuelle Gestaltung der Handreichung (s. Kategorie 2_9) betreffen. Gewünscht wird außerdem eine genauere Erläuterung der Verbindung von Handreichung und Prozessdokumentation (s. Kategorie 3_5), die Arbeit mit dem Flussdiagramm (s. Kategorie 5_3) sowie eine Erläuterung der prinzipiellen Offenheit und Flexibilität in der Anwendung des Ansatzes (s. Kategorie 5_4).

Hinsichtlich der Implementation des Konzepts in der Bildungspraxis der Werkstätten wird von den Fachkräften eine systematische und angeleitete Einführung in die Arbeit mit dem PlaUsiBel-Ansatz als hilfreich erachtet (s. Kategorie 1_4). Ergänzend wird auch die Idee formuliert, die Bildungsplanung mit PlaUsiBel als möglichen Bestandteil in Fort- und Weiterbildungen im Rahmen etwa der gFAB aufzunehmen (s. Kategorie 6_3).

Limitationen der Erprobung

Die in der Erprobungsphase gewonnenen Ergebnisse sind mit Einschränkungen zu interpretieren. Erstens ist hinsichtlich der Übertragbarkeit der Eindrücke auf die selektive Zusammenstellung der 20 Modellwerkstätten hinzuweisen. Es ist davon auszugehen, dass sich von vorneherein eher diejenigen Werkstätten um eine Teilnahme beworben haben, die dem Berufsbildungsbereich eine hohe Bedeutung zuweisen und entsprechend motiviert sind. Auch wurde aus den eingegangenen Bewerbungen wie beschrieben unter anderem aufgrund der angeführten Beweggründe und benannten Entwicklungsperspektiven innerhalb des Motivationsschreibens bewusst ausgewählt. Zweitens ist die Aussagekraft der gewonnenen Eindrücke limitiert, da die hier vollzogene Durchführung und Auswertung die in wissenschaftlichen Studien üblichen Standards der qualitativen Datenerhebung und -auswertung wie etwa Aufzeichnung und Transkription der Gespräche nicht erfüllen. Dazu sei nochmals klar darauf hingewiesen, dass die Erprobungsphase von vorneherein nicht als empirische (Selbst-)Evaluationsstudie angelegt wurde. Stattdessen war die eigentliche Intention, pragmatisch die prinzipielle Brauchbarkeit des Ansatzes in der Bildungspraxis zu erproben und dabei Hinweise zur Überarbeitung und Weiterentwicklung zu erhalten. Dieses Ziel wurde erreicht – und auf die damit verbundene Limitation hiermit hingewiesen.

Für die Einordnung der beschriebenen Ergebnisse ist es des Weiteren wichtig, zu thematisieren, dass sich die Rückmeldungen der Fachkräfte auf die zur jeweiligen Phase verfügbare Version der Bestandteile des Ansatzes beziehen – und nicht auf die hier vorliegende Endfassung. Die intensiven Rückmeldungen und Ergänzungswünsche wurden entsprechend nach Abschluss der Erprobungsphase gesichtet und zur Überarbeitung des Konzepts und seiner Aufbereitung in Form der Handreichung verwendet. Das Ergebnis findet sich in Kapitel 9 in Form der finalen Handreichung wieder.

7.3 Zwischenfazit – anwendbares didaktisches Basiswissen für die Praxis Beruflicher Bildung

Auf Basis der Erprobung (80 Fachkräfte aus bundesweit 20 Werkstätten) ist ableitbar, dass der PlaUsiBel-Ansatz eine Bereicherung für die alltägliche didaktische Arbeit im Berufsbildungsbereich darstellt. Der Ansatz wird von den Fachkräften als eine Erweiterung des didaktischen und methodischen Repertoires wahrgenommen und bietet zudem eine praxisorientierte Planungs- und Strukturierungshilfe für den komplexen und herausfordernden Gestaltungsprozess von Lehr-Lern-Einheiten. Zudem kommt der Arbeit mit dem Ansatz die Funktion einer zusätzlichen Reflexionshilfe zu. Die Fachkräfte beschreiben, durch die Auseinandersetzung mit dem Ansatz nun vertiefter und strukturierter über ihre didaktische Arbeit nachzudenken.

Gleichzeitig thematisieren die Fachkräfte auch verschiedene Herausforderungen in der Arbeit mit dem Ansatz. Im Vordergrund steht dabei ein erhöhter zeitlicher Aufwand – sowohl zur Einarbeitung als auch in der folgenden Umsetzung. In der Einarbeitung wurde deutlich, dass die Handreichung mit etwa 50 Seiten umfangreich ist – im Alltag einer Fachkraft des Berufsbildungsbereiches jedoch nur wenig Raum dafür bleibt, sich hiermit intensiver auseinanderzusetzen. Dies spiegelt auch Einschätzungen aus der Literatur wider, „denn Lerneinheiten entstehen nicht nebenbei“ (Anker 2022, 98). Gleichzeitig adressiert die Handreichung offensichtlich ein genuines Basiswissen für die didaktische Arbeit, da keine Bestandteile im Konzept bzw. in der Handreichung als obsolet eingestuft werden.

Somit beschreibt der PlaUsiBel-Ansatz – vor allem in seiner praxisorientierten Transformation als Handreichung – ein didaktisches Basiswissen sowie eine Strukturierungshilfe für alle Fachkräfte im Berufsbildungsbereich, das sich zugleich durch eine recht direkte Anwendbarkeit auszeichnet. Auch wenn die alltägliche Arbeit mit dem Ansatz nach Einschätzung der Fachkräfte zunächst mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden ist, ergibt sich daraus auf längere Sicht ein qualitativer Zugewinn in der eigenen Arbeit.

8 Fazit

8.1 Berufliche Teilhabe und Bildungsort Werkstatt

Werkstätten kommt die Aufgabe zu, die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Lebensbereich Beruf und Arbeit (auch) mittels qualitativ hochwertiger beruflicher Bildungsangebote zu sichern. Für eine individuelle Befähigung ist unter Anschluss an das 4-A-Schema (vgl. Kap. 3.1) nicht nur die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von beruflichen Bildungsangeboten zu bedenken, sondern auch ihre Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit – inwiefern die Angebote also auf die Bedarfe der individuellen Menschen zugeschnitten sind, wie hochwertig sie sind und inwiefern sie flexibel an Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt anpassbar sind. Dies rückt die Frage ins Zentrum, wie solchermaßen hochwertige Bildungsangebote ausgestaltet werden können. Dabei kommt dem Bildungspersonal – im Sinne der Verfügbarkeit nach dem 4-A-Schema – eine Schlüsselrolle zu (vgl. Kap. 1).

In Anbetracht der heterogenen Voraussetzungen der Lernenden im Berufsbildungsbereich sowie der gleichzeitig notwendigen personenzentrierten Gestaltung von Angeboten wird eine – unter anderem aus didaktischer Sicht – sehr komplexe Aufgabe erkennbar, welche ein breites Methodenspektrum, ein reichhaltiges Medienangebot sowie auch intensive Formen der Differenzierung und Individualisierung erfordert. Ein umfassendes didaktisches Kompetenzportfolio der Fachkräfte ist damit von großer Relevanz. Der organisationale Entwicklungsprozess – und damit auch derjenige des hier tätigen Personals – vom *Jobcoach/der Jobcoachin im Arbeitstrainingsbereich hin zum Berufsbildner/zur Berufsbildnerin im Berufsbildungsbereich* wie auch der werkstattinterne Dualismus von theoretisch-schulischer und praktisch-betrieblicher beruflicher Bildung unterstreichen diese hohen Anforderungen. Der vorliegende PlaUsiBel-Ansatz vertritt den Anspruch, hierzu einen Beitrag zu leisten. Berufliche Teilhabe als Ganzes bedarf jedoch neben der Befähigung der/des Einzelnen auch der Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit des Arbeitsmarktes, um ein Teil-Sein zu ermöglichen (vgl. Kap. 3.1.). Das ist ein gleich bedeutsames Tätigkeitsfeld für Werkstätten, etwa im Sinne einer Bewusstseinsbildung für die Zielgruppe oder in Form einzelfallbezogener Maßnahmen wie beispielsweise Arbeitsplatzanpassungen. Dies war jedoch nicht Gegenstand des Forschungsprojektes.

8.2 Einordnung des PlaUsiBel-Ansatzes

Der Fachkraft kommt eine zentrale Rolle bei der Realisierung Beruflicher Bildung zu; dieser Tatsache trägt der PlaUsiBel-Ansatz Rechnung. Entstanden ist dieser angesichts eines identifizierten Professionalisierungsbedarfs bezüglich der didaktischen und me-

thodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Berufsbildungsbereich. Dieser Bedarf ergibt sich aus zwei Begründungslinien:

- Erstens zeigt die empirische Befragung zu Didaktik und Methodik in Werkstätten (vgl. Kap. 5.2) eine enorme Heterogenität der beruflichen Qualifikationsstruktur des Personals, der Rahmenbedingungen und auch der Lerngruppen. Dies belegt einen hohen Komplexitätsgrad der didaktischen Aufgabe, während die Fachkräfte nur in Teilen für diese Herausforderung vorbereitet scheinen. So finden sich etwa bei Fragen zur Umsetzung dieser Aufgabe begrifflich-konzeptionelle Unschärfen im Bereich der Didaktik sowie ein tendenziell eingeschränktes Methodenspektrum.
- Zweitens bieten die bisher vorhandenen Bildungsangebote, etwa in Form von Handbüchern, Konzepten sowie Sammlungen ausgearbeiteter Lehr-Lern-Einheiten und Materialien (vgl. Kap. 5.1), ein Portfolio aus der Praxis für die Praxis – gleichzeitig fehlt diesen oftmals eine wissenschaftlich elaborierte und systematisierte didaktische Grundstruktur. Dabei stellt auch die didaktische Notwendigkeit der Auswahl und Adaptation solcher Angebote und Materialien an die Bedarfe der jeweiligen Lerngruppe die Fachkräfte vor große Herausforderungen (vgl. Kranert, Stein & Riedl 2021, 251; Kap. 2).

Diese Befunde stützen in Summe die These eines entsprechenden Professionalisierungsbedarfs (vgl. Kap. 5.2.3). Dieser wird analog für das betriebliche Ausbildungspersonal im Allgemeinen konstatiert (Dietterich et al. 2021, 28 f.). So sehen etwa Reißland & Müller (2020) in den Weiterbildungsangeboten ebenso eine pädagogische und didaktische Orientierung unterrepräsentiert. Angesichts der komplexen Aufgabenstellung im Berufsbildungsbereich von Werkstätten ist dieser Bedarf sicherlich nochmals erhöht.

Der PlaUsiBel-Ansatz adressiert diese Bedarfe in vielgestaltiger Art und Weise. Er weist eine *interdisziplinäre didaktische Fundierung* auf, indem relevante Aspekte allgemeiner Didaktik, der Didaktik Beruflicher Bildung sowie spezifisch sonderpädagogisch akzentuierter Didaktik berücksichtigt, miteinander verwoben und in einen didaktischen Gesamtansatz integriert werden (vgl. Kap. 4.2). Der Ansatz basiert auf einem entsprechend entwickelten didaktischen Modell (vgl. Kap. 6.1), das mittels eines didaktischen Konzepts (vgl. Kap. 6.2) und einer praxisorientierten Handreichung (vgl. Kap. 6.3; 9) in konkrete Anwendbarkeit transformiert wird. Enthalten sind hier die aus der allgemeinen Didaktik heraus als wesentlich identifizierten didaktischen Entscheidungsfelder, welche inhaltlich gefüllt werden – neben grundlegenden Prinzipien insbesondere Methoden, Sozialformen und Medien. Damit repräsentiert der Ansatz ein *grundlegendes didaktisches Wissen zur Gestaltung von Lehren und Lernen*; dieses soll Fachkräften im Sinne eines „Werkzeugkoffers“ eine bedarfsorientierte Unterstützung bieten. Darüber hinaus werden diese Wissensbereiche entsprechend des dreischrittigen Vorgehens des Ansatzes miteinander verknüpft und in eine Reihenfolge gebracht, die den gesamten Planungsprozess von Lehr-Lern-Einheiten strukturiert (vgl. Kap. 6). Damit wird zusätzlich zu didaktischem Grundwissen eine *Gesamtstruktur für didaktisches Handeln* angeboten (vgl. Abb. 25).

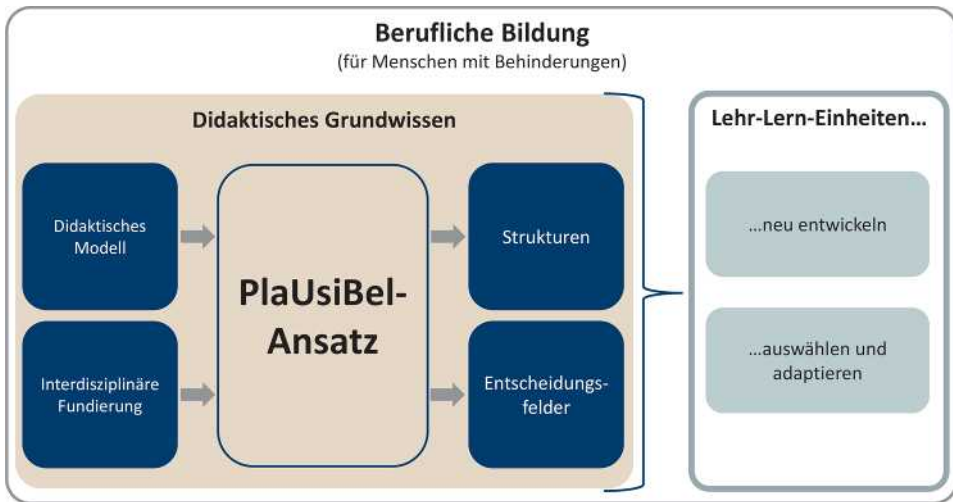


Abbildung 25: Einordnung des PlaUsiBel-Ansatzes

Umfassend bietet der PlaUsiBel-Ansatz Fachkräften zum einen eine Unterstützung bei der Entwicklung *eigener bzw. neuer* Lehr-Lern-Einheiten. Zum anderen sind das didaktische Grundwissen sowie die Gesamtstruktur für didaktisches Handeln ebenso dazu geeignet, bei der *Auswahl und didaktischen Adaption* bestehender Ansätze, Materialien und Lehr-Lern-Einheiten zu unterstützen. Der Ansatz versteht sich somit nicht als Alternative zu solchen bestehenden Lernmaterialien und -konzepten, sondern als notwendige Unterfütterung und Grundlage für die Auseinandersetzung mit diesen – aber darüber hinaus ebenso als Instrument, um neue Ansätze zu entwickeln und umzusetzen. Dieses (doppelte) Potenzial des Ansatzes wird aus der Praxis heraus bekräftigt – PlaUsiBel wird als Wissenserweiterung, als Strukturierungshilfe und als Reflexionshilfe aufgefasst (vgl. Kap. 7.2). Gleichzeitig kann und will der Ansatz den Fachkräften die Aufgabe der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten nicht abnehmen; stattdessen geht mit diesem Anspruch sowie der Verantwortungszuweisung auch ein erhöhtes Anforderungsniveau an die Fachkräfte einher. Dies umfasst einerseits die Möglichkeit wie auch die Bereitschaft zur didaktischen Weiterbildung, andererseits aber auch die Bereitstellung eines organisatorischen Rahmens, um eine derart erweiterte didaktische Handlungskompetenz in der Bildungspraxis zur Entfaltung bringen zu können.

Gleichzeitig sind mit dem vorliegenden Ansatz verschiedene Limitationen verbunden: Erstens ist über die im Rahmen des Ansatzes betrachteten didaktischen Aspekte hinausgehend auf die Gruppe der Teilnehmenden mit hohem Unterstützungsbedarf hinzuweisen, die nochmals eine bedarfsorientierte Akzentuierung in der didaktischen Herangehensweise erfordert (vgl. Keeley 2018). Hierzu bietet der vorliegende Ansatz etwa mit dem Prinzip der Elementarisierung erste Ansatzpunkte, müsste jedoch dahingehend noch weiterentwickelt werden. Zweitens können auch neue Medien wie auch die mediatisierte Lebenswelt didaktisch intensiver in den Lehr-

Lern-Prozess eingebunden werden; hierzu bietet der Ansatz eine didaktische Rahmung, ohne diese Ausrichtung in den Mittelpunkt zu stellen. Drittens ist die Umsetzung des PlaUsiBel-Ansatzes auch von äußeren Rahmenbedingungen abhängig, sodass insgesamt aus dem Entwicklungs- und Erprobungsprozess heraus in Anbetracht dieser Grundkonstellation verschiedene Impulse für die Bildungspraxis, die Bildungstheorie und die Bildungspolitik ableitbar sind, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

8.3 Impulse des PlaUsiBel-Ansatzes

8.3.1 Impulse für die Bildungspraxis

Der PlaUsiBel-Ansatz eröffnet den Fachkräften die Möglichkeit, grundlegende didaktische Aspekte kennenzulernen, strukturell verorten und erfassen zu können und sich mit diesen auseinanderzusetzen: einerseits, indem die Inhalte des Ansatzes in die alltägliche Bildungsarbeit mit einfließen und das didaktische Vorgehen strukturieren – und andererseits, indem die vorgestellten Aspekte als Reflexionsgrundlage für die eigene pädagogische Arbeit herangezogen werden. Hierfür sind allerdings auch entsprechende Umsetzungsbedingungen zu etablieren, die Anforderungen an die Organisations- und Personalentwicklung von Werkstätten stellen. Dies erfordert neben einem einrichtungsinternen Gestaltungs- und Veränderungswillen jeder Werkstatt auch sozial- und bildungspolitische Veränderungen (vgl. Kap. 8.3.3).

Für die Ebene *Personalentwicklung* gehen von der „Roadmap to high-quality dual VET“ (Euler 2023) wichtige Impulse aus. So beschreibt Euler hier verschiedene Kompetenzstufen in der Professionalisierung des Personals – getrennt für die jeweiligen Lernorte des dualen Systems. Lehrkräfte in der Berufsschule benötigen dabei vor allem berufsfachliche, didaktisch-methodische, organisatorische und Qualitätsentwicklungskompetenzen, betriebliches Ausbildungspersonal hingegen Unterweisungs-, Planungs-, Integrations- und ebenso Qualitätsentwicklungskompetenzen (vgl. ebd., 37 f.). Somit nimmt für das Lehren und Lernen an beiden Lernorten die durchdachte didaktische Planung einen sehr hohen Stellenwert ein. Für den Berufsbildungsbereich, der in der Regel in Form eines internen Dualismus organisiert ist und daher beide Lernorte abbildet (vgl. Kap. 3.3.2), gilt dies analog. Bezogen auf die Inhaltsfacetten der erforderlichen didaktischen Kompetenzen fordert unter anderem Biermann:

„Eine didaktische Analyse – eigentlich das originäre Handwerkszeug von Pädagogen – muss in der Rehabilitation mit dem Ziel der Integration und Teilhabe an Arbeit vor allem von den regulären Konzepten beruflicher Aus- und Weiterbildung ausgehen und von darauf bezogener Berufsbildungsforschung“ (Biermann 2008, 217).

Somit bedarf es zur Realisierung Beruflicher Bildung für und mit Menschen mit Behinderungen einer spezifischen didaktischen Expertise, und zwar in dreierlei Hinsicht: Es bedarf erstens allgemeinen didaktischen Wissens, zweitens eines Wissens um berufliches Lehren und Lernen und drittens einer Berücksichtigung der besonde-

ren Bedarfe im Kontext von Behinderung im Sinne sonderpädagogisch akzentuierter Didaktiken. Diese besondere Trias didaktischer Kompetenz wird durch PlaUsiBel adressiert (vgl. Kap. 4.2; 6). Entsprechend können die von PlaUsiBel thematisierten Fragen einen wichtigen Teil des erforderlichen Personalentwicklungsprozesses im Bereich didaktischen Arbeitens darstellen – unter der Prämisse einer Veränderung des Berufsbildes vom Jobcoach/der Jobcoachin hin zum Berufsbildner/zur Berufsbildnerin (vgl. Kap. 3.4). Hierzu sind verschiedene Wege der Fort- und Weiterbildung denkbar:

Für die Breite des bereits tätigen Bildungspersonals wäre ein niederschwelliges Fortbildungspaket als zielführend anzusehen, bei dem sich Fachkräfte die Grundlagen des PlaUsiBel-Ansatzes etwa in Form eines *web-based trainings* selbst aneignen – mittels Erklärvideos, Umsetzungsbeispielen und aufgezeichneter Vorträge. Eine derartige internetbasierte Weiterbildung ist nach Datenauswertungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung im Gegensatz zu Fachbüchern, Messen, Vorträgen und Lernprogrammen die einzige Form von Selbstlernangeboten im privaten wie beruflichen Bereich, die sich einem deutlichen Abwärtstrend entzieht (vgl. IAB 2023). Diese Form ist daher als zukunftsweisend anzusehen. Zugleich zeigen die Erkenntnisse aus der Erprobung des PlaUsiBel-Ansatzes (vgl. Kap. 7), dass ein begleitendes individuelles Coaching durch Expertinnen und Experten hilfreich ist, um zum einen den inhaltlichen Nachvollzug der einzelnen Elemente abzusichern, andererseits aber auch den Transfer in die Praxis und dabei eventuell auftretende Fragestellungen zu reflektieren.

Ergänzend sind *Multiplikatorenmodelle* denkbar. Hier werden zunächst durch externe qualifizierte Anbieter ausgewählte Fachkräfte für den Bereich der Didaktik spezifisch und intensiv fortgebildet; diese bieten in der Folge als Expertinnen und Experten Inhouse-Schulungen an und nehmen fortan Beratungs- und Begleitungsfunktionen für die Kolleginnen und Kollegen ein, um den didaktischen Entwicklungsprozess zu betreuen und die Prozess- und Ergebnisqualität mit abzusichern. Ebenso sind werkstattübergreifende Multiplikatorenmodelle denkbar, in denen Fachkräfte etwa aus Modellwerkstätten des Projekts GuBiP (vgl. Kap. 7) ihr Wissen und ihre Erfahrungen in regionalen Kooperationsnetzwerken an weitere Werkstätten weitergeben. Erforderlich ist hierzu die nähere Konzeptionalisierung solcher Fortbildungsinstrumente wie auch deren Etablierung an Fort- und Weiterbildungsinstituten, inklusive der Sicherstellung der Finanzierung. Inhaltlich kann der PlaUsiBel-Ansatz für solche Fortbildungen im Bereich der Didaktik eine mögliche Leitlinie sein. Hier wäre auch zu fragen, inwiefern das didaktische Kompetenzportfolio in der Zusammensetzung des Personals auch dadurch gestärkt werden könnte, indem genuin sonderpädagogisch und didaktisch ausgebildete Fachkräfte bzw. Lehrkräfte für diese Expertenrolle akquiriert werden können. Für Fachkräfte, die neu in die Bildungsarbeit in Werkstätten einsteigen und sich entsprechend mittels der gFAB oder SPZ-Weiterbildung (vgl. Kap. 3.3.3) qualifizieren, wäre außerdem der Blick auf die *didaktischen Facetten dieser Weiterbildungsangebote* zu richten, im Hinblick auf mögliche Ergänzungen und Weiterentwicklungen – was auch auf bildungspolitischer Ebene Implikationen nach sich ziehen müsste (vgl. Kap. 8.3.3).

Für die *Organisationsentwicklung* von Werkstätten werfen die hier präsentierten Befunde zunächst Fragen nach den *grundlegenden Strukturen Beruflicher Bildung in Werkstätten* auf. Dies gilt etwa für die Frage, inwiefern sich die einzelne Werkstatt im Rahmen ihrer Unternehmenskultur (noch) stärker als Bildungsort begreift und weiterentwickeln kann. Hierfür können nicht nur Prozesse zur Personalentwicklung initiiert, sondern Berufliche Bildung kann auch konzeptionell stärker verankert werden. Es ist offenkundig, dass Bildung *Raum* und *Zeit* benötigt: neben fachkundigem Personal vor allem geeignete Räume, Ausstattungen und Materialien sowie auch zeitliche Spielräume – und all dies ist nicht nur für die konkrete Umsetzung, sondern mindestens gleichermaßen auch für die Vor- und Nachbereitung von Lehr-Lern-Einheiten relevant. Wichtig und hilfreich sind hier beispielweise Gelegenheiten zum interkollegialen Austausch, zur gemeinsamen Reflexion und Fallbearbeitung wie auch zur gegenseitigen Unterstützung. Dabei können verschiedene Professionen in der Werkstatt mit einbezogen werden oder aber auch feststehende Bildungs- und Begleitungsteams etabliert werden. Ferner kann auch die Organisation der Gruppenstrukturen im Berufsbildungsbereich breiter gedacht werden. So sind auch wechselnde Gruppenzusammensetzungen denkbar, z. B. nach Berufsfeldern, sowie auch kursähnliche, modularisierte Angebote in fortlaufender oder geblockter Form, die eine größere Flexibilität ermöglichen. Ebenso ist eine stärkere Vernetzung von Werkstätten aus einer Region in Fragen der Bildungsarbeit anzustreben.

Für die konkrete Didaktik und Methodik bietet der PlaUsiBel-Ansatz wie beschrieben ein anwendbares didaktisches Grundwissen für Fachkräfte. Dieses ist aber auch auf die werkstattinterne Nutzung und Weiterentwicklung angewiesen, damit der Ansatz für die individuelle Handlungspraxis der Fachkräfte eine hilfreiche Unterstützung sein kann. Dementsprechend ist die Weiterentwicklung Beruflicher Bildung auch auf Ebene der Organisationsentwicklung eine wichtige Aufgabe von Werkstätten. Aufbauend auf einem solchen Grundwissen können auch komplexere didaktische Modelle und Konzepte herangezogen und eingesetzt werden. Hierzu könnte etwa das neu entwickelte Modell enableCOM gehören, das aufbauend auf dem Modell der vollständigen Handlung (vgl. Kap. 4.2.2) und mittels selbstgesteuerter Lernformen (vgl. Kap. 6.2.2.2) die berufliche Handlungsfähigkeit durch reflexiv ausgelegte Methoden fördern möchte (vgl. Ragutt et al. 2024, 2 ff.). Hier wird etwa ein Arbeitsauftrag zu Beginn erkundet und anschließend in einer simulierten Umgebung erprobt, um abschließend in der Realsituation bearbeitet zu werden (vgl. ebd., 7). Dabei werden verschiedene Methoden, die auch im PlaUsiBel-Ansatz enthalten sind (vgl. Kap. 6.3.2), miteinander verknüpft und weiterentwickelt.

8.3.2 Impulse für die Bildungstheorie

Ausgehend von den vorstehenden Überlegungen ergeben sich verschiedene offene Fragen, Desiderate und zu diskutierende Spannungsfelder im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung, die sowohl die Theoriebildung als auch die empirische Forschung umfassen.

Aus *theoriebildender Perspektive* ist zu konstatieren, dass die im Kern für das hier betrachtete Handlungsfeld zuständige Fachwissenschaft, die Pädagogik der beruflichen Rehabilitation, mit Biermann als „Theorie-Steinbruch“ (2008, 207) beschrieben werden muss. Es gibt ebenso wenig eine „in sich geschlossene Theorie der beruflichen Rehabilitation“ (ebd., 208) wie eine *Didaktik der beruflichen Rehabilitation*; dies trifft ebenso auf eine inklusiv ausgerichtete berufliche Didaktik zu (vgl. Biermann 2015). Eine solche wäre hilfreich, um die spezifischen Fragen ihrer Handlungsfelder zu adressieren, welche auch weit über den Bildungsort Werkstatt hinausreichen. Gleichzeitig wären jedoch die Spezifika der Lernorte zu berücksichtigen, verbunden mit der jeweiligen rehabilitativen Zielsetzung. Dieses Desiderat ist angesichts der Bedeutung, die Bildungsprozessen von und für Menschen mit Behinderungen zukommt, von erheblicher Tragweite. Das betrifft nicht nur die Weiterentwicklungen innerhalb der zuständigen Wissenschaftsdisziplinen, sondern vor allem auch die Professionalisierungsprozesse des in der beruflichen Rehabilitation tätigen Bildungspersonals – für beide Ebenen ist ein solcher theoriebildender Zugang notwendig, um wissenschaftlich gestützte sowie einsetzbare Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Der PlaUsiBel-Ansatz kann als erste Überlegung sowie theoriebasierte Konkretisierung einen möglichen Ansatzpunkt bieten, bedürfte aber einer Ausweitung und theoriebezogenen Vertiefung. Grundlegend hierfür wäre auch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern Allgemeine und Berufliche Bildung, dem Bildungsverständnis und verschiedenen für dieses Handlungsfeld relevanten Verhältnissen: Bildung und Kompetenz, fachbezogene sowie Schlüsselkompetenzen sowie Kompetenz und Performanz – um Grundlagen für Weiterentwicklungen dieser Handlungsfelder zu schaffen.

Auch zeigt spezifisch die im Zuge der Entwicklung des PlaUsiBel-Ansatzes vollzogene theoriegeleitete Verknüpfung der einbezogenen Bezugswissenschaften der allgemeinen Didaktik, der Didaktik der Beruflichen Bildung sowie der sonderpädagogisch akzentuierten Didaktik die Schnittpunkte der einzelnen Disziplinen wie auch die Potenziale solcher Verbindungen auf (vgl. Kap. 4; siehe auch Rebmann et al. 2011, 199). Bislang scheint eine solche Verknüpfung jedoch die Ausnahme zu sein – gerade die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Arbeitspädagogik auf der einen Seite sowie die Sonderpädagogik auf der anderen Seite scheinen noch viel zu selten Themen und Forschungsgegenstände gemeinsam zu bearbeiten. Hier ist ein erhebliches interdisziplinäres Entwicklungspotenzial zu konstatieren (vgl. Burda-Zoyke, Kranert & Stein 2018).

Aus *empirischer Sicht* ist anzumerken, dass die tatsächliche Realisierung des didaktischen Handelns in der Praxis der beruflichen Rehabilitation ebenso wie das Kompetenztableau des Personals bisher nur selten untersucht worden sind (vgl. Kap. 5). Dies wäre für weitere Entwicklungen genauer zu erschließen und zu analysieren. Ergänzend müssten Curricula, Inhalte und Vorgehensweisen der didaktischen Professionalisierungsprozesse innerhalb von Weiterbildungen mögliche Zielfelder von Forschungsaktivitäten sein. Auch inwiefern die Implementation und Umsetzung des PlaUsiBel-Ansatzes in Werkstätten zu den auf Basis der bisherigen Überlegungen nur

postulierbaren positiven Weiterentwicklungen der Qualität der Bildungsangebote beitragen, wäre mittels Evaluationsstudien genauer zu überprüfen: zum einen bezogen auf die Aufnahme und praxisbezogene Umsetzung seitens der Fachkräfte – und zum anderen hinsichtlich möglicher und ebenso nur zu vermutender Auswirkungen auf die Kompetenzen der Zielgruppe – der Adressatinnen und Adressaten solcher Lehr-Lern-Szenarien. Dies schließt auch weiterreichende Fragen mit ein: das Selbstwirksamkeitserleben der Fachkräfte, die Zufriedenheit der Teilnehmenden im Berufsbildungsbereich sowie auch die Auswirkungen auf Teilhabeperspektiven am allgemeinen Arbeitsmarkt.

8.3.3 Impulse für die Bildungspolitik

Berufliche Teilhabe ist als Bestandteil der allgemeinen Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderungen kodifiziert sowie mit Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention nochmals besonders hervorgehoben (vgl. Kap. 3.1). Dies ist in Form konkreter Bildungsgelegenheiten zu realisieren, woraus auch ein spezifischer Bildungsauftrag für Werkstätten erwächst (vgl. Kap. 3.2). In Konsequenz geht es dem 4-A-Schema folgend (vgl. Kap. 3.1) darum,

- die Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung,
- den Zugang (*access*) zu Bildung,
- die Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung und
- die Adaptierbarkeit (*adaptability*) von Bildung

für verschiedene Zielgruppen sicherzustellen. Hier stellen auch Werkstätten bedeutende Institutionen für bestimmte Zielgruppen dar (vgl. Kap. 3; 8.1). Um diese Teilhabeperspektive weiterzuentwickeln und zu stärken, ergeben sich aus den Erkenntnissen des Forschungsprojekts GuBiP verschiedene Impulse.

Hinsichtlich der *Weiterbildung* des tätigen Bildungspersonals (vgl. Kap. 3.3.3) wäre zu eruieren, inwiefern der Kompetenzbereich der Didaktik in den Inhalten, Curricula und Ordnungen der sonderpädagogischen Zusatzqualifikation wie auch der geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung stärker betont und in systematischer Form adressiert werden kann. Dies betrifft etwa den Handlungsbereich „Berufliche Bildungsprozesse personenzentriert planen, steuern und gestalten“ (§ 5 GFABPrV). Im Vordergrund stünden hier Fragen der konkreten, didaktisch durchdachten und gehaltvollen Gestaltung von Lehren und Lernen, auch unter Maßgabe einer Variation von Lernwegen und -methoden sowie insgesamt einer Erweiterung des didaktischen Handlungsspielraums. Eine systematische Integration des PlaUsiBel-Ansatzes stellt hier eine mögliche Perspektive dar; jedoch können ebenso andere Vorgehensweisen gewählt oder entwickelt werden. Ähnliches gilt für die Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifizierung (ReZA). Hier könnten Instrumente wie PlaUsiBel auch dem Personal außerhalb der Werkstätten zugutekommen: Ausbildungspersonal in Betrieben, das Menschen mit Behinderungen qualifiziert, oder auch Ausbilderinnen und Ausbilder in anderen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation, insbesondere den Berufsbildungswerken (BBW).

Aktuell steht auch eine Neukonzeptionierung des Berufsbildungsbereichs in der Diskussion, wie die aktuelle Entgeltstudie deutlich macht (vgl. Engels et al. 2023, 216 f.). Auch für eine derartige Neuausrichtung sind für den Aufgabenbereich Didaktik verschiedene Aspekte zu empfehlen. Hier wäre vor allem zu überlegen, inwiefern personell und konzeptionell eine deutlichere *Unterscheidung zwischen den Aufgaben von Betreuung und Begleitung einerseits und Bildung andererseits* eine hilfreiche Entwicklungsperspektive darstellen könnte. Werkstatt als Bildungsort muss einerseits die personenzentrierte Betreuung und Begleitung der Teilnehmenden auch über den Berufsbildungsbereich hinaus sicherstellen – vor allem aber muss sie in die Lage versetzt werden, hierbei auch gehaltvolle (berufliche) Bildungsprozesse anbieten zu können. Dies ist nicht nur eine Frage der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 8.3.1), sondern auch der externen Ressourcenzuweisung. Dass Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Rahmen ihrer Stundendeputate Zeit zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht zugestanden wird, während die Fachkräfte des Berufsbildungsbereichs nahezu in ihrer gesamten Arbeitszeit mit der Betreuung und Begleitung ihrer Gruppe befasst sind, stellt in Anbetracht der Komplexität der Bildungsaufgabe ein erhebliches Missverhältnis dar. Auch vor diesem Hintergrund wäre es erstrebenswert, den Fachkräften für die Entwicklung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote solche Vor- und Nachbereitungszeiten in größerem Ausmaß zu ermöglichen. Eine Stärkung des Aufgabenbereichs Bildung in jedweder Hinsicht ist vor diesem Hintergrund für Werkstätten auf allen Ebenen angezeigt. Dass Fachkräfte dem PlaUsiBel-Ansatz ein großes inhaltliches und strukturelles Unterstützungspotenzial zuweisen und gleichzeitig für dessen Umsetzung einen zeitlichen Mehraufwand feststellen, dessen umfangliche Bewerkstellung unter den aktuellen Bedingungen nur schwer möglich zu sein scheint (vgl. Kap. 7.3), unterstreicht diesen Entwicklungsbedarf nochmals. Ferner wäre auch zu überlegen, inwiefern ein stärkerer Einbezug weiterer Kooperationspartner wie etwa Berufsschulen zur didaktischen Qualität des Lernens im Bildungsbereich beitragen könnte.

Berufliche Bildung ist nicht nur ein Recht von Menschen mit Behinderungen, sie ist auch ein gesetzlicher Auftrag von Werkstätten. Die Qualität von Bildungserfahrungen ist wiederum wesentlich vom didaktischen Kompetenztableau des Bildungspersonals abhängig. Hier ergibt sich ein individuell unterschiedlich ausgeprägtes Entwicklungspotenzial, das zugleich ein unmittelbarer Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung von Beruflicher Bildung für Menschen mit Behinderungen ist.

8.4 PlaUsiBel-Ansatz – und dann?

Hattie weist in seinen umfassenden Analysen zur Erklärung des Lernerfolgs der Lehrperson die stärksten Effekte zu – und nicht etwa den Lernenden oder dem familiären Hintergrund (vgl. Bewyl & Zierer 2014, 13; Hattie 2023, 22; vgl. Kap. 1). Aus seinen Befunden heraus ergibt sich ein starkes Argument, in Fragen des Lehrens und Lernens die lehrende Person in das Zentrum aller Überlegungen zu stellen. Anders for-

muliert: Soll das Lernen von Lernenden verbessert werden, wäre zuallererst an den Lehrenden anzusetzen. Sie zu befähigen und sie in ihrer Position zu stärken muss ein permanentes Anliegen sein – und damit stehen vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen im Rahmen einer diesem Anspruch angemessenen Professionalisierung im Vordergrund. Dazu soll das Forschungsprojekt GuBiP auch über die Projektlaufzeit hinaus einen Beitrag leisten.

Hierfür kommt dem PlaUsiBel-Ansatz eine Schlüsselfunktion zu. Als Konstrukt didaktischen Grundwissens unterstützt er Lehrende bei der konkreten Gestaltung des Lernens; er bietet hierzu auch eine Gesamtstruktur für die Entwicklung von Lehr-Lern-Einheiten. Die dadurch angestrebte didaktische Befähigung pädagogischer Fachkräfte ist fundamental für die Gestaltung und Initiierung von (beruflichen) Bildungsangeboten. Bildung als solche entzieht sich vereinfachenden oder verallgemeinernden Algorithmen; vielmehr müssen in jeder Bildungssituation aufs Neue die Bedarfe der Lernenden, Aspekte des Lerngegenstands, mögliche Bildungsziele wie auch vorzufindende Rahmenbedingungen erfasst und zueinander in Bezug gesetzt werden. Erst dann werden sich hochwertige und zugleich für die/den Einzelnen relevante Bildungsprozesse entfalten.

Auch der dazu erforderliche „Bildungsprozess der Beruflich Bildenden“ benötigt Zeit und Raum; er erfordert Ressourcen zur Weiterentwicklung wie auch Bereitschaft zur Veränderung – und zwar von allen Beteiligten. Es bleibt zu wünschen, dass ein Impuls hierzu vom PlaUsiBel-Ansatz ausgeht. Ebenso wünschenswert ist es, dass dieser Ansatz, wie oben angesprochen, noch weitere Kreise zieht. In seinen Grundzügen bleibt er eben nicht nur auf das Lernen im Berufsbildungsbereich von Werkstätten beschränkt; vielmehr können die hierin verorteten didaktischen Aspekte auch für Lehrende an weiteren Lernorten der beruflichen Rehabilitation wie auch der Beruflichen Bildung im Allgemeinen von Bedeutung sein. Die berufliche Bildungspraxis wird zeigen, wie weit ein solcher Ansatz – theoretisch fundiert und anwendungsorientiert konzipiert – wirken kann und wird.

9 Handreichung

PlaUsiBel lehren und lernen

Ein didaktischer Ansatz zur beruflichen Teilhabe

- Handreichung -

Julius-Maximilians-
**UNIVERSITÄT
WÜRZBURG**



BAG WfbM

Bundesarbeitsgemeinschaft
Werkstätten für behinderte Menschen e.V.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

PlaUsiBel – auf einen Blick

2

PlaUsiBel...

- 1 **Pla**nung
- 2 **Um**setzung
- 3 **Bi**lanzierung

...drei Schritte in der Gestaltung
von Lehr-Lern-Einheiten

Ziel...



Fachkräfte

bei der didaktischen Gestaltung
von Lehren und Lernen

unterstützen

PlaUsiBel bietet...

- ✓ **grundlegendes didaktisches Wissen**, um Lehr-Lern-Einheiten zu gestalten
- ✓ einen „**Methodenkoffer**“ sowie weitere wichtige didaktische Elemente wie Sozialformen, Medien, Prinzipien und Bilanzierungsmethoden
- ✓ eine Verknüpfung aller Elemente in einer **Planungsstruktur**

PlaUsiBel zeichnet sich aus durch...

- ✓ **interdisziplinäre didaktische Fundierung**: allgemeine Didaktik, Didaktik Beruflicher Bildung und sonderpädagogisch akzentuierter Didaktik
- ✓ Berücksichtigung des **Lernortes Berufsbildungsbereich**
- ✓ Orientierung an den **Bedarfen in der Bildungspraxis**

PlaUsiBel möchte...

- x **kein starres „Rezept“** vorschreiben
- x **bestehende nicht didaktische Ansätze verdrängen**, sondern für ihre Umsetzung eine übergreifende, didaktische Grundlage anbieten

Hintergrund – das Projekt GuBiP

3

Im Jahr 2010 wurden Bildungsrahmenpläne für den Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) eingeführt; damit ist eine klare inhaltliche Orientierung zur Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse vorhanden. Die Einbettung dieser Rahmenpläne in den Berufsbildungsbereich wie auch ihre Reichweite wurden im Forschungsprojekt EvaBi (2018-2020) wissenschaftlich evaluiert; der Schwerpunkt lag dabei auf den von einer Arbeitsgruppe der BAG WfbM entwickelten harmonisierten Bildungsrahmenplänen.

Eine Erkenntnis dabei war, dass Fachkräfte noch weitere didaktische Unterstützung benötigen, um Inhalte aus den Bildungsrahmenplänen in konkrete Lehr-Lern-Einheiten „zu übersetzen“. Dies war der Impuls für das **Forschungsprojekt GuBiP (2022-2024)**: „Gute Bildungspraxis: Handlungsempfehlungen zur methodischen Gestaltung Beruflicher Bildung in WfbM – ein anwendungsorientiertes Forschungsprojekt“. Zielsetzung von GuBiP war die Konzeption der vorliegenden didaktischen Handreichung. Sie wurde aus der Bildungsarbeit in Werkstätten heraus und für die Fachkräfte an diesem Bildungsort entwickelt. Sie bietet zugleich eine didaktische Grundlage für rehabilitationspädagogisches Arbeiten in unterschiedlichsten Kontexten der Beruflichen Bildung.



BAG WfbM

Bundesarbeitsgemeinschaft
Werkstätten für behinderte Menschen e.V.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Projekt GuBiP

- Kranert, H.-W., Hascher, P. & Stein, R. (2024). *PlaUsiBel lehren und lernen. Ein didaktischer Ansatz beruflicher Teilhabe*. Bielefeld: wbv.
- Projektwebsite der BAG WfbM



Projekt EvaBi

- Kranert, H.-W., Stein, R. & Riedl, A. (2021). *Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne*. Bielefeld: wbv.
- Projektwebsite der BAG WfbM



Inhaltsverzeichnis

4

Einführung	PlaUsiBel – Verwendung der Handreichung	5
	PlaUsiBel – Bausteine	6
	PlaUsiBel – Arbeiten mit dem Konzept	7

1 Planung	Thema – Lerngruppe – Rahmung	10	
	Ziele	12	
	Vom Arrangement zur Lehr-Lern-Einheit	15	
	Methoden	Methoden – Fokus des Lernens	16
		Methoden – groß und klein	17
		Methoden – im Überblick	18
		Anweisung	19
		Simulation	21
		Coaching	23
		Vier-Stufen	25
		Erkundung	27
		Projekt	29
		Lehrvortrag	31
	Lernzirkel	33	
	Leittext	35	
Sozialformen	37		
Medien	39		

2 UmSetzung	41
--------------------	----

3 Bilanzierung	44
-----------------------	----

Prinzipien	Überblick	50
	Personenzentrierung	51
	Haltgebendes Lernklima	52
	Elementarisierung	53
	Ganzheitlichkeit	54
	Individualisierung & Differenzierung	55
	Handlungsorientierung	56
	Prozessorientierung	57

Prozessdokumentation	58
-----------------------------	----

PlaUsiBel – Verwendung der Handreichung 5

Die Handreichung bietet Informationen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten; Methoden bilden hierbei einen Schwerpunkt. Die drei Kernschritte von PlaUsiBel bilden das Grundgerüst für die Handreichung.

Es ist möglich, die Inhalte der Handreichung als Ganzes oder auch nur einzelne Bestandteile für die Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten heranzuziehen.



Struktur der Handreichung

Die Handreichung beschreibt alle Bestandteile des didaktischen Konzepts PlaUsiBel. Das Konzept unterscheidet drei große Schritte, die bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten zu beachten sind: Planung, Umsetzung und Bilanzierung.

Die Gesamtübersicht („PlaUsiBel – Arbeiten mit dem Konzept“, S. 7 & 8) zeigt alle Elemente in ihrer Verknüpfung. Sie gibt einen Überblick über die Bestandteile des Konzeptes.



Piktogramme auf den einzelnen Seiten erleichtern die Orientierung



Ziel



Schritte



Rolle der Fachkräfte



vertiefende Literatur



Rolle der Teilnehmenden



Tipps und Hinweise



Vor- und Nachteile



Prozessdokumentation

- Das Konzept bietet eine **Schritt-für-Schritt-Anleitung** zur Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten.
- Es ist aber **kein starres „Rezept“**, das abzuarbeiten wäre.
- Es können auch nur einzelne Bausteine herausgegriffen werden: Das Konzept kann ebenso als **didaktischer Werkzeugkoffer** verstanden werden.
- Die Inhalte der Handreichung wie etwa die dargestellten Methoden sind als **Beispiele** zu verstehen. Es gibt darüber hinaus zahlreiche andere Vorgehensweisen, die je nach Lehr-Lernsituation ebenso gut oder auch besser geeignet sein können.
- Es kommt daher also entscheidend auf die **Fachkraft** an, wenn es darum geht, für die jeweilige Lerngruppe unter den lokalen Rahmenbedingungen Lernen zu gestalten.

PlaUsiBel – Bausteine des Konzepts

6

PlaUsiBel steht für drei Schritte in der Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten:

- 1 **Planung**
- 2 **Umsetzung**
- 3 **Bilanzierung**

Sie bilden das Grundgerüst des Konzepts.

PlaUsiBel ist ein didaktisches **Konzept**.

Didaktik ist die Wissenschaft des Lernens und Lehrens.

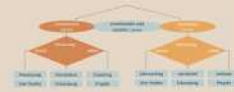
Konzepte beziehen ausgewählte Theorien (didaktische Modelle), Prinzipien, Methoden, Sozialformen und Medien auf einen konkreten Bildungsgang. PlaUsiBel bezieht sich vornehmlich auf die berufliche Teilhabe im Berufsbildungsbereich.

PlaUsiBel dient dazu, eine Lehr-Lern-Einheit zu planen, umzusetzen und abschließend das Lernergebnis und den Lernprozess zu bilanzieren.

Grundlage von PlaUsiBel ist ein didaktisches **Modell**. Solche Modelle erklären Lehren und Lernen möglichst allgemeingültig. Besonders im Schritt 1 (Planung) sind die Grundüberlegungen aus dem entwickelten Modell wie etwa die Bedeutung der Teilnehmenden oder der Lerngruppe eingebunden.



Methoden sind konkrete, umfassendere Lehr-Lern-Verfahren, mit denen sich Teilnehmende Wissen und Fähigkeiten aneignen. Es gibt eine große Vielfalt an Methoden, deren jeweilige Auswahl nicht einfach ist. Daher ordnet PlaUsiBel bestimmte Methoden entlang einer Auswahlhilfe an.



Sozialformen regeln die soziale Struktur innerhalb einer Lehr-Lern-Einheit. Unterschieden werden vier Formen: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht. Methoden lassen sich mittels verschiedener Sozialformen organisieren.



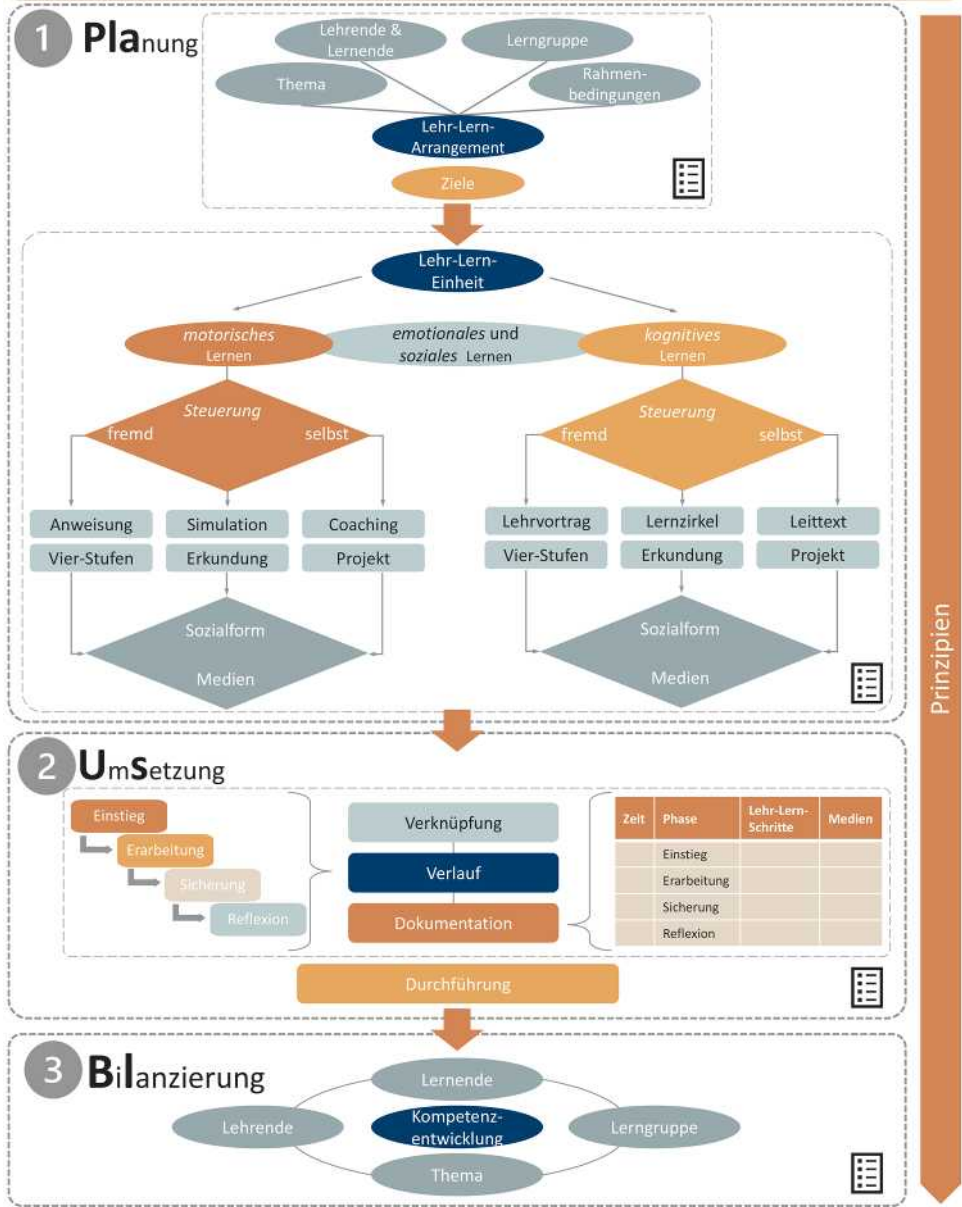
Medien sind Lern- und Hilfsmittel, mit denen Fachkräfte und Teilnehmende lehren und lernen. Hierzu gehören etwa Arbeitsblätter, Lehrfilme oder auch Apps. Solche Medien können entweder selbst erstellt oder aus vorhandenen Sammlungen ausgewählt werden.



Prinzipien stellen übergreifende Leitlinien und Grundsätze dar, die das didaktische Handeln einer Fachkraft über längere Zeiträume und über verschiedene Lerneinheiten hinweg begleiten. PlaUsiBel berücksichtigt verschiedene Prinzipien wie etwa Differenzierung, Ganzheitlichkeit oder Elementarisierung.

Prinzipien

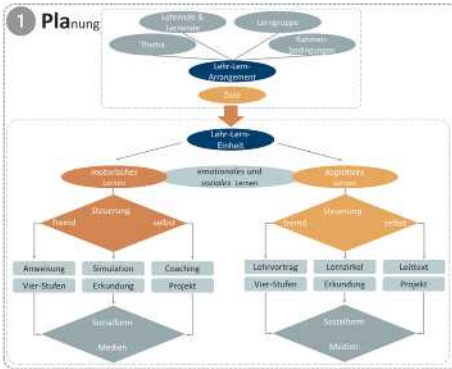
PlaUsiBel – Arbeiten mit dem Konzept 7



PlaUsiBel – Arbeiten mit dem Konzept

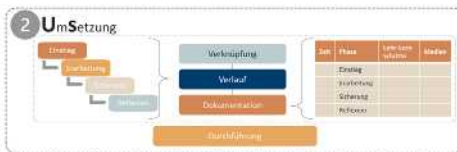
8

PlaUsiBel unterteilt die Gestaltung einer Lehr-Lern-Einheit in drei Phasen: Planung, Umsetzung und Bilanzierung. So entsteht eine Schritt-für-Schritt-Anleitung. Jeder einzelne Baustein des Konzepts wird in der vorliegenden Handreichung näher erläutert. Hier werden die Schritte knapp zusammengefasst. Ergänzend werden Prinzipien und eine Vorgehensweise zur Prozessdokumentation vorgestellt.



Zuerst entwickelt die Fachkraft ein **Lehr-Lern-Arrangement**, das eine oder mehrere aufeinander aufbauende Einheiten enthalten kann. Hierzu werden Aspekte des Themas, der einzelnen Lernenden, der Gruppe sowie die Rahmenbedingungen berücksichtigt. Auf dieser Basis werden **Ziele** bestimmt (S. 10-15).

Anschließend werden die Einheiten einzeln betrachtet und geplant. Hierzu gehört die Festlegung der **Methode(n)**. Eine Auswahlhilfe bietet die Frage nach dem Lernbereich (eher kognitiv oder eher motorisch) und nach der Lernsteuerung (eher fremd- oder eher selbstgesteuert). In der Handreichung sind neun Methoden enthalten, die diesen Dimensionen zugeordnet werden. Anschließend werden passende **Sozialformen** (Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Plenumsarbeit) sowie **Medien** ausgewählt (S. 16-40).



Für die Umsetzung erfolgt eine **Verknüpfung** der ausgewählten Bausteine zu einem konkreten Ablauf der Lehr-Lern-Einheit; anschließend wird dies in einen **Verlauf** gebracht. Unterschieden werden vier Phasen: Einstieg, Erarbeitung, Sicherung und Reflexion. Der Verlauf wird tabellarisch festgehalten (**Dokumentation**) (S. 41-43).

Schließlich erfolgt die **Durchführung**.



Die Bilanzierung dient der Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten. Unterschieden wird hier in die **Kompetenzentwicklung der Lernenden** und die **der Lehrenden**. Hierfür werden Methoden beschrieben (S.44-48).

Schlussfolgerung: Die dabei gewonnenen Erkenntnisse können bei der Entwicklung neuer Lehr-Lern-Einheiten verwendet werden. Damit startet PlaUsiBel wieder mit **Schritt 1 – Planung**.

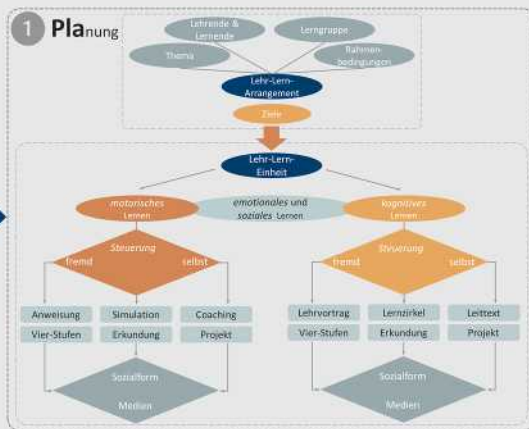
Prinzipien

Prinzipien begleiten den Entwicklungsprozess wie auch die Durchführung von Lehr-Lern-Einheiten, indem sie grundlegende Leitlinien anbieten (S. 49-57).

Der gesamte Vorgang der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit kann entlang einer **Prozessdokumentation** vollzogen werden. Diese findet sich am Ende der Handreichung (S. 58-60).

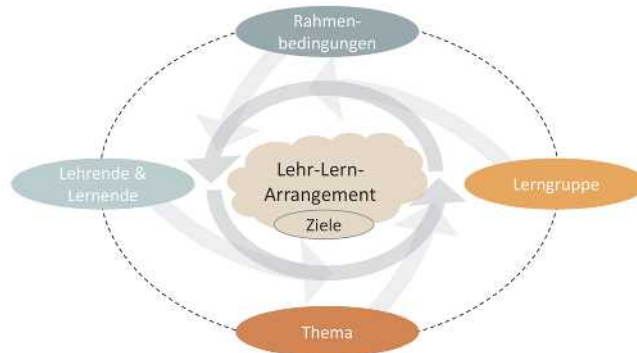


Schritt 1: Planung



Thema – Lerngruppe – Rahmung

10



Die Abbildung beschreibt das **didaktische Modell**, das dem Konzept PlaUsiBel zugrunde liegt.

Bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements sind zunächst vier Aspekte zu bedenken: Die Rahmenbedingungen, die einzelnen Personen (Lehrende und Lernende), die Lerngruppe und das Thema. In der Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Fragen entwickelt sich das Grundgerüst eines Lehr-Lern-Arrangements. Vervollständigt wird diese Rahmung durch Ziele des Arrangements.

Alle Aspekte hängen miteinander zusammen und sind prinzipiell gleichrangig. Sie sind bedeutsam für die Planung von Lehr-Lern-Einheiten und beeinflussen diese maßgeblich. Daher ergibt sich keine schrittweise, sondern eher eine zirkulierende Entwicklungslinie hin zu einem Lehr-Lern-Arrangement.



- Auf der folgenden Seite werden die vier Aspekte mit Leitfragen näher erläutert; diese bilden keine festgeschriebene Schrittfolge. Stattdessen kann flexibel aus ihnen ausgewählt werden.
- Die inhaltliche Ausrichtung von Zielen und Formulierungshilfen hierzu finden sich im Anschluss.

Ein Lehr-Lern-Arrangement beschreibt die inhaltliche, methodische und organisatorische Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses.

Je nach Umfang und Komplexität des Lehr-Lern-Prozesses kann ein Lehr-Lern-Arrangement innerhalb einer einzelnen Lehr-Lern-Einheit (z.B. Unterweisungseinheit) oder innerhalb einer Reihe von Lehr-Lern-Einheiten umgesetzt werden. Eine solche Reihe wird als Sequenz bezeichnet.

- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik.* Elztal-Dallau: Laub.
- Kösel, E. (2002). *Die Modellierung von Lernwelten. Band I: Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen.* Bahlingen: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.



Thema – Lerngruppe – Rahmung

11



- Leitfragen helfen dabei, die vier Aspekte des didaktischen Modells für ein Lehr-Lern-Arrangement zu klären.

Rahmen- bedingungen

- Welche Berufsfelder finden sich am Lernort?
- Welche Organisationsstruktur bietet der Lernort?
- Welche örtlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen habe ich?

Lehrende & Lernende

- Was sind die persönlichen Bildungsplanungen der Teilnehmenden?
- Was macht die einzelnen Teilnehmenden aus?
- Welche Ziele und Möglichkeiten haben sie individuell?
- Welchen Bezug haben die einzelnen Personen zum Thema?
- Wie blicke ich als Fachkraft auf das Lehr-Lern-Arrangement?

Lerngruppe

- Welche Dynamiken können innerhalb der Lerngruppe entstehen?
- Wie gestalte ich eine gute Lernatmosphäre?
- Wie kann ich die Teilnehmenden an der Planung, Durchführung und Bilanzierung beteiligen?
- Welche Handlungsalternativen brauche ich bei der Durchführung?

Thema

- Wie ist die **innere Struktur** der Lerninhalte?
- Was sind mögliche **Teilaspekte** des Themas?
 - Festhalten der Teilaspekte auf einer Mindmap – *erste Ordnungsstruktur*
 - mögliche Quellen sind eigenes Vorwissen, vorgefertigte Lerneinheiten, Materialsammlungen, Handbücher, Internetrecherchen, ...
- Unter welcher **Perspektive** möchte ich das Thema mit den Teilnehmenden betrachten?
 - Auswählen/Ergänzen der Teilaspekte – *zweite Ordnungsstruktur*
 - geschichtliche Entwicklung, Bedeutung für verschiedene Arbeitsfelder, Nutzen für den Kunden, ...
- In welchem **Zusammenhang** stehen die Aspekte untereinander?
 - Auswählen und Ordnen der Teilaspekte – *dritte Ordnungsstruktur (siehe S. 15)*

Fachwissenschaft – bestimmt die inhaltliche Struktur



berufstypische Aufgabenstellung – erfordert bestimmte Teilaspekte



„freie“ Landkarte – Teilaspekte werden mit Blick auf das Thema, die Teilnehmenden usw. „frei“ festgelegt



- Warum biete ich die ausgewählten Lerninhalte an?
- Wie kann ich die Lerninhalte für alle Lernenden zugänglich machen?
- Wie ist das Thema im (harmonisierten) Bildungsrahmenplan einzuordnen?

Ziele

12

Leitziel Beruflicher Bildung ist der Aufbau **beruflicher Handlungskompetenz**. Diese wird verstanden als

„die umfassende Fähigkeit zu zielgerichtetem selbstständigem sowie selbstverantwortliches Arbeiten und Handeln im beruflichen, persönlichen und öffentlichen Bereich“ (Pahl 2013, 82).

Berufliche Handlungskompetenz ist der angestrebte **Outcome** des Lernprozesses.

- **Outcome** umfasst den langfristigen Kompetenzerwerb – entstanden aus der Summe vieler Lernerfahrungen: „Was die teilnehmende Person aus vielen Situationen gelernt hat und anwenden kann“.
- **Output** beschreibt den unmittelbaren, kurzfristigen Lernerfolg – also das Lernergebnis des Teilnehmenden: „Was die teilnehmende Person in einer Lehr-Lern-Einheit gelernt hat“.

Berufliche Handlungskompetenz wird über einen langen Lernprozess angebahnt. Hierzu leistet jedes einzelne Lehr-Lern-Arrangement bzw. jede Einheit einen Beitrag; daher sind diese grundsätzlich **zielgeleitet**. Auf Basis der Überlegungen zu den Lehrenden und Lernenden, zur Lerngruppe, zum Thema und zu den Rahmenbedingungen werden solche Ziele entwickelt; diese werden als **Kompetenzerwartungen** formuliert.

Für die Grundstruktur dieser Kompetenzerwartungen orientiert sich PlaUsiBel am **Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)**. Dieser definiert **Kompetenz** als

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, 8).

Dieses Kompetenzverständnis unterscheidet zwei Gruppen mit je zwei Bereichen:

Fachkompetenz

Wissen - Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Inhaltsbereich

Fertigkeiten - Anwendung von Wissen, um Aufgaben zu lösen

Personale Kompetenz

Sozialkompetenz - Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Berücksichtigung anderer Interessen

Selbstständigkeit - Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig zu handeln, das Handeln zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen

Methodenkompetenzen sind in jedem Kompetenzbereich enthalten. Diese Unterscheidung ist anschlussfähig an die Vorgaben für den Berufsbildungsbereich (§ 4 Abs. 4&5 WVO, Fachkonzept BA).



- Fachkompetenzen sind berufsbezogen wie auch berufsübergreifend zu verstehen.
- Klar formulierte Kompetenzerwartungen helfen bei der Bilanzierung von Lehr-Lern-Einheiten.

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Gramp, G. G. (2014). Qualifikationsorientiertes Lernen. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und die berufliche Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Teilgabe 53(3)*, 106-113.
- Pahl, J.-P. (2013). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“*, Band 2: *Makromethoden – Rahmengerbende Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider.



Ziele

Wie werden Kompetenzerwartungen formuliert?

Kompetenzerwartungen beziehen sich immer auf eine **Aktivität** der Teilnehmenden. Sie beschreiben, was die Teilnehmenden nach einem Lernprozess **wie können**. Pro Lehr-Lern-Einheit werden üblicherweise **mehrere Kompetenzerwartungen** entwickelt, die auch **mehrere Bereiche** abdecken.

Für die Formulierung einer Kompetenzerwartung ...

... wird erstens ein **Kompetenzbereich** ausgewählt. Dieser ist das **Substantiv** einer Kompetenzerwartung.

... wird zweitens ein **Operator** einer gewünschten Niveaustufe ausgewählt. Dieser ist das **Verb** einer Kompetenzerwartung.



Kompetenzmodell DQR

- Fachkompetenz
 - Wissen
 - Fertigkeiten
- Personale Kompetenz
 - Sozialkompetenz
 - Selbstständigkeit



Niveaustufen
(nach Bloom, Erweiterung nach Anderson und Kolleg:innen)

1. Erinnern	erkennen, benennen, beschreiben, zeigen
2. Verstehen	interpretieren, Beispiel geben, einordnen, zusammenfassen, vergleichen, erklären
3. Anwenden	ausführen, umsetzen
4. Analysieren	unterscheiden, organisieren, ordnen
5. Evaluieren	überprüfen, überwachen, kritisieren, bewerten
6. Entwickeln	erzeugen, planen, herstellen

Die Qualifizierungsstufen der Binnendifferenzierung (BA 2010) decken jeweils einen Teilbereich der Niveaustufen ab. Dies zeigen die Einfärbungen in der Tabelle.

Die vier Stufen sind:

- Tätigkeitsorientierte
- Arbeitsplatzorientierte
- Berufsfeldorientierte
- Berufsbildorientierte Qualifizierung.

Qualifizierungsstufen der Binnendifferenzierung

T	A	F	B

• Kompetenzerwartungen können für einzelne Teilnehmenden individualisiert bzw. differenziert formuliert werden, auch mithilfe der (harmonisierten) Bildungsrahmenpläne und der Binnendifferenzierungsstufen.

Ziele

14

Beispiele

Fachkompetenz

Wissen



Niveaustufe

1. Erinnern

Die Teilnehmenden nennen die Hauptbestandteile einer Ständerbohrmaschine und wichtige Unfallverhütungsvorschriften.

Personale Kompetenz

Sozialkompetenz



Niveaustufe

2. Verstehen

Die Teilnehmenden erklären die Gruppenregeln und geben Beispiele dafür, wie sie eingehalten werden können.

Fachkompetenz

Fertigkeiten



Niveaustufe

3. Anwenden

Die Teilnehmenden bedienen eine Ständerbohrmaschine, indem sie ein Werkstück korrekt einspannen und bohren.

Fachkompetenz

Wissen



Niveaustufe

4. Analysieren

Die Teilnehmenden unterscheiden verschiedene Bohrtechniken einer Ständerbohrmaschine.

Personale Kompetenz

Sozialkompetenz



Niveaustufe

5. Evaluieren

Die Teilnehmenden geben sich gegenseitig wertschätzendes Feedback zu ihren Arbeitsergebnissen.

Fachkompetenz

Fertigkeiten



Niveaustufe

5. Evaluieren

Die Teilnehmenden beurteilen das Ergebnis ihrer Bohrung, indem sie es mit einem Muster vergleichen.

Fachkompetenz

Fertigkeiten



Personale Kompetenz

Selbstständigkeit



Niveaustufe

6. Entwickeln

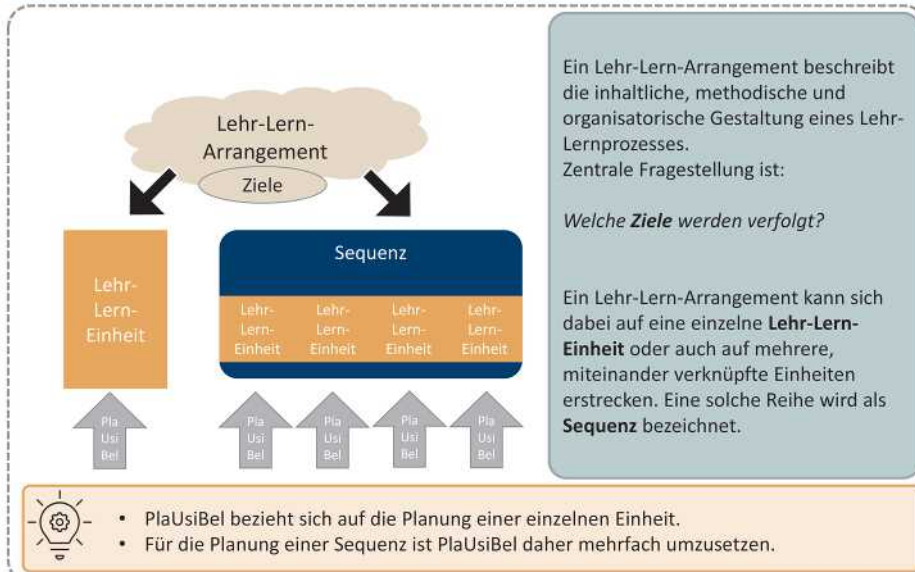
Die Teilnehmenden planen eigenständig einen Bohrprozess und führen ihn vollständig aus.

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Myer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, S., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bundesagentur für Arbeit (2010). *Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013436.pdf.
- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). *Grundwissen Lehrerbildung. Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen.
- Thesing, S. (2018). Binnendifferenzierung, Qualifizierung und Qualifikation. Eine konzeptionelle Bestandsaufnahme für die WfbM und andere Leistungsanbieter. *Teilhabe* 57(3), 104-111.



Vom Arrangement zur Lehr-Lern-Einheit

15



Typologie von Sequenzen

Lehrgang – Orientierung an der Fachsystematik

- Sequenz erschließt ein abgegrenztes Feld von Wissen und/oder Fertigkeiten
- die inhaltliche und zeitliche Struktur der Sequenz ist durch die Fachsystematik vorgegeben
- Start und Ende der Sequenz ist klar definiert
- die Fachkraft nimmt eine stärker steuernde Rolle ein
- Beispiel: Lehrgang „Ständerbohrmaschine bedienen“



Vollständige Arbeitshandlung – Orientierung an der Aufgabensystematik

- die Bewältigung einer berufstypischen Aufgabe ist Gegenstand der Sequenz
- die Sequenz orientiert sich an der vollständigen Handlung: Planen, Durchführen, Kontrollieren
- die Steuerung des Lernprozesses erfolgt stärker durch die Teilnehmenden
- Beispiel: Sequenz „Warme Suppe zubereiten“



Themenfeld – Orientierung an der thematischen Landkarte

- ein selbst abgestecktes Themenfeld wird in mehreren Lehr-Lern-Einheiten bearbeitet
- die Stufung innerhalb der Sequenz orientiert sich am Thema, an den Teilnehmenden sowie auch am methodischen Ansatz – eine allgemeingültige Leitlinie ist nicht vorhanden
- je nach Themenfeld kann die Steuerung des Lernprozesses variieren
- Beispiel: Sequenz „An der Bundestagswahl teilnehmen“



- Riedl, A. & Schelten, A. (2010). Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch, & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-188.



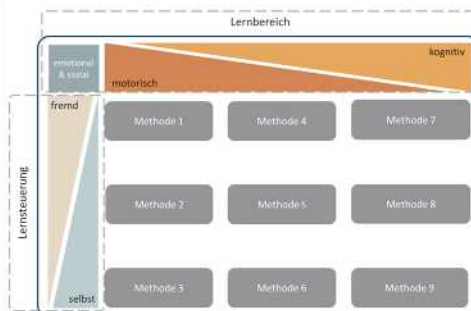
Methoden – Fokus des Lernens

16

PlaUsiBel ordnet Methoden im Hinblick auf zwei Dimensionen:

- Die **Lernsteuerung** unterscheidet nach dem Grad der Fremd- und Selbststeuerung im Lernprozess der Teilnehmenden.
- Der **Lernbereich** unterscheidet nach motorischem und kognitivem Lernen.

Emotionales und soziales Lernen ist sowohl für die persönliche als auch berufliche Entwicklung der Teilnehmenden von großer Bedeutung. Deswegen ist dieser Lernbereich in jeder Lehr-Lern-Einheit zu berücksichtigen. Damit wird ganzheitliches Lernen als Prinzip umgesetzt.



Allerdings weist jede Methode sowohl fremd- und selbstgesteuerte als auch motorische und kognitive Anteile auf. Dies symbolisiert die Anordnung in ergänzenden Dreiecken. Es sind aber für die Methoden Schwerpunktsetzungen feststellbar; so ist beispielsweise die Anweisung eher motorisch-fremdgesteuert, der Leittext stärker kognitiv-selbstgesteuert ausgerichtet.

Lernsteuerung

Fremdsteuerung

Die *Fachkraft trifft die wesentlichen Entscheidungen* zur Gestaltung der Lernprozesse. Sie gibt über Lehrmethoden Lernwege und Lösungsmöglichkeiten vor; die Teilnehmenden vollziehen diese nach.

Selbststeuerung

Die *Teilnehmenden treffen Entscheidungen* zu Zielen, Inhalten und Umsetzungen des Lernens. Die entsprechenden Lernmethoden betonen das aktive Handeln der Teilnehmenden, die Fachkraft begleitet den Prozess.

Lernbereich

emotional & sozial

Emotionales Lernen richtet sich auf das Wahrnehmen und Regulieren eigener Gefühle sowie das Erkennen der Gefühle anderer. Soziales Lernen ist auf das Verhalten im Umgang mit anderen bezogen; es ist ein Lernen in und für die Gemeinschaft. Hierzu gehört auch kommunikatives Lernen, das sich auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten und auf angemessene Kommunikation mit anderen bezieht.

motorisch

Motorisches Lernen ist auf das *aktive Tun in einer Situation* bezogen; es umfasst z.B. das Erlernen berufsmotorischer Bewegungsabläufe.

kognitiv

Kognitives Lernen ist auf *Verstehen und Durchdenken theoretischer Zusammenhänge* bezogen; es stellt Wissenserwerb und Reflexion in den Mittelpunkt.



- Zur Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz ist eine **zunehmende Selbststeuerung** der Teilnehmenden sehr wichtig. Diese sollte schrittweise aufgebaut werden.
- Emotionales und soziales Lernen ist Gegenstand einer jeden Lehr-Lern-Einheit. Daher wird dieser Lernbereich bei den Methoden nicht mehr gesondert hervorgehoben.

- Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. Stuttgart: Steiner.
- Schröder, H. (1993). *Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik*. München: Arndt.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

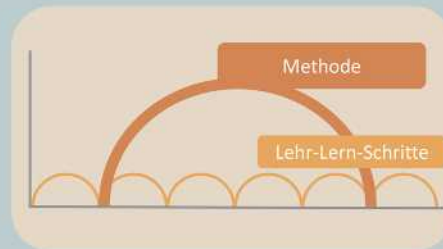


Methoden – groß und klein

17

In Bezug auf die methodische Ausgestaltung von Lehr-Lern-Einheiten ist eine Unterscheidung bedeutsam:

Es gibt **„große“ Methoden** (Makro-Methoden), die üblicherweise eine ganze oder auch mehrere Lehr-Lern-Einheiten umfassen – etwa die Projektmethode. Diese beschreiben den methodischen Gesamtansatz der Lehr-Lern-Einheit. PlaUsiBel bezieht ausgewählte Methoden mit ein und ordnet diese entlang einer Auswahlhilfe an.



Daneben gibt es **„kleine“ Methoden** (Mikro-Methoden), die einzelne Lehr-Lern-Schritte der Einheit gestalten und somit die Umsetzung im Detail konkretisieren – etwa der Impuls oder das Gespräch. Diese werden in PlaUsiBel nicht ausgeführt.

Der methodische Gesamtansatz kann bestimmte Lehr-Lern-Schritte vorgeben, wie etwa bei der Vier-Stufen-Methode. Üblicherweise sind solche Methoden aber darauf angewiesen, noch mit verschiedenen weiteren Lehr-Lern-Schritten gerahmt, ausgefüllt und ergänzt zu werden.



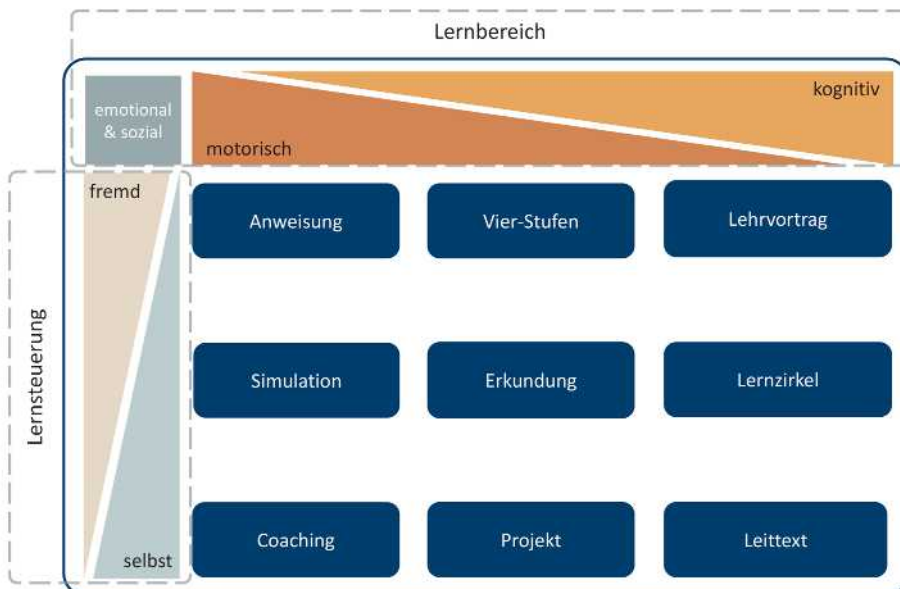
- Mersch, F. & Pahl, J.-P. (2013). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“*. Band 3: Meso- und mikromethodische Grundlagen und Konzeptionen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden. 6. Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Pahl, J.-P. (2014). *Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Pahl, J.-P. (2021). *Berufliche Didaktiken. Wege und Werkzeuge zur Gestaltung der Berufsausbildung*. Bielefeld: wbv.
- Pahl, J.-P. & Pahl, M.-S. (2021). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv.



Methoden – im Überblick

18

Die Methoden in der Handreichung lassen sich entlang des dargestellten „Fokus des Lernens“ (S. 16) ordnen – also nach den Graden der Lernsteuerung sowie des Lernbereichs. Die Methoden werden auf den folgenden Seiten einzeln erläutert.



- Es kann gerade zu Beginn hilfreich und wichtig sein, stärker fremdgesteuerte Methoden zu verwenden. Für die Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz wird es jedoch wichtig sein, dass die Teilnehmenden zunehmend selbstgesteuert lernen. Hierfür ist es erforderlich, entsprechend stärker selbstgesteuerte Methoden einzusetzen.
- In diese grundlegende Systematik können auch weitere Methoden eingeordnet werden. Die hier benannten und erprobten Methoden bieten Anregungen für die Gestaltung beruflicher Bildung in Werkstätten; sie können durch weitere methodische Formen ergänzt werden.
- Über diese Einordnung wird es auch möglich, Methoden miteinander zu vergleichen.

Methode

19

Anweisung

Die Anweisung ist eine „Urform“ der beruflichen Bildung. Sie verknüpft Arbeiten und Lernen und wird als Vermittlungsmethode einer praktischen Handlung genutzt.

Sie ist besonders für das Erlernen isolierter Fertigkeiten geeignet, die sich etwa zentral im Arbeitsprozess selbst (z.B. mit einer spezifischen Maschine) oder in einer spezifischen Arbeitssituation (z.B. auf einer Baustelle) ergeben.

Eine Anweisung wird typischerweise in einer 1:1- Situation umgesetzt.

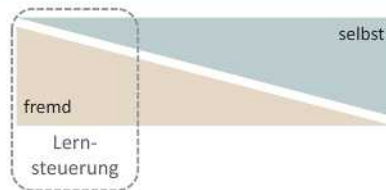
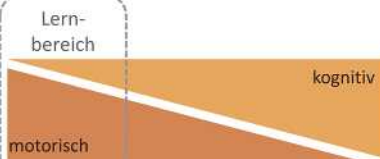
Erlernen, Festigen und Verfeinern manueller Tätigkeiten



- anweisen
- überwachen



- Anweisung annehmen und umsetzen



- ohne größere Vorbereitung umsetzbar
- hohe Praxis- und Handlungsorientierung
- zügig erreichte Lernerfolge haben hohes Motivationspotenzial



- kaum Gestaltungsfreiheit für die Teilnehmenden
- Übertragbarkeit des Gelernten auf andere Arbeitssituationen ist nicht zwingend gegeben

Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. Stuttgart: Steiner.





Voraussetzung

- eine Arbeitsaufgabe mit Lernpotential ist im Arbeitsprozess vorhanden
- Fachkraft verfügt über Ressourcen zur Überwachung des Prozesses

1 Nachvollziehen unter Anleitung

- Fachkraft fordert zur Arbeit auf – führt Tätigkeit vor & erläutert Schlüsselmomente
- Teilnehmenden machen die Tätigkeit unter Führung durch die Fachkraft unmittelbar nach

- ✓ korrektes Bewegungsmuster erarbeitet
- ✓ grobe Reihenfolge der Arbeitsschritte erfasst
- ✓ Schlüsselmomente im Arbeitsablauf sind benannt

2 Eigenständiges Nachvollziehen

- Teilnehmenden führen die Tätigkeit möglichst selbstständig aus
eigenständige Überprüfung der Arbeitsausführung durch Vergleich zwischen Produkt von Fachkraft und Produkt von Teilnehmenden (Soll-Ist-Vergleich)
- Fachkraft überwacht die Ausführung der Tätigkeit und unterstützt bei Bedarf

- ✓ korrekter Bewegungsablauf erfolgt, Fehler können noch auftreten
- ✓ Reihenfolge der Arbeitsschritte ist bekannt
- ✓ Schlüsselmomente im Arbeitsablauf werden beachtet



- Eine schriftliche und / oder bebilderte Anweisung kann den Lernprozess, auch hinsichtlich Selbststeuerung – vor allem im Schritt 2 – unterstützen.
- In Abhängigkeit von der gewählten Arbeitsaufgabe sind unterschiedliche Komplexitäts- und Steuerungsgrade im Lernen möglich.
- Weitergehende Übungsmöglichkeiten zur Verfestigung der entwickelten Bewegungsmuster bzw. Tätigkeiten sind vorzusehen.

Methode

21

Die Simulation ist eine Methode, die das Lernen in „nachgebildeten“ Umwelten möglich macht.

Simulation

Mit dieser Methode können Aspekte betrieblicher Praxis in einer geschützten, aber wirklichkeitsnahen Umgebung erprobt und erlernt werden, wie etwa Arbeitsabläufe oder kooperatives Arbeiten in der Gruppe. Berufliches Handeln wird dafür auf einzelne Aspekte reduziert und abgebildet. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden möglichst ohne weitere Unterstützung in der Simulation handeln und entscheiden müssen; so können sie berufliche Rollen erproben. Gleichzeitig müssen die Teilnehmenden keine negativen Konsequenzen aufgrund mangelnder Erfahrung oder noch nicht entwickelter Fähigkeiten und Fertigkeiten befürchten.

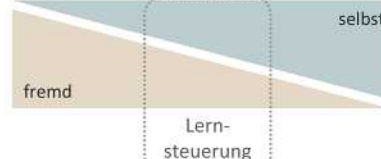
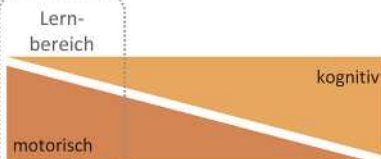
Erleben, Erproben und Bewältigen berufsbezogener Situationen in simulierter Umgebung



- Rahmen gestalten: Planung & Abschlussdiskussion
- sich selbst im Lernprozess zurücknehmen



- eigenverantwortliches Handeln
- kooperieren mit anderen Teilnehmenden
- Lernprozess reflektieren



- starke Handlungsorientierung
- Verbindung von Wissenserwerb und sozialem Lernen
- Vorbereitung auf künftige berufliche Rollen und Anforderungssituationen
- Abbau möglicher Ängste in einem schützenden Rahmen



- erfordert große Offenheit der Teilnehmenden
- eher zeitintensives Lernen, verbunden mit erhöhtem organisatorischem Aufwand
- Verlauf des Lernprozesses weniger planbar
- Realität nie vollständig simulierbar

- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Pahl, J.-P. (2013). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“*, Band 2: *Makromethoden – Rahmengebende Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pahl, J.-P. (2021). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv.





1 Einführung

Motivation

- einführende Erklärung der Methode Simulation und ihrer konkreten Umsetzung

Anleitung

- Teilnehmende werden mit der Anforderungssituation sowie deren Inhalten vertraut gemacht
- Regeln und Rollenerwartungen werden erklärt

fachlich-inhaltliche Vorbereitung

- Teilnehmende lernen die Anforderungssituation, die Ausstattung und ihre eigene Rolle genauer kennen; hierzu können z.B. Informationsblätter genutzt werden

2 Aktion

- die Teilnehmenden(gruppen) lernen und arbeiten in der Simulation
- die Fachkraft tritt zurück und nimmt eine Beobachterrolle ein; sie greift ein, wenn die Simulation an Ernsthaftigkeit oder Realitätsbezug verliert bzw. Streitpunkte nicht gelöst werden können

3 Auswertung und Reflexion

fachlich-inhaltliche Auswertung

- inhalts-, ablauf- und ergebnisbezogene Aspekte werden unter fachlichen Gesichtspunkten gemeinsam besprochen und bewertet

Reflexion sozialer und emotionaler Prozesse

- soziale und emotionale Aspekte des Erlebten werden gemeinsam besprochen und reflektiert, mögliche Schwierigkeiten und Konflikte aufgearbeitet
- Ziel ist es, von den Erfahrungen auf eine allgemeine Ebene zu abstrahieren



Phase 1

- verschiedene andere Methoden können in dieser Phase eingesetzt werden, wie etwa der Lehrvortrag
- durch eine Aufteilung der Teilnehmenden in mehrere Gruppen entstehen mehr Variationen, die anschließend gemeinsam verglichen und reflektiert werden können
- es können auch Beobachterrollen vergeben werden

Phase 2

- die Aufgabe der Beobachtung kann durch Beobachtungsbögen systematisiert werden

Methode

23

Coaching

Diese Methode wurde für PlaUsiBel neu entwickelt; sie beschreibt das Lernen einer lernenden Person durch die Arbeitsausführung in der authentischen Situation am Arbeitsplatz.

Die lernende Person wird in ein bestehendes Arbeitsteam aufgenommen und arbeitet dort mit. So entwickelt die Person fachliche und soziale Kompetenzen, aber auch berufsbezogene Einstellungen weiter. Am Arbeitsplatz wird sie von einem Mentor oder einer Mentorin (erfahrener Mitarbeiter bzw. erfahrene Mitarbeiterin) unterstützt, der bzw. die Ansprechpartner und Helfer zugleich ist. Die Fachkraft zieht sich zurück und unterstützt bei Bedarf mittels Reflexionsphasen und weiterer gestufter Hilfen.

Das Coaching integriert verschiedene Ansätze, insbesondere das situierte und arbeitsbezogene Lernen, das Mentoring, den Ansatz des cognitive apprenticeship sowie Methoden der Unterstützten Beschäftigung.

Erlernen beruflicher Aufgaben innerhalb eines Teams in der authentischen Arbeitssituation



- vorbereiten
- Prozess begleiten
- reflektieren
- bei Bedarf unterstützen



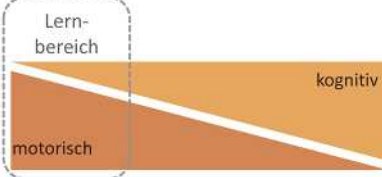
- arbeitsintegriert lernen
- reflektieren



- sich mit dem/der Teilnehmenden austauschen
- bei Bedarf unterstützen



Mentor:in



- hohe Authentizität der Lernumgebung
- Lernen erfolgt handlungsorientiert und arbeitsintegriert
- neue berufliche Rollen werden eingenommen



- Basis von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Tätigkeiten muss zuvor erarbeitet werden
- Arbeitssituation sowie das Team geben Lernmöglichkeiten vor
- Team muss informiert und bereit sein, die Person aufzunehmen

- BAG UB (2011). *Europäischer Werkzeugkoffer für Unterstützte Beschäftigung*. Hamburg.
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlämer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe*. Wiesbaden: Gabler/Springer.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.





1 Vorbereitung – „scaffolding“

- Suche nach einem Arbeitsplatz, inkl. Team für den Teilnehmer bzw. die Teilnehmende: **Passung** von Arbeitsplatzanforderungen / Lernmöglichkeiten und teilnehmender Person
- Vorbereitung des Arbeitsteams
- Gewinnung eines Mentors oder einer Mentorin
- Festlegung eines zeitlichen Rahmens

2 Lernen und Arbeiten – „coaching“

- Der bzw. die Teilnehmende
 - beteiligt sich am Arbeitsprozess
 - lernt die Aufgaben der einzelnen Teammitglieder kennen
 - erlebt die Arbeitskultur bzw. Sozialstrukturen wie etwa Hierarchien, Umgangsweisen, Einstellungen oder Kommunikationswege
- Der Mentor oder die Mentorin bietet fachliche und psychosoziale Unterstützung während des Arbeitsprozesses
- die Fachkraft bietet – sofern erforderlich – **gestufte Hilfen zur Selbsthilfe** an



- **Reflexion des Arbeitsprozesses: Identifikation des Lernbedarfs**
- **selbstgesteuerter Lösungsversuch** durch TN, evtl. ergänzt durch
 - **punktueller Unterstützung**, etwa mittels Vier-Stufen-Methode
 - **gemeinsame Aufgabenbewältigung** mit der Fachkraft
- anschließend **Rückzug der Fachkraft** und Rückkehr zum selbstgesteuerten Mitarbeiten am Arbeitsplatz

- Im Prozess werden die **Arbeitsanforderungen und damit Lernmöglichkeiten** je nach Fortschritt **verändert bzw. intensiviert**



- **job enlargement:** *quantitative* Erweiterung und Intensivierung der Arbeitsaufgaben



- **job enrichment:** *qualitative* Erweiterung und Vertiefung der Arbeitsaufgaben



- **job rotation:** Wechsel der Aufgabengebiete oder Arbeitsplätze innerhalb des Teams und Kennenlernen neuer Tätigkeiten

3 Abschluss – „fading“

- Unterstützung und Beratung der Fachkraft nimmt über die Zeit hinweg ab
- der/die Teilnehmende kann
 - entweder am bekannten Arbeitsplatz selbstständig weiterarbeiten
 - oder in eine andere Arbeitsumgebung und ein anderes Team wechseln
- zum Abschluss erfolgt eine Gesamtreflexion und Dokumentation gemeinsam mit der Fachkraft



- Diese Methode eignet sich besonders für Teilnehmende, die im beruflichen Bildungsprozess bereits weiter fortgeschritten sind.
- Arbeitsplätze außerhalb der WfbM können ebenfalls mit einbezogen werden.

Methode

25

Vier-Stufen

Die Vier-Stufen-Methode ist ein verbreiteter arbeitspädagogischer Ansatz. Sie entstammt der traditionellen „Meister-Lehre“ und zergliedert Arbeitshandlungen in einzelne Teilschritte.

Diese werden in einem vierstufigen Vorgehen und in einer vorbereiteten Lernumgebung schrittweise erlernt. Häufig erfolgt dies in einer 1:1-Situation, aber auch ein Lernen mit einer Kleingruppe ist möglich. Als Lernmedien dienen vor allem die realen Arbeitsmittel aus dem jeweiligen Berufsfeld. Dies ermöglicht einen flexiblen Einsatz der Methode in verschiedenen Arbeitsumgebungen.

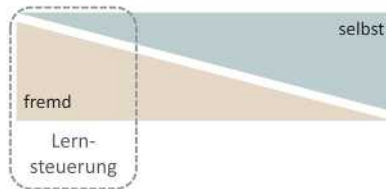
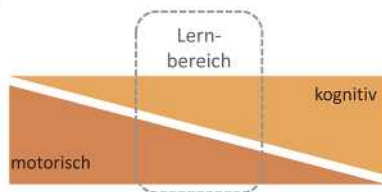
klar gegliedertes und eng geführtes Erlernen von Arbeitsschritten



- unterweisen
- anschließend begleiten



- beobachten
- anschließend üben



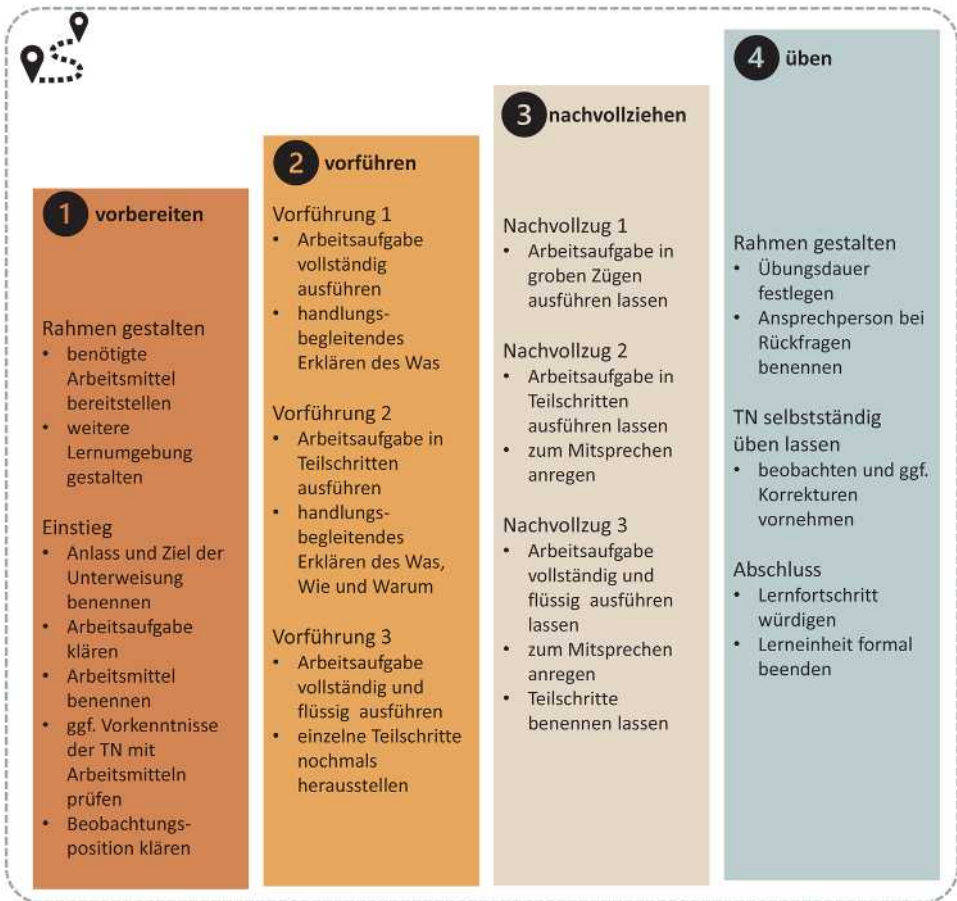
- geringer Vorbereitungsaufwand
- Umsetzung wiederholbar
- korrekte Arbeitsausführung ist gewährleistet
- Lernfortschritt direkt beobachtbar
- keine spezifischen Vorkenntnisse der Teilnehmenden erforderlich



- Arbeitshandlung muss in klare Schritte untergliederbar sein
- Lernweg ist eindeutig vorgegeben
- Eigenaktivität der Teilnehmenden erst in den Stufen 3 & 4 gefordert
- bei Umsetzung mit Gruppen gleiche Lernvoraussetzungen erforderlich

- Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. München: Steiner.



**Stufe 1**

- bei der Vorbereitung der Lernumgebung auf mögliche ablenkende Aspekte achten (z.B. Lärm, weitere TN, nicht benötigte Arbeitsmittel)
- TN soll die gleiche Position im Raum wie die FK einnehmen, um den Transfer zu erleichtern

Stufe 2

- bei Bedarf Vorführungen wiederholen
- TN mittels Rückfragen einbeziehen
- auf identische Benennung der Teilschritte, Arbeitsmittel usw. achten

Stufe 3

- bei Misslingen Arbeitsaufgabe bzw. Teilschritte erneut vorführen
- erlebte Schwierigkeiten erfragen

Stufe 4

- bewusst möglichst selbst üben lassen
- zugleich intensives Üben vermeiden, z.B. durch Pausen



Methode

27

Die Erkundung ist ein geleitetes und methodisch-inhaltlich geplantes Kennenlernen eines unbekanntem Lerngegenstandes. Es können dabei entweder im Sinne einer *Objekterkundung* Gegenstände (z.B. eine Maschine) oder im Sinne einer *Exkursion* externe Orte (z.B. ein Betrieb) erkundet werden.

Erkundung

Diese Methode erfordert eine aktive Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem Erkundungsgegenstand und geht damit über ein Besichtigen hinaus. Die Teilnehmenden werden nicht nur im Rahmen der Durchführung selbst, sondern auch an der Planung der Erkundung beteiligt. Die Erkundung kann als Einführung, Vertiefung oder zur Ergebnissicherung eines Themas genutzt werden; sie sollte zudem in einen größeren Zusammenhang integriert sein. Sie folgt vornehmlich den Prinzipien der Ganzheitlichkeit wie auch der Handlungsorientierung.

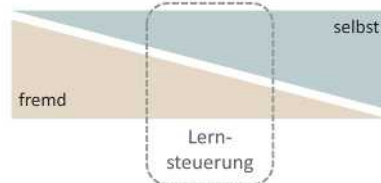
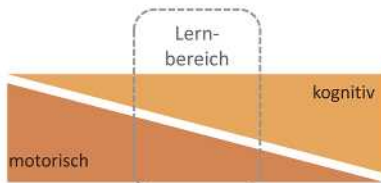
aktives und systematisches Erschließen eines Erkundungsgegenstands



- verantwortlich für den Gesamtprozess
- vorbereiten
- begleiten & integrieren aller TN



- Teilverantwortung übernehmen
- Prozess mitgestalten
- aktiv teilnehmen



- fördert Selbstständigkeit, Eigenverantwortung & Ausdauer
- ermöglicht einen authentischen Einblick in Arbeitsvorgänge
- fördert Verständnis für komplexe Zusammenhänge
- verknüpft Theorie und Praxis
- intensive Lernerfahrungen möglich



- hoher Organisations- und Vorbereitungsaufwand
- Bei Einbezug externer Partner ist der Lernerfolg nur bedingt beeinflussbar
- Anschlussfähigkeit der Lernergebnisse zu vorhandenen Kompetenzen ist zu sichern

• Pahl, J.-P. (2021). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv.





1 Vorbereitung

Vorbereitung mit den Teilnehmenden

- Ziele und Thema der Erkundung festlegen
- Erkundungsgegenstand auswählen
- Überblick über das Erkundungsobjekt gewinnen
- Fokus und Fragestellungen der Erkundung gemeinsam erarbeiten, Schwerpunkte festlegen
- Ablauf der Erkundung planen, z.B. Zeitplan
- Beobachtungs- und Arbeitsaufträge entwickeln
- Methoden zur Dokumentation und Auswertung festlegen
- ggf. An- und Abreise planen

Organisation & Planung durch die Fachkraft

- Eigene Analyse des Erkundungsgegenstands: Arbeits- bzw. Funktionsablauf, Schlüsselaspekte im Prozess, verwendete Fachbegriffe
- ggf. Klärung organisatorischer Aspekte:
 - Ansprechpartner & Termin
 - Kostenrahmen
 - Datenschutz & Betriebsgeheimnis
 - Versicherung & UVV

2 Durchführung

- Begrüßung und Einstimmung
- Einweisung durch Fachkraft und/oder Personal
- Durchführen der Erkundung mittels Beobachtungs- und Arbeitsaufträgen
- Abschlussgespräch inklusive Klärung offener Fragen

3 Auswertung

- Aufarbeitung der Ergebnisse, z.B. durch Vortrag, Bericht oder Ausstellung
- Einordnung in den übergeordneten fachlichen Rahmen
- ggf. Rückmeldung & Dank an externe Partner



- Je umfassender die Teilnehmenden bei der Planung beteiligt werden, desto eher ist von einer höheren Lernmotivation auszugehen.
- In Abhängigkeit von der Lerngruppe ist zu prüfen, welche Schritte in der Planung ggf. von der Fachkraft vorzunehmen sind.
- Eine Erkundung kann auch nur einzelne Teile eines Objekts umfassen (Aspekterkundung); ebenso kann dasselbe Objekt mehrfach mit verschiedenen Zielstellungen erkundet werden.
- Falls möglich bzw. gestattet ist die fotografische Dokumentation oder das Mitnehmen von Anschauungsobjekten für die Auswertungsphase hilfreich.

Methode

29

Projekt

Das Projekt ist eine Methode, bei der das selbstgesteuerte Lernen der Teilnehmenden besonders im Vordergrund steht. Kern ist der Herstellungsprozess eines realen, verwendbaren Produkts bzw. Objekts und/oder die Bewältigung eines Problems über einen längeren Zeitraum in einem kooperativen Prozess.

Die Methode ist sowohl in der allgemeinen, schulischen als auch in der beruflichen Bildung verbreitet. Die Teilnehmenden können methodische, soziale und fachliche Kompetenzen erwerben und in der Gemeinschaft die eigenen Stärken einbringen. Sie ist fachübergreifend, ganzheitlich und handlungsorientiert angelegt.

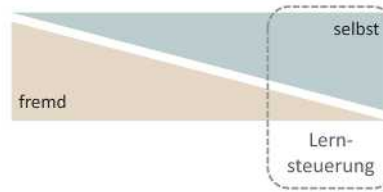
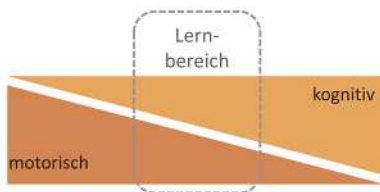
kooperatives, selbstgesteuertes Erarbeiten eines Produkts bzw. einer Problemlösung



- begleiten & beobachten
- bei Bedarf unterstützen
- begleitend Rückmeldungen geben



- planen
- bearbeiten
- präsentieren



- Erprobung von Selbstverantwortung und Handlungsplanung
- enge Verknüpfung von Theorie und Praxis möglich
- vielfältige und intensive Lerngelegenheiten
- soziales Lernen hoch gewichtet
- großes Maß an inhaltlicher Offenheit



- methodische und soziale Anforderungen an die Teilnehmenden sind erhöht
- erheblicher zeitlicher und organisatorischer Aufwand in der Vorbereitung und Durchführung
- individueller Lernerfolg schwer vorherzusagen

- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Steiner.
- Pahl, J.-P. (2021). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv.





Ein Projekt verläuft idealtypisch in fünf Phasen, die von zwei Elementen fortlaufend begleitet werden.

1 Projekt-initiative	<ul style="list-style-type: none"> • ein aktuelles Thema oder Problem wird idealerweise von Teilnehmenden aufgegriffen, alternativ durch die Fachkraft • gemeinsam werden erste Projektideen gesammelt, z.B. über ein Brainstorming 	Fixpunkte geplante oder spontane Treffen, bei denen sich einzelne Teilnehmende oder Arbeitsgruppen zu ihrem aktuellen Arbeitsstand austauschen	Meta-interaktionen gemeinsame Reflexionsphasen, bei denen soziale Aspekte wie etwa Konflikte besprochen werden
2 Projekt-skizze	<ul style="list-style-type: none"> • aus den vorhandenen Überlegungen werden Themen und mögliche Vorgehensweisen eingegrenzt • das Projektthema wird in einer Projektskizze festgehalten: grobe Skizzierung der thematischen Schwerpunkte sowie des Projektablaufs 		
3 Projektplan	<ul style="list-style-type: none"> • ein Projektplan wird gemeinsam entwickelt: Teilschritte, Zeit- und Materialplanung, Aufgabenverteilungen, Vorgehensweisen und Methoden sowie erwünschte Ergebnisse 		
4 Projekt-durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • die Teilnehmenden setzen mit Begleitung der Fachkraft den Projektplan um 		
5 Projekt-abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • das Projektergebnis wird von den Teilnehmenden präsentiert • Projektverlauf und Projektergebnisse werden gemeinsam reflektiert 		



- Kann das angestrebte Ergebnis von den TN nicht erreicht werden, kann entweder ein neuer Projektplan erstellt werden oder das Projekt ohne Ergebnis auslaufen. Beides sind gleichwertige Alternativen und stellen wertvolle Lernerfahrungen dar.
- Gemeinsame Regeln zur Zusammenarbeit sind ein hilfreiches Instrument. Diese können etwa Aussagen umfassen wie „die Ideen jedes Teilnehmers sind gleich wichtig“ oder „jeder muss mitarbeiten dürfen“.
- Zur Bewertung des Lernerfolges ist einerseits das erzielte Ergebnis, andererseits auch die Mitarbeit im Prozess heranzuziehen.
- Nicht immer können alle Phasen eines Projekts gleichermaßen von Seiten der TN umgesetzt werden; es ist möglich, einzelne Phasen stärker durch die Fachkraft zu steuern und so miteinander zu verbinden – dies nennt man projektorientiertes Lernen.

Methode

31

Der Lehrvortrag dient dazu, bestimmte Informationen und Sachverhalte kompakt und strukturiert an eine Zuhörerschaft zu übermitteln.

Lehrvortrag

Diese wird kognitiv stark gefordert, da die Inhalte ausdauernd aufgenommen, fortlaufend verarbeitet und gleichzeitig verstanden werden müssen. Auch deshalb ist eine zielgruppengerechte Aufbereitung und Strukturierung des Vortrags wichtig. „Klassisch“ findet der Vortrag in einer Plenarsarbeit statt und wird mit visuellen Medien (etwa einer Präsentation mit Schlagworten und Bildern) begleitet. Der Lehrvortrag ist eng mit der betrieblichen Anweisung verwandt. Der Vortrag kann auch als Mikromethode innerhalb anderer Makromethoden zum Einsatz kommen; etwa zu Beginn eines Projekts.

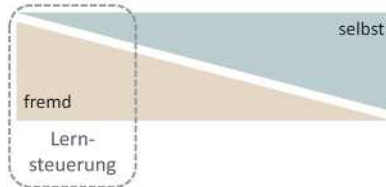
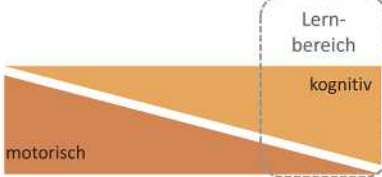
wesentliche Inhalte eines Themas werden kompakt und strukturiert vorgetragen



- trägt vor (aktiv)
- übermitteln Informationen



- hören zu (passiv)
- nehmen Informationen auf



- komplexe und umfangreiche Sachverhalte sind mit geringem Zeitaufwand an eine (fast) beliebig große Gruppe vermittelbar
- lässt sich mit anderen Methoden kombinieren (z.B. Information über den Ablauf eines Projekts durch Vortrag)



- erfordert hohe Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer der Teilnehmenden, da stark passive Rolle
- kaum Differenzierungsmöglichkeiten
- Lernerfolg nicht unmittelbar erkennbar

• Meyer, H. (2020). *Unterrichtsmethoden*. Berlin: Cornelsen.





- Planung**

 - aufgrund der Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden muss bei der Entwicklung eines Vortrags besonders auf die sprachliche Verständlichkeit für alle geachtet werden
 - Karten mit Stichpunkten und eine gute Kenntnis der Inhalte sind für einen strukturierten Vortrag hilfreich
 - Ein Vortrag dauert in der Realität meist länger als bei einem Übungsdurchlauf
- Durchführung**

 - auf die aktuelle Aufmerksamkeit der Gruppe achten; ggf. Pausen einplanen oder den Vortrag beenden (Prinzip Prozessorientierung)
- Reflexion & Anwendung**

 - die Qualität des Vortrags kann mit begleitenden Bewertungsbögen oder einem Gesprächskreis nachbesprochen und auch beurteilt werden
- Der Lehrvortrag muss nicht zwingend durch die Fachkraft vorbereitet und durchgeführt werden – es ist ebenso möglich, dass Teilnehmende einen Lehrvortrag entwickeln und anschließend der Gruppe präsentieren.

Methode

33

Lernzirkel

Ein Lernzirkel besteht aus verschiedenen Stationen zu einem Thema. Diese bilden eine vorab gestaltete Lernumgebung, die Teilnehmende zu eigenständigem Lernen mit allen Sinnen anregt. Eine Station umfasst dabei einen abgeschlossenen Teilbereich des Themas.

Häufig wird ein Lernzirkel von einer Einführung durch die Fachkraft und einer abschließenden Präsentation oder Auswertung gerahmt. Idealerweise dürfen die Teilnehmenden die Reihenfolge, die Sozialform und die Zeiteinteilung an den Stationen selbst wählen und so z.B. auch gemeinsam arbeiten. Die einzelnen Stationen können in unterschiedliche Schwierigkeitsgrade differenziert werden. Der Lernzirkel eignet sich zur Erarbeitung, Vertiefung oder Wiederholung von Inhalten.

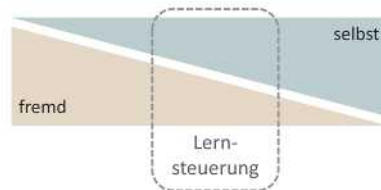
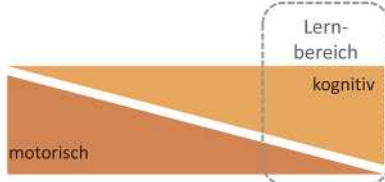
Erarbeiten eines Lerngegenstands durch Wechsel zwischen und Lernen an Stationen



- Stationen vorbereiten
- sich in der Stationenarbeit zurücknehmen und beobachten
- bei Bedarf unterstützen



- unterschiedliche Stationen wählen und einnehmen
- sich selbstständig mit Inhalten auseinandersetzen



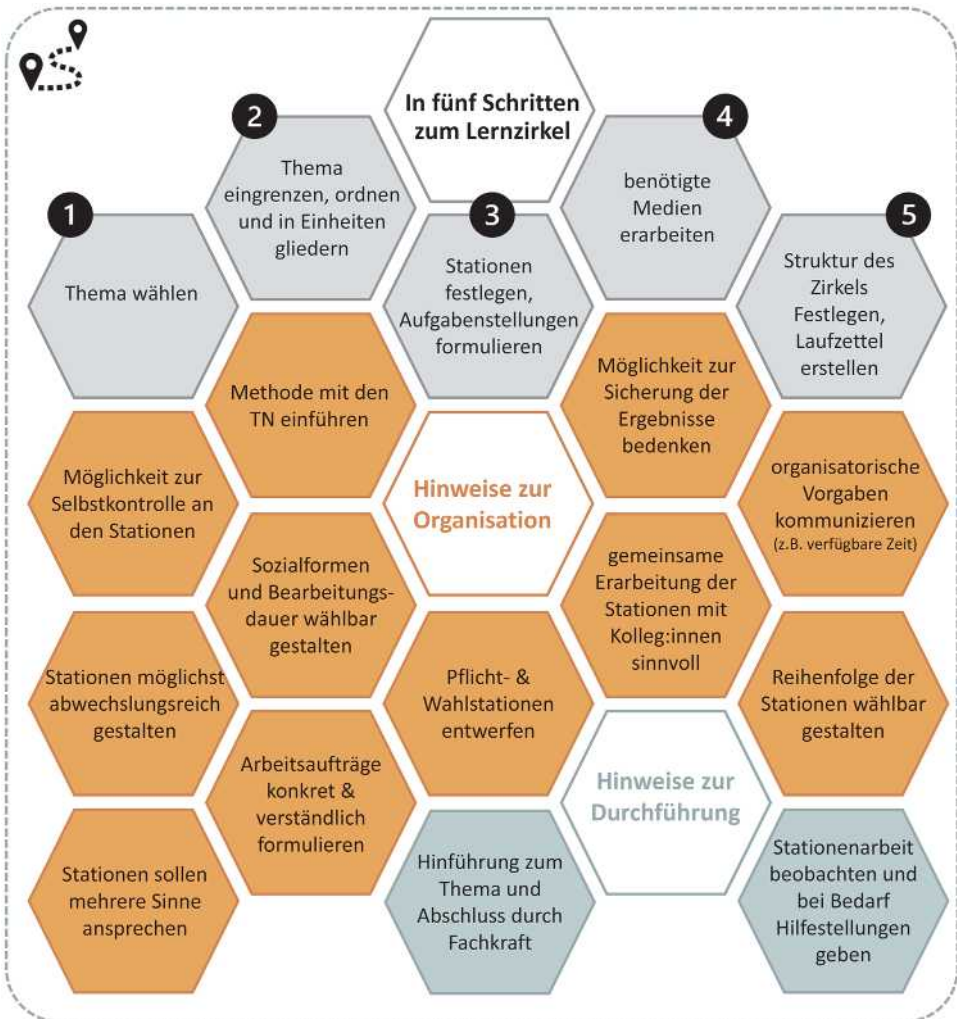
- unterschiedliche Zugänge zum Thema
- vielfältige Möglichkeiten zur Differenzierung
- Förderung von Kommunikations- und Teamfähigkeit, Eigenständigkeit & Eigenverantwortung
- Fachkraft hat Zeit, einzelne Teilnehmende zu unterstützen



- erhöhter Aufwand in der Vorbereitung, zugleich Entlastung der Fachkraft in der Durchführung
- Einweisung in den Lernzirkel und Durchführung erfordert Zeit und Raum

- Peschel, F. (2009). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Riedl, A. (2004). *Didaktik der beruflichen Bildung*. Stuttgart: Steiner.





- Der Laufzettel dient als Fahrplan für die Teilnehmenden. Er bietet eine Übersicht über die Wahl- und Pflichtstationen. Die Teilnehmenden kennzeichnen auf dem Laufzettel die bearbeiteten Stationen und markieren so ihre Lernfortschritte.
- Die Stationen können zur besseren Übersicht mit Piktogrammen, Zahlen usw. gekennzeichnet werden.
- Wichtig ist eine geeignete Räumlichkeit, etwa ein abgegrenzter Arbeitsbereich.

Methode

35

Leittexte sind vorbereitete, schriftliche Lern- und Arbeitsanleitungen und Materialsätze, mit denen Teilnehmende selbstgesteuert Arbeitsprozesse verstehen und umsetzen.

Sie enthalten zusammenhängende, aufeinander aufbauende Informationen und Leitfragen, die den Lernprozess für die Teilnehmenden vorstrukturieren. Sie sind maßgeblich textbasiert, ergänzend können auch (audio-)visuelle Medien eingesetzt werden. Leittexte werden insbesondere im betrieblichen Lernen angewendet und folgen dem Modell der vollständigen Handlung. Idealerweise erarbeiten die Teilnehmenden zunächst einen Handlungsplan, setzen ihn anschließend selbstständig um und bewerten abschließend ihre Arbeitsergebnisse.

Leittext

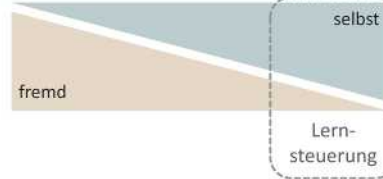
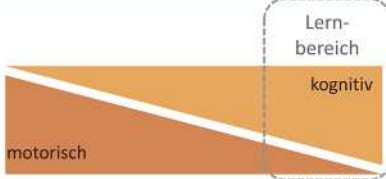
selbstständiges Erlernen eines Arbeitsvorgangs anhand einer vorstrukturierten Anleitung



- Inhalte aufbereiten und Leitfragen entwickeln
- während der Bearbeitung beraten und unterstützen



- Lernprozess planen, umsetzen und bewerten



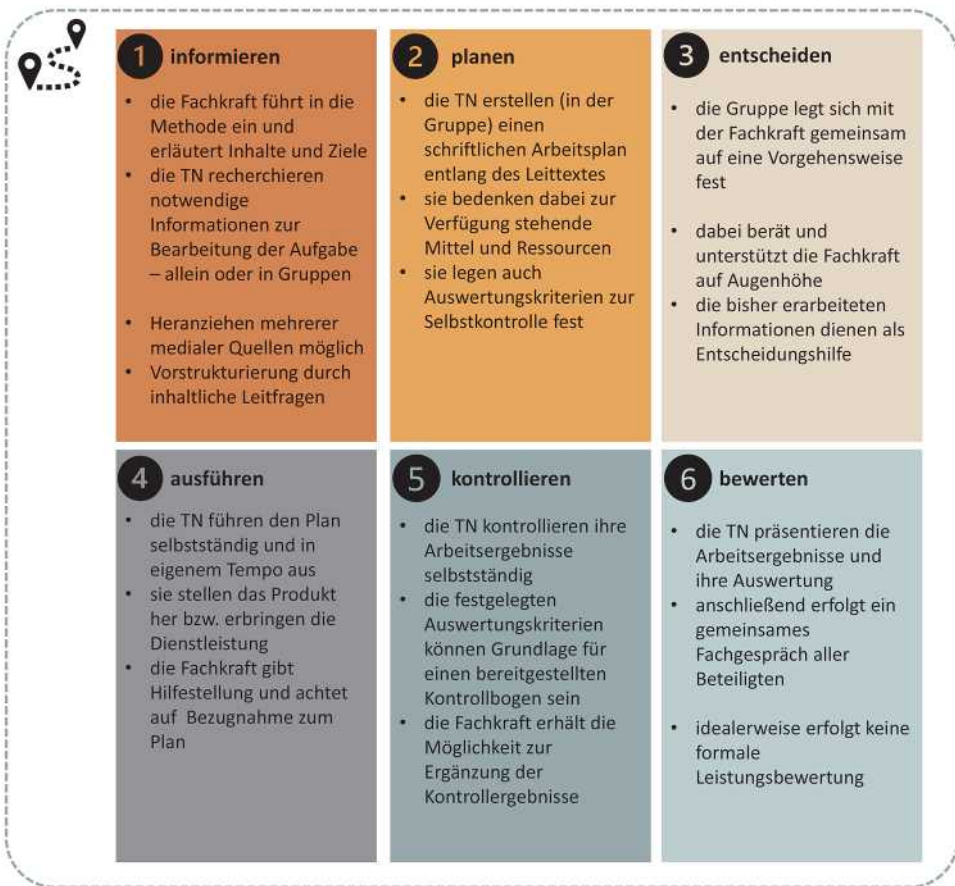
- vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten
- komplexe Arbeitsvorgänge werden als Ganzes erfasst, aber schrittweise erlernt
- eigenständige Verantwortung der Teilnehmenden für das Lernen
- Förderung von Kommunikations- und Teamfähigkeit



- Textbasierung erfordert Lesefähigkeiten in unterschiedlichem Umfang
- Planungs- und Strukturierungsfähigkeit der Teilnehmenden wird in differenziertem Maße gefordert
- erhöhter Vorbereitungsaufwand

- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Steiner.
- Pahl, J.-P. (2021). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv.





- Ein Leittext enthält verschiedene Bestandteile:
 - *Leitlinien* geben einen Gesamtüberblick über die Aufgabenstellung, Ziele und Lernschritte
 - *Leitaufgaben strukturieren* die einzelnen Lernschritte näher
 - *Informationen* zur Beantwortung der Aufgabenstellung sowie Recherchequellen
 - *Lernkontrollen* zur Selbstbewertung von Prozess und Ergebnis
 - auch sind *Hinweise* zu Regeln, Fragen oder Denkanstöße möglich
- Der Leittext muss so gestaltet sein, dass alle Teilnehmenden ihn verstehen.
 - ggf. kann er in verschiedenen Schwierigkeitsgraden und mit freiwilligen Vertiefungsaufgaben gestaltet werden
 - auch eine Anreicherung mit Bildern oder Symbolen ist möglich
- Nicht nur das Arbeitsergebnis, sondern auch der Arbeitsprozess kann Gegenstand der Kontrolle und Bewertung sein.

Sozialformen

37

Sozialformen bestimmen die soziale Organisation von Lehr-Lern-Einheiten – die Arbeitsweise wie auch die Beziehung der Teilnehmenden wird hierbei unterschiedlich betont. Es gibt vier verschiedene Formen: die Plenumsarbeit, die Einzelarbeit, die Partnerarbeit und die Gruppenarbeit. Viele Methoden können mittels unterschiedlicher Sozialformen und auch als Kombination von mehreren dieser Formen umgesetzt werden. Sozialformen sind jeweils auf Sinn- und Zeitabschnitte einer Lehr-Lern-Einheit bezogen; sie sind prinzipiell zu variieren.

Bei dezentraler oder ausgelagerter Organisationsstruktur des Berufsbildungsbereichs wird zumeist auf die Plenumsarbeit und die Einzelarbeit zurückgegriffen; dabei können Teilnehmende in Arbeitsteams eingebunden sein – die Gruppenarbeit als didaktische Sozialform ist damit jedoch nicht umgesetzt. Bei zentralen Organisationsstrukturen sind Partner- und Gruppenarbeiten eher möglich.



Plenumsarbeit

- thematisch orientierter und verbal vermittelnder Unterricht
- stark durch die Fachkraft geplant und gesteuert
- eine typische Methode ist der Lehrvortrag



- neue Themen darstellen und erläutern



- eine größere Gruppe an Teilnehmenden kann zeitgleich berücksichtigt werden
- Informationen werden schnell und in einfacher organisatorischer Rahmung an die Teilnehmenden vermittelt
- Fachkraft kontrolliert den Lernprozess



- kaum Differenzierungsmöglichkeiten
- hohe Anforderung an Aufmerksamkeit und Konzentration
- Teilnehmende sind eher passiv
- Lernerfolge sind ohne Anwendungs- und Sicherungsphasen unsicher



- Teilnehmende können in der Plenumsarbeit auch eine stärker aktive Rolle einnehmen, etwa indem sie einen Vortrag halten oder miteinander diskutieren

Einzelarbeit



- Teilnehmende bearbeiten Arbeitsaufträge möglichst selbstständig
- Fachkraft ist eher in einer begleitenden und helfenden Rolle
- Phasen der Einzelarbeit finden z.B. beim Lernzirkel oder innerhalb der Leittextmethode statt



- erarbeiten und lernen
- üben und vertiefen
- Leistungsstand überprüfen



- ermöglicht selbstständiges Lernen
- Differenzierung und Individualisierung der Lernaufgaben ist gut umsetzbar
- Teilnehmende sind selbst für die Umsetzung der Lernaufgaben verantwortlich



- es findet kaum soziales Lernen statt
- notwendige Selbstständigkeit kann auch überfordern



- unterschiedliche Bedarfe an Arbeitszeit wie auch an Unterstützung sind in der Planung zu berücksichtigen

Sozialformen

38



- Partner- und Gruppenarbeit sind in vielen Aspekten eng miteinander verwandt und werden daher gemeinsam beschrieben.



Bestimmend für Partner- und Gruppenarbeit ist die **kooperative** Komponente: Teilnehmende erwerben Wissen und Fertigkeiten im wechselseitigen Austausch; sie arbeiten gemeinsam auf ein Ziel hin. Mögliche Lernfortschritte ergeben sich somit sowohl auf der fachlichen als auch auf der sozialen Ebene.



Partnerarbeit

- zwei Teilnehmende arbeiten an einer gemeinsamen Aufgabe
- Fachkraft gibt Arbeitsanweisungen vor
- Phasen der Partnerarbeit finden sich z.B. beim Lernzirkel oder bei der Erkundung



Gruppenarbeit

- Teilung der Lerngruppe in kleinere Gruppen, die entweder
 - gleiche Arbeitsaufträge (arbeitsgleich) oder
 - unterschiedliche Arbeitsaufträge (arbeitsteilig) erhalten
- Gruppenarbeiten kommen typischerweise etwa in Projekten oder in der Leittextmethode zum Einsatz



- kooperatives Erarbeiten und Lernen
- gemeinsames Üben und Vertiefen



- intensives soziales Lernen
- Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Selbstständigkeit
- methodisch vielfältig einsetzbar
- Teilnehmende werden aktiviert



- organisatorisch komplexer (z.B. Sitzordnung, Medien)
- Verstärkung negativer Gruppendynamiken möglich (z.B. die Außenseiterrolle einzelner Teilnehmenden)
- gegenseitige Ablenkungen und Konflikte sind möglich



- Variation als Tutoring (peer-to-peer-learning) möglich: Bei Unterschieden in der Leistungsfähigkeit können Teilnehmende als Tutorin oder Tutor eingesetzt werden, welche die Fachkräfte unterstützen.

- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden 2: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Augsburg: Auer.

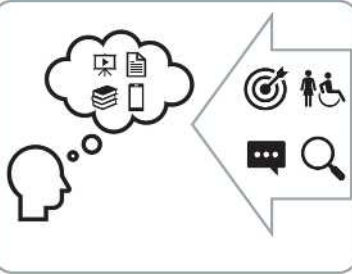


Medien

39



Medien sind Materialien bzw. Arbeits- und Hilfsmittel zur Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten. Sie unterstützen den Lernprozess der Teilnehmenden. Die Fachkraft sucht diese zumeist aus oder erstellt sie selbst.



Auswahl von Medien

1. Die Auswahl orientiert sich am Thema, den Lernenden und den angestrebten Lernzielen; zudem ist ihre Verfügbarkeit zu bedenken.
2. Die Entscheidung für einzelne Medien erfolgt nach Festlegung von Thema, Lernziel, Methoden und Sozialformen.
3. Medien folgen keinem Selbstzweck, sondern erfüllen spezifische Funktionen für das Lernen der Teilnehmenden.



Es gibt eine kaum überschaubare Vielfalt an Medien, die für Lehr-Lern-Einheiten verwendet werden können. Zur besseren Übersicht können diese nach vier Aspekten untergliedert werden.

angesprochener Sinneskanal



Darstellung

- symbolisch (z.B. Texte, Karten)
- ikonisch (Bilder, Filme)
- enaktiv (Gegenstände, Modelle)

Gliederung von Medien

Herkunft

- selbst erstellt (z.B. Arbeitsblätter)
- erworben, mit gesicherter Qualität (z.B. Lehrbücher)
- erworben, ohne gesicherte Qualität (z.B. Materialbörsen)

Verwendung

- Lernmittel
 - Originale (Gegenstände, Modelle)
 - Informationsträger (Bilder, Filme, Texte, Lernapps)
- Hilfsmittel im Lehr-Lernprozess (Beamer, Tafeln, Tablets, Blätter, Stifte)

- Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.) (2006). *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Gagné, R. (1980). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Koch, G. (2019). *Erziehungswissenschaften für Lehramtsstudierende. Grundlagen der Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie*. Stuttgart, Paderborn: UTB/Schöningh.
- Pahl, J.-P. (2021). *Berufliche Didaktiken. Wege und Werkzeuge zur Gestaltung der Berufsausbildung*. Bielefeld: wbv.





Die Tabelle zeigt eine Auswahl der gängigsten Medien; ihre Eignung für zentrale didaktische Funktionen wird auf einer dreistufigen Skala beurteilt. Dies dient der ersten Orientierung, da die Aufbereitung wie auch der Einsatz des jeweiligen Mediums letztendlich bedeutsam für die didaktische Funktion in der Lehr-Lerneinheit sind.

Funktion	Arbeitsblatt	Lehrbuch	Lern-App	Bild	Film	Modell
Interesse wecken	-	-	+	+	+	+
Motivation aufbauen	-	-	+	+	+	+
Hinführung zum Thema	-	0	-	+	+	+
Leitfrage / Problemstellung / Zielsetzung bewusst machen	-	0	0	+	+	+
Vorwissen aktivieren	0	0	+	+	+	+
Einstimmung auf Erarbeitung	-	-	-	+	+	0
Neues Erlernen	0	+	0	+	+	+
Erlertes üben und automatisieren	+	0	+	-	-	-
Bekanntes anwenden und übertragen	+	0	+	0	-	-
Verstehensprozesse in Gang setzen	+	+	+	+	+	+
Probleme lösen	+	+	0	+	0	+
mit Vorwissen verknüpfen	+	+	+	+	0	+
Lern- und Arbeitsergebnisse zusammenfassen und festhalten	+	-	0	0	0	+
Lernergebnisse präsentieren und vorstellen	0	-	0	+	+	+
Lernergebnisse überprüfen und beurteilen	+	-	+	-	-	-
Reflexion des Lernprozesses hinsichtlich erworbener fachlicher, sozialer, und methodischer Kompetenzen	0	-	0	+	0	+



- weniger geeignet

0 neutral geeignet

+ gut geeignet

Schritt 2: Umsetzung



Umsetzung

42

Für die Umsetzung einer Lehr-Lern-Einheit ist die Verknüpfung aller bisherigen Überlegungen in einen **strukturellen Gesamtzusammenhang** wichtig.
 Hinsichtlich der **zeitlichen Abfolge** geht PlaUsiBel von vier Phasen aus – sie sind in jeder Lehr-Lern-Einheit vorhanden, können aber inhaltlich und zeitlich sehr unterschiedlich gestaltet sein.
 Das Ergebnis ist ein **Verlaufsplan**, welcher die einzelnen Lern- und Arbeitsschritte für die Fachkraft übersichtlich dokumentiert.



1 Verknüpfung

Struktur

Alle Überlegungen und Entscheidungen (Schritt 1 von PlaUsiBel) werden **strukturell** miteinander verbunden. Dies kann anhand verschiedener Leitlinien erfolgen:

- vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Vertrauten zum Fremden, vom Ganzen zu den Teilen, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Eindeutigen zum Zweideutigen ODER jeweils umgekehrt
- von Fremdsteuerung zur Selbststeuerung, vom kognitiven zum motorischen Lernen ODER jeweils umgekehrt

Dabei sind die jeweiligen Zielsetzungen der Lehr-Lerneinheit wie auch die übergreifenden Prinzipien zu beachten.

2 Verlauf

Prozess

Die Grundstruktur der Lehr-Lerneinheit wird in eine **zeitliche Abfolge** gebracht. Damit gliedert sich die Einheit in unterscheidbare Phasen, die aufeinanderfolgenden Lern- und Arbeitsschritte sind somit klar. PlaUsiBel geht von vier grundlegenden Phasen aus: Einstieg, Erarbeitung, Sicherung und Reflexion. Diese haben im Verlauf einer Lehr-Lerneinheit verschiedene **didaktische Funktionen**. In Abhängigkeit von der Lehr-Lerneinheit wählt die Fachkraft für die einzelnen Phasen Funktionen aus.

Phase	mögliche didaktische Funktion
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse wecken • Motivation aufbauen • Hinführung zum Thema • Leitfrage / Problemstellung / Zielsetzung bewusst machen • Vorwissen aktivieren • Einstimmung auf Erarbeitung
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Neues erlernen • Erlerntes üben und automatisieren • Bekanntes anwenden und übertragen
Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehensprozesse in Gang setzen • Probleme lösen • Mit Vorwissen verknüpfen
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisse... <ul style="list-style-type: none"> • zusammenfassen und festhalten • präsentieren und vorstellen • überprüfen und beurteilen • Leitfrage / Problemstellung beantworten
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Lernprozesses hinsichtlich erworbener fachlicher, sozialer, und methodischer Kompetenzen • Reflexion des Gruppenprozesses und der Arbeit der Fachkraft

Umsetzung

43

3 Dokumentation


 Fixierung

Das Ergebnis der strukturellen und zeitlichen Überlegungen wird in einem Verlaufsplan schriftlich festgehalten. Hierzu bieten sich grundlegend zwei Formen an:

- tabellarische Darstellung: diese eignet sich vor allem für eine Lehr-Lerneinheit, die stärker durch die Fachkraft gesteuert wird
- Flussdiagramm: Steht die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden im Vordergrund oder ist der Verlauf der Lehr-Lern-Einheit aufgrund der Methode (z.B. Projekt) nicht detailliert im Voraus zu planen, eignet sich diese Darstellungsform besser

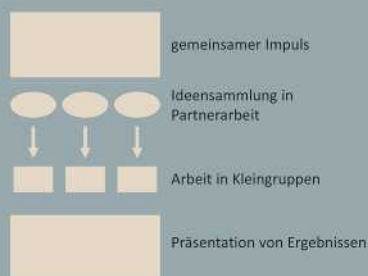
Tabellarische Dokumentation

(Beispiel)

Zeit	Phase	Handlungs- schritte & Inhalte	Medien
	Einstieg		
	Erarbeitung		
	Sicherung		
	Reflexion		

Dokumentation als Flussdiagramm

(Beispiel)



Durchführung

Mit Hilfe des dokumentierten Verlaufs führt die Fachkraft die Lehr-Lern-Einheit durch.

Dabei ist zu beachten, dass der fixierte Verlauf nur einen Leitfaden für die Umsetzung darstellt. Eine Abweichung von der Planung während der Durchführung ist etwa aufgrund des Lernfortschrittes der Teilnehmenden oder möglicher Störungen jederzeit möglich und ggf. auch notwendig.

Die Fachkraft muss daher in der Lage sein, während der Durchführung flexibel zu sein; hierfür sind im Vorfeld bedachte Handlungsalternativen für einzelne Phasen hilfreich.



- Die gezeigten Dokumentationsformen sind Anregungen. Es ist wichtig, über die Zeit einen Dokumentationsweg zu finden, der den eigenen Bedürfnissen am besten entspricht. Wichtig ist das Vorhandensein einer solchen Dokumentation.
- Die Dokumentation der Lehr-Lern-Einheiten kann als Reflexionsgrundlage dienen. Insbesondere im Austausch mit weiteren Fachkräften kann auf dieser Basis das eigene professionelle Handeln weiter entwickelt werden.

- Esslinger-Hinz, I. et al. (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2006). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2010). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Pahl, J.-P. (2021). *Berufliche Didaktiken. Wege und Werkzeuge zur Gestaltung der Berufsausbildung*. Bielefeld: wbv.



Schritt 3: Bilanzierung



Bilanzierung

46

Kompetenzentwicklung der Lernenden



Diese wird auf Basis der vorab entwickelten Kompetenzerwartungen überprüft. Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen Output und Outcome.

Beobachtung

- es können sowohl Aspekte der Fachkompetenz als auch der personalen Kompetenzen beobachtet werden
- Leitfragen können sein:
 - „Wie hat jemand gelernt und gearbeitet?“
 - „Wie hat sich die Person in der Gruppe verhalten?“

Fachkompetenz

Wissen

Fertigkeiten

Personale Kompetenz

Sozialkompetenz

Selbstständigkeit

Unsystematisch

- eher „beiläufiges“ Beobachten
- freies Notieren der Beobachtungen

Systematisch

- gezieltes Beobachten spezifischer Aspekte
- strukturiertes Notieren

- Beobachtungen sind aufgrund ihrer Subjektivität stark verzerrungs- und fehleranfällig

Prüfung

- Prüfungen bilden unmittelbaren Output ab
- Die Aufgaben oder Arbeitsaufträge einer Prüfung können genau wie Kompetenzerwartungen mittels der Taxonomiestufen formuliert werden
- Transferaufgaben sind eher auf den oberen Taxonomiestufen verortet

Fachkompetenz

Wissen

Fertigkeiten

mündlich

- Präsentation
- Fachgespräch
- Diskussion

fokussiert „Wissen“

schriftlich

- Kurzantwort
- Lückentext
- Multiple-Choice

fokussiert „Wissen“

praktisch

- Aufgabe
- Arbeitsprobe
- Projektprüfung

fokussiert „Wissen“ & „Fertigkeiten“



- Es ist wichtig, vorab Transparenz über das Prüfungsformat, die Bewertungskriterien und die Inhaltsbereiche herzustellen.
- Unterschieden werden muss außerdem in Kompetenz und Performanz: Die eigentliche Kompetenz ist kaum beobachtbar, nur die situative Umsetzung einer Kompetenz im Sinne der Performanz.

- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettiger, H. (2016). *Unterricht. Verstehen - planen - gestalten - auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht. Leistungen beobachten - erheben - bewerten*. Online verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundschule/Handreichung_Leistungen_beobachten/leistung_grundschule_internet.pdf



Bilanzierung

47



Bilanzierung beschreibt die Auswertung einer Lerneinheit.

Unterschieden wird in die Kompetenzentwicklung der Lernenden und die der Lehrenden.

Kompetenzentwicklung der Lehrenden

Zu ihrer Erfassung können sowohl die Sichtweisen der Lernenden (Feedback) als auch die eigene Reflexion hilfreich sein.



Feedback



Die **Sichtweise der Lernenden** wird über ein Feedback der Lerngruppe erfasst.

Feedback bietet die Möglichkeit, nicht nur die Zufriedenheit mit der Lehr-Lern-Einheit und mit der Lehrperson, sondern auch die Zufriedenheit mit sich selbst (Lernprozess und Lernerfolg) und mit der Lerngruppe mitzuteilen.

Feedback als wertschätzender Dialog ist...

- klar formuliert
- auf konkrete, greifbare Aspekte bezogen
- als Ich-Botschaft formuliert
- lösungsorientiert und enthält Verbesserungsvorschläge

Methoden des Feedbacks

- **Blitzlicht:** Eine Frage wird reihum von jeder Person kurz beantwortet. Anschließend kann darüber diskutiert werden
- **Reporter:** Die Lehrperson „interviewt“ mit einem Mikrofon einzelne Lernenden; auch als Partnerinterview möglich
- **Ein-Wort:** Die Teilnehmenden beantworten eine Frage nur mit einem Wort
- **Skala:** Das Antwortspektrum einer Frage wird auf einer Skala aufgetragen; die Teilnehmenden positionieren sich, indem sie einen Klebepunkt setzen; ähnlich: Stimmungsbarometer
- **Piktogramme:** Die Teilnehmenden wählen ein Piktogramm aus, das ihre Einschätzung am besten beschreibt
- **Fragebogen:** Einschätzung z.B. per Ankreuzaufgaben



- Das Geben von Feedback kann gezielt eingeübt werden, etwa über Beispiele gelungener und misslungener Botschaften.
- Eine positive Feedbackkultur ist ein wichtiges Entwicklungsziel für den Lernerfolg und die Zufriedenheit einer Gruppe; hilfreich hierfür sind z.B. gemeinsam vereinbarte Feedbackregeln.

- Buhren, C. G. (2015) (Hrsg.). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz
- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). *Grundwissen Lehrerbildung. Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen.
- Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung*. Augsburg: Auer.
- Wilkening, M. (2016). *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen*. Weinheim & Basel: Beltz.



Bilanzierung

48

Kompetenzentwicklung der Lehrenden

Zu ihrer Erfassung können sowohl die Sichtweisen der Lernenden (Feedback) als auch die eigene Reflexion hilfreich sein.



Reflexion



Die **Reflexion der Lehrperson** meint das eigene Nachdenken über den Planungs- und Umsetzungsprozess der Lehr-Lern-Einheit sowie die Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten. Im Kern geht es um ein Lernen aus den Erfahrungen, indem diese mit Distanz zur erlebten Situation nochmals durchdacht werden. Hierzu kann ein Vorgehen in **Phasen** gewählt und **Leitfragen** genutzt werden.



- Leitfragen** für die Reflexion von Lehr-Lern-Einheiten
- Was ist gut gelungen? Was habe ich und was haben die Lernenden dazu beigetragen?
 - Wo gab es Hindernisse und Schwierigkeiten? Wie sind diese entstanden?
 - Haben die einzelnen Teilnehmenden und die Gruppe als Ganzes die Ziele erreicht?
 - Welches Feedback habe ich von den Teilnehmenden erhalten?
 - Was will ich den Teilnehmenden für die nächste Einheit zurückmelden?
 - Was hat mich in der Einheit erfreut oder belastet?
 - Welche Teile meiner Planung konnte ich umsetzen?
 - Wo und warum bin ich vom Plan abgewichen? War dies sinnvoll?
 - Was will ich bei der nächsten Einheit verändern?

-
- Die Reflexion kann auch im Team der Fachkräfte erfolgen.
 - Das Feedback der Teilnehmenden ist ebenfalls eine wichtige Quelle für die Reflexion.

Nach der Bilanzierung sollten ...

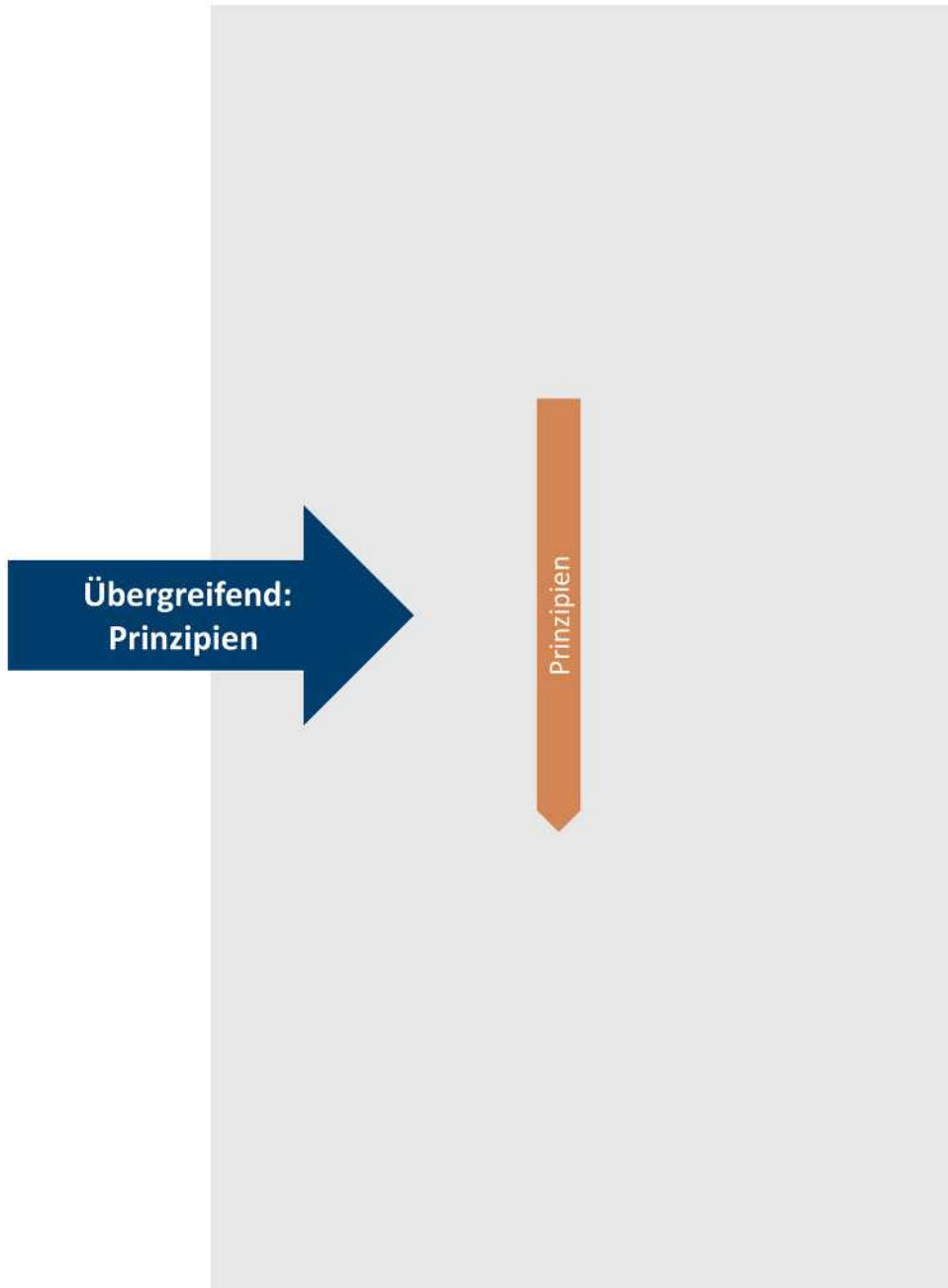
- der festgestellte Kompetenzerwerb der Lernenden,
- das Feedback der Lernenden zur Lehr-Lern-Einheit und
- die Schlussfolgerungen aus der Reflexion der lehrenden Person



... in die Entwicklung zukünftiger Lehr-Lern-Arrangements einbezogen werden. Damit geht es zurück an den Ausgangspunkt (S. 7).

- Kiel, E., Haag, L., Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). *Grundwissen Lehrerbildung. Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147–158.
- Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung*. Augsburg: Auer.
- Wilkening, M. (2016). *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen*. Weinheim & Basel: Beltz.





Prinzipien

50



Prinzipien sind übergreifende Grundsätze für das didaktische Handeln der Fachkraft; sie kommen in allen Lehr-Lern-Einheiten zum Tragen. Als Leitlinien dienen sie der Orientierung wie auch der Reflexion der eigenen Bildungsarbeit. Je nach Lehr-Lern-Einheit sind Schwerpunktsetzungen erforderlich.

Personen-
zentrierung



- von der Maßnahmelogik hin zur Ausrichtung am Individuum
- Selbstbestimmung der Teilnehmenden steht im Zentrum der Bildungsarbeit
- gesellschaftliche Teilhabe wie auch Teilhabe am Arbeitsleben ist das Ziel

haltgebendes
Lernklima



- eine angenehme Lernatmosphäre ist sichergestellt
- die Lernsituation ist räumlich, zeitlich und sozial strukturiert
- die Fachkraft bietet eine pädagogische Beziehung an

Elementarisierung



- Das Themenfeld ist reduziert – etwa in Bezug auf grundlegende Strukturen und Inhalte, lebensweltliche Relevanz, mögliche Zugänge der Teilnehmenden,...
- fachliche Lernerfordernisse sind mit den Lernvoraussetzungen abgestimmt

Ganzheitlichkeit



- Lernen mit Kopf, Herz und Hand im sozialen Miteinander ist möglich
- unterschiedliche Sinneskanäle sind in der Lehr-Lern-Einheit angesprochen

Individualisierung
& Differenzierung



- individuelle Zielsetzungen werden mit der Lehr-Lerneinheit erreicht
- Heterogenität der Teilnehmenden ist durch quantitative, qualitative, zeitliche und/oder methodische Variation berücksichtigt

Handlungs-
orientierung



- theoretische Zusammenhänge werden über praktisches Tun erlernt
- Teilnehmende sind aktiv und handeln selbstreguliert in realitätsnahen Arbeitssituationen

Prozess-
orientierung



- das eigene Handeln, der Lernfortschritt der Teilnehmenden sowie die Lerngruppe werden bei der Durchführung der Lehr-Lern-Einheit beobachtet
- auf mögliche Störmomente reagiert die Fachkraft spontan und flexibel

Prinzip – Personenzentrierung

51



- von der Maßnahmelogik hin zur Ausrichtung am Individuum
- Selbstbestimmung der Teilnehmenden steht im Zentrum der Bildungsarbeit
- Gesellschaftliche Teilhabe wie auch Teilhabe am Arbeitsleben ist das Ziel

Die Personenzentrierung beschreibt eine Abkehr von der Maßnahmen- bzw. Einrichtungszentrierung hin zur Betonung des Selbstbestimmungsrechts und zu einer Ausrichtung an individuellen Bedarfen. Das Bundesteilhabegesetz regelt diese Ausrichtung im SGB IX (etwa §§ 90; 95). Im Kern soll nicht mehr über die Menschen mit Beeinträchtigungen hinweg, sondern mit dem Menschen mit Behinderungen gemeinsam eine persönliche Zukunftsplanung sowie die Ausgestaltung von Unterstützungsleistungen entwickelt werden.

Diese Neujustierung auf Ebene sozialrechtlicher Bedarfsfeststellung hat auch auf **Ebene der Didaktik** Konsequenzen:

Didaktisches und methodisches Handeln ist am einzelnen Menschen auszurichten, etwa an seinen Interessen und Fähigkeiten. Hierbei stehen **Empowerment** („Ermächtigung“), **Selbstbestimmung** und persönliche **Wahlfreiheit** im Zentrum. Personenzentrierung zielt auf ein möglichst hohes Maß an gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe.

Didaktische Konsequenzen

Teilnehmende sind Personen ...

- mit individuellen Fähigkeiten, Interessen und Wünschen
- aus individuellen Lebenslagen und daraus resultierenden Bedarfen

⇒ dies ist in Summe als personenbezogene Lernausgangslage zu berücksichtigen

Fachkraft ...

- zeigt ein hohes Maß an Achtsamkeit und Einfühlungsvermögen
- reflektiert ihre Wahrnehmung der Teilnehmenden selbstkritisch

⇒ stellt nicht ihre Vorstellungen, sondern die der Teilnehmenden ins Zentrum

Umsetzung der Personenzentrierung Erfordert ...

- einen hohen Grad an Individualisierung
- mittels Instrumenten der Differenzierung.

Lehr-Lern-Einheiten Werden ...

- von den Teilnehmenden her
- gemeinsam mit den Teilnehmenden und
- auf die Teilnehmenden hin entwickelt und durchgeführt

- Seidel, A. & Schneider, S. (2021). *Praxishandbuch ICF-orientierte Bedarfsermittlung, Beratung, Diagnostik und Hilfeplanung in sozialen Berufen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Theunissen, G. (2012). Person-zentrierte Planung. Methodische Verfahren für eine zeitgemäße Behindertenarbeit in der Diskussion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(2), 54-61.
- Wiater, W. (2014). *Unterrichtsprinzipien*. Augsburg: Auer.



Prinzip – Haltgebendes Lernklima

52



- eine angenehme Lernatmosphäre ist sichergestellt
- die Lernsituation ist räumlich, zeitlich und sozial strukturiert
- die Fachkraft bietet eine pädagogische Beziehung an

Das haltgebende Lernklima steht unter der Leitfrage:
„Was braucht die teilnehmende Person, um gut lernen zu können?“

Struktur

zeitlich



- Lernprozess ist zeitlich rhythmisiert („Stundenplan“)
- Vorgehen ist zielorientiert und planvoll
- Verlauf ist transparent für Teilnehmende

räumlich



- Übersichtlichkeit und Ordnung am Arbeitsplatz
- Abgrenzung von Arbeitsort und Pausenraum

sozial



- Rollen sind geklärt
- Regeln sind vereinbart und visualisiert
- Verhalten der Fachkraft ist konsequent und vorhersehbar

Lernatmosphäre

- Entlastung von (zunächst) überfordernden Aufgaben (Schonraum)
- Hilfestellung zur Bewältigung von anspruchsvolleren Aufgabenstellungen (Sicherheit)
- angenehme und freundliche Raumgestaltung
- Akzeptanz und bedrohungsfreie Lernumgebung (Schutzraum)
- gegenseitiger Respekt und geteilte Verantwortung mit der Lerngruppe
- Gerechtigkeit und Fürsorge gegenüber der Lerngruppe

Beziehungsangebot

- die Fachkraft etabliert ein langfristiges Beziehungsangebot
- sie agiert als eine verlässliche Bezugsperson

- Teilnehmende erleben Sicherheit und Orientierung, sie fühlen sich wohl
- ihre Bedürfnisse werden wahrgenommen und finden Berücksichtigung
- das individuelle Lernen sowie das Lernen in der Gruppe wird befördert



- ein Schonraum läuft Gefahr, zu stark von der realen Arbeitssituation abzuweichen
- jede Struktur schränkt Freiräume ein; Umgang und Gestaltung sind im Verhältnis zu individueller Entfaltung und Offenheit abzuwägen



- Strukturen sollten soweit möglich mit den Teilnehmenden gemeinsam erarbeitet werden; in jedem Fall müssen sie auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abgestimmt sein.
- Ein Schonraum ist auf Zeit angelegt: Ziel bleibt die Orientierung an der realen Arbeitssituation in Verbindung mit den individuellen Ressourcen der Teilnehmenden.

- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Hohengehren: Schneider.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.



Prinzip – Elementarisierung

53



- das Themenfeld ist reduziert – etwa in Bezug auf grundlegende Strukturen und Inhalte, lebensweltliche Relevanz, mögliche Zugänge der Teilnehmenden, ...
- fachliche Lernerfordernisse sind mit den Lernvoraussetzungen abgestimmt

Das Prinzip der **Elementarisierung** beschreibt die **didaktische Auseinandersetzung mit Inhalten**. Hierbei werden Inhalte mit Blick auf das Leistungsniveau des Teilnehmenden auf das Wesentliche reduziert, aufbereitet und zur Verfügung gestellt. Es geht um die Passung zwischen Voraussetzungen der Teilnehmenden und dem Bildungsgehalt des Lerngegenstands. Elementarisierung kennt **fünf verschiedene Zugänge** zum Erreichen einer solchen Passung.

1. Lebensleitende Grundannahmen

Wie passt der Inhalt zur Lebenswelt der Teilnehmenden?
Was daran ist für sie individuell bedeutsam?

2. Erfahrungen

Wie kann der Inhalt/ Gegenstand erfahren und angeeignet werden?
Gibt es Mitgestaltungsmöglichkeiten?

3. Zugänge

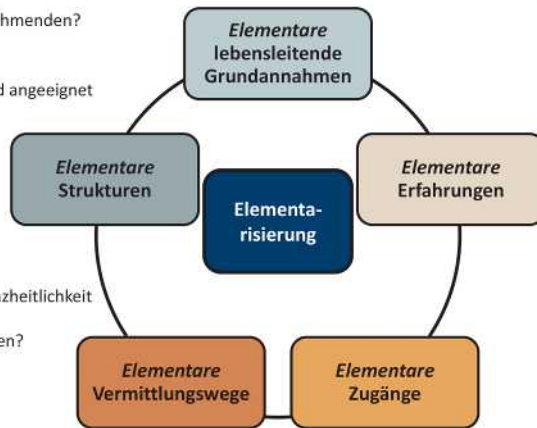
Ist der Zugang individuell passend?
Werden verschiedene Sinneskanäle angesprochen?

4. Vermittlungswege

Welche Methoden und Medien eignen sich?
Werden auch andere Prinzipien, wie etwa Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung beachtet?
Hängen Ziele, Inhalte und Methoden zusammen?

5. Strukturen

Was ist hauptsächlich, was nebensächlich?
Ist der Inhalt chronologisch geordnet?
Ist der Inhalt in einen Gesamtzusammenhang eingebettet?



- ist grundlegend für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements in Gruppen mit hoher Heterogenität
- ermöglicht allen Teilnehmenden die Teilhabe am Lernprozess und die Weiterentwicklung von Fähigkeiten



- sehr anspruchsvoll
- nicht jeder Inhalt kann auf jedes Niveau hin elementarisiert werden
- Gefahr, Wichtiges zu „verlieren“ oder Teilnehmende zu unterfordern
- kein konkretes Instrument zur Umsetzung von Elementarisierung vorhanden



Zwei Leitlinien der Elementarisierung:

- Verschränkung von Lerninhalt, persönlicher Bedeutung und Leistungsniveau
- so einfach wie möglich, so komplex wie nötig

- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung* (Kompendium Behindertenpädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keeley, C. (2018). Berufliche Bildung als Zugang zu arbeitsbezogenen Lebenswelt In: W. Lahmers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung*. Oberhausen: Athena, 111-127.



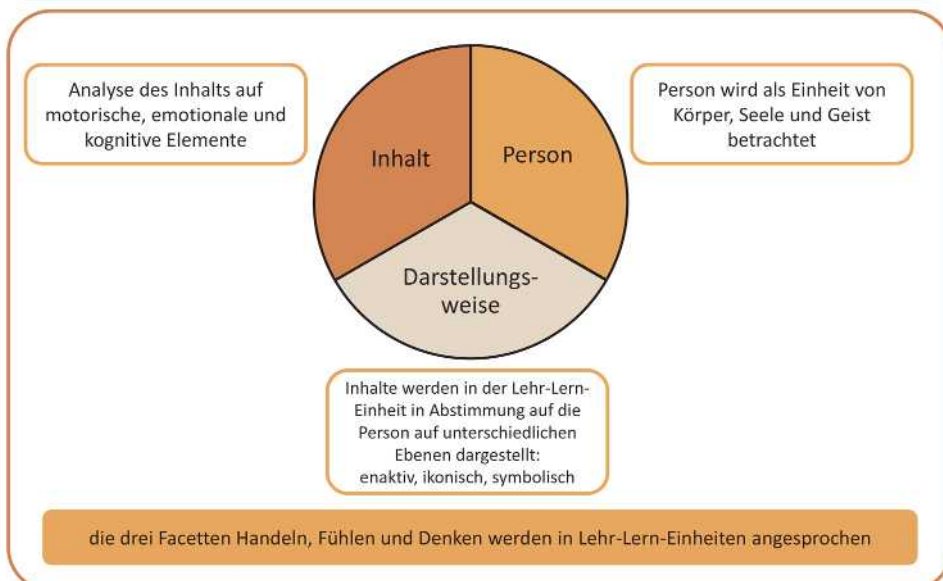
Prinzip – Ganzheitlichkeit

54



- Lernen mit Kopf, Herz und Hand im sozialen Miteinander ist möglich
- unterschiedliche Sinneskanäle sind in der Lehr-Lern-Einheit angesprochen

Das Prinzip der **Ganzheitlichkeit** betrachtet den Menschen als **Einheit von Körper, Seele und Geist** und begründet damit ein vielperspektives Verständnis von Lehren und Lernen. Wird das Prinzip in Lehr-Lern-Einheiten mit einbezogen, finden emotionale, motorische sowie kognitive Aspekte der Lerngruppe und des Lerngegenstands gleichermaßen Berücksichtigung. Ganzheitlichkeit arbeitet mit diversen Zugängen zum Thema, betrachtet einen Lerngegenstand aus mehreren Perspektiven und trägt damit zur Teilhabe aller Teilnehmenden bei.



- bietet verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu einem Thema und stärkt die Verarbeitung über mehrere Sinne
- entspricht vernetztem Lernen im multimedialen Zeitalter
- berücksichtigt verschiedene Lernpräferenzen
- motiviert und regt zur Selbsttätigkeit an



- Beschränkungen können notwendig sein, um Überforderung zu vermeiden
- Teilnehmende sind in ihrer Ganzheitlichkeit nie vollständig zugänglich

• Wiater, W. (2018). *Unterrichtsprinzipien*. Augsburg: Auer.



Prinzip – Individualisierung & Differenzierung ⁵⁵



- individuelle Zielsetzungen werden mit der Lehr-Lern-Einheit erreicht
- Heterogenität der Teilnehmenden ist durch quantitative, qualitative, zeitliche und/oder methodische Variation berücksichtigt

Individualisierung beschreibt unter Anknüpfung an das Prinzip der Personenzentrierung die didaktische Ausrichtung des gesamten Lernprozesses auf die **Zielsetzungen der einzelnen Teilnehmenden**.

Das Prinzip der **Differenzierung** umfasst **didaktische Lösungen** für unterschiedliche Anforderungen innerhalb einer heterogenen Lerngruppe, die eine Variation der Lernangebote erfordern – etwa auf Ebene der Zielstellungen, der Inhalte, der Methoden oder der Medien. Voraussetzung für diese Variationen ist die Kenntnis der individuellen Lernausgangslage der Teilnehmenden.

Für die Realisierung von Individualisierung sind im Gruppensetting differenzierende Maßnahmen erforderlich, mittels derer jedem Teilnehmenden ein individuell zugeschnittenes Lernangebot unterbreitet werden kann. So zeigen etwa die Binnendifferenzierungsstufen der harmonisierten Bildungsrahmenpläne Wege auf, wie bei der didaktischen Planung auf Ebene der Zielstellungen individualisiert vorgegangen werden kann.

Individualisierung

- Organisation auf Ebene der Person
- Formulierung individueller Bildungsziele, auch unter Anschluss an die persönliche Bildungsplanung

didaktische Ausrichtung der Lehr-Lern-Einheiten an den individuellen Bildungszielen mittels differenzierender Maßnahmen

Differenzierung

Innere Differenzierung

- Organisation auf Ebene der Lerngruppe
- Gestaltung individueller Lernangebote innerhalb einer heterogenen Lerngruppe

Äußere Differenzierung

- Organisation auf Ebene der Einrichtung
- Bildung homogener Lerngruppen nach Interessen, Berufsfeldern, Leistungsvermögen

Möglichkeiten auf folgenden Ebenen:

- Ziele und Inhalte: qualitative und/oder quantitative Variation (z.B. „leichtere und schwierigere Aufgaben“ bzw. „Pflicht- und Wahlaufgaben“)
- Methoden: Variation der Lernwege, -zeiten und -geschwindigkeiten
- Sozialformen: Veränderung des Gruppgefüges mittels Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit
- Medien: verschiedene Ebenen der Veranschaulichung
- Rahmenbedingungen: zur Verfügung stehende sowie angestrebte Zeit und Lernorte

- Arnold, R. & Lipsmeier, A. (2006). *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bönsch, M. (2014). *Heterogenität ist Alltag – Differenzierung ist die Antwort. Pädagogik und Didaktik für heterogene Lerngruppen*. Stuttgart: Raabe.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Technische Universität Dresden (2022). *Gestufte Lernhilfen. Ein Leitfaden für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder*. Dresden.
- Zierer, K. & Wernke, S. (2022). Unterrichtsmethoden. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 485-497.



Prinzip – Handlungsorientierung

56



- theoretische Zusammenhänge werden über praktisches Tun erlernt
- Teilnehmende sind aktiv und handeln selbstreguliert in realitätsnahen Arbeitssituationen

Handlungsorientierung entsteht, wenn das Lernen der Teilnehmenden auf **Aktivität, Selbsttätigkeit und Ganzheitlichkeit** ausgerichtet ist; d.h. die Teilnehmenden lernen durch praktisches Handeln in simulierten oder realen Handlungssituationen, wobei auch kognitive und theoretische Aspekte miteinzubeziehen sind. Dieses Lernen unterstützt das Erreichen des Leitziels **berufliche Handlungskompetenz**. Handlungsorientierung richtet sich insbesondere auf die Gestaltung von Lernaufgaben und verwendet Methoden, die eher auf selbstgesteuertes Lernen setzen wie etwa die Projekt- oder die Leittextmethode.



Aufgabenstellungen

- eher komplex
- problemorientiert
- Bezug zur Berufs- und Lebenswelt



Rahmenbedingungen

- Fachraum mit Möglichkeiten zu theoretischem und praktischem Lernen

Lernen

- hohe Eigenaktivität und Selbsttätigkeit
- entsteht durch Handeln und Reflexion

- Förderung von Selbsttätigkeit und beruflicher Handlungskompetenz
- hohe Eigenaktivität der TN wirkt motivierend
- Möglichkeit für kooperatives und kommunikatives Lernen
- vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten



- hohe Anforderungen an alle Beteiligten:
 - TN benötigen grundlegende Möglichkeiten zur Selbststeuerung
 - von der Fachkraft wird ein hohes Maß an Flexibilität gefordert, da sie die Steuerung des Lernens abgibt



- Handlungsorientierung kann unter dem Fokus von Ganzheitlichkeit auch in Lehr-Lerneinheiten mit einem höheren Maß an Fremdsteuerung angestrebt werden. Dabei sind immer wieder Phasen mit erhöhter Eigenaktivität der Teilnehmenden mit einzuplanen.

- Czycholl, R. & Ebner, H. (2006). Handlungsorientierung in der Berufsbildung, In R. Arnold, & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer, 44-55.
- Gudjons, H. (2008). *Erziehen und Unterrichten in der Schule. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbstständigkeit. Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner



Prinzip – Prozessorientierung

57



- das eigene Handeln, der Lernfortschritt der Teilnehmenden sowie die Lerngruppe werden bei der Durchführung der Lehr-Lern-Einheit beobachtet
- auf mögliche Störmomente reagiert die Fachkraft spontan und flexibel

Das Prinzip der **Prozessorientierung** umfasst eine beständige Anpassung des Lernprozesses an aktuelle Entwicklungen während der Umsetzung einer Lehr-Lern-Einheit. Solche Entwicklungen können beispielsweise in der Interaktion mit den Teilnehmenden (etwa nachlassende Aufmerksamkeit, eine Störung des Ablaufs oder Konflikte), aber ebenso auch im Medieneinsatz (etwa technische Probleme) oder durch Rahmenbedingungen (etwa Straßenlärm) entstehen. Hierzu bedarf es einer intensiven und beständigen **Aufmerksamkeit** der Fachkraft für solche Entwicklungen sowie die Fähigkeit zur **spontanen Anpassung**. Außerdem ist ein gemeinsames Thematisieren des Lernprozesses (**Meta-Unterricht**) Teil der Prozessorientierung.



Beobachtung



Bewertung

Reaktion /
Nicht-Reaktion

Meta-Unterricht = gemeinsames Sprechen und Reflektieren über den Lernprozess

- ermöglicht bewusstes Reagieren
- ist besonders bei heterogenen und anspruchsvollen Lerngruppen bedeutsam
- Meta-Unterricht fördert die Gesprächskultur und gemeinsame Reflexion



- erfordert ein hohes Maß an Sensibilität, Aufmerksamkeit und Flexibilität der Fachkraft
- bedarf eines Repertoires der Fachkraft an verschiedenen Methoden, Reaktionsmöglichkeiten und didaktischen Variationen



- Prozessorientierung lebt von der Wahrnehmung und der spontanen Reaktion auf das Wahrgenommene
- auf eine vorherige Planung kann trotz einer starken Prozessorientierung nicht verzichtet werden
- gleichzeitig kann nicht auf einer Planung beharrt werden, die in der Umsetzung nicht gelingt
- Die Auswirkungen der Störungen und der hieraus entstehende Handlungsbedarf sind individuell sowie oftmals schnell und spontan einzuschätzen

- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Hohengehren: Schneider.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.





Prozessdokumentation

59

Mit der Prozessdokumentation werden alle Schritte der Entwicklung einer Lehr-Lern-Einheit erfasst. Dies ist zugleich eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, die durch den Entwicklungsprozess führt, aber auch als Dokumentation genutzt werden kann – ebenso wie zur Orientierung während der Durchführung der Einheit.

1 Planung

Lehr-Lern-Arrangement	Titel:	
	Rahmenbedingungen	• •
	Lehrende und Lernende	• •
	Lerngruppe	• •
	Thema des Lehr-Lern-Arrangements	•
	Einordnung in (h)BRP	• •
	Ziel(e) des Lehr-Lern-Arrangements	• •
Einheiten des Lehr-Lern-Arrangements	• •	
Lehr-Lern-Einheit	Titel:	
	Thema der Lehr-Lern-Einheit	•
	Ziel(e) der Lehr-Lern-Einheit	• •
	Lernbereich	•
	Lernsteuerung	•
	Methode(n)	• •
	Sozialform(en)	• •
	Medien	• •

Prozessdokumentation

60

2 UmSetzung

Zeit	Phase	Lehr-Lern-Schritte & Inhalte	Medien
	Einstieg	• •	
	Erarbeitung	• •	
	Sicherung	• •	
	Reflexion	• •	

3 Bilanzierung

Kompetenzentwicklung der Lernenden

Beobachtung	• •
Prüfung	• •
Transfer (Beobachtung / Prüfung)	• •

Kompetenzentwicklung der Lehrenden

Feedback	• •
Reflexion	• •

Schlussfolgerungen

Lernende	• •
Lehrende	• •



- Die Form der Prozessdokumentation ist ein Vorschlag. Sie kann nach eigenen Vorstellungen angepasst werden. So können besonders die einzelnen Phasen in der Umsetzung variieren.

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Fakultät für Humanwissenschaften
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg

sonderpaed-v@uni-wuerzburg.de
www.sonderpaedagogik-v.uni-wuerzburg.de



BAG WfbM

Bundesarbeitsgemeinschaft
Werkstätten für behinderte Menschen e.V.



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

10 Anhang

10.1 Literaturverzeichnis

- 2G-Stiftung (o. J.). *Download-Bereich*. Verfügbar unter <https://2g-stiftung.de/downloads/> (Zugriff am: 18.09.2023).
- Aktionskreis Bildung ist Teilhabe (o. J.). *Bildung ist Teilhabe*. Verfügbar unter <http://www.bildung-ist-teilhabe.de/index.htm> (Zugriff am: 15.09.2023).
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Myer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anker, S. (2022). Lernen systematisiert – Lerneinheiten von allen für alle erstellen. In G. Grampp (Hrsg.), *Lernort: Werkstatt. Grundlagen, Strukturen, Instrumente, Praxis*, S. 94–103. Köln: Balance.
- Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung WfbM [AG BB WfbM] (o. J.). *Startseite*. Verfügbar unter <https://ag-bb-wfbm.de/> (Zugriff am: 16.10.2023).
- Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Systeme [AGPS] (o. J.). *Startseite*. Verfügbar unter <https://www.ag-paedagogische-systeme.de/start> (Zugriff am: 15.09.2023).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 10.10.2023).
- Arnold, R. & Münk, D. (2006). Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 13–32. Wiesbaden: VS.
- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bähr, S., Batinic, B. & Collischon, M. (2022). Heterogeneities in the latent functions of employment: New findings from a large-scale German survey. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.909558>.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), S. 469–520.
- Becker, G. E. (2007). *Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik Teil III*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker, M. (2020). Didaktik und Methoden der schulischen Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*, S. 367–386. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bernhard, A. & Gruschka, A. (2002). Lernlandschaften des ICH – Edmund Köfels subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst. *Pädagogische Korrespondenz*, 29, S. 44–66.
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege [BGW] (o. J.). *BGW Lernportal. Unterweisungsmaterialien für Werkstätten*. Verfügbar unter https://bgw-uvlernportal.de/ilias.php?ref_id=1903&cmd=frameset&cmdClass=ilrepositorygui&cmdNode=xx&baseClass=ilRepositoryGUI (Zugriff am: 15.09.2023)
- Bewyl, W. & Zierer, K. (2014). *John Hattie. Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bieker, R. (2005). Werkstätten für behinderte Menschen. Berufliche Teilhabe zwischen Marktanpassung und individuelle Förderung: In Ders. (Hrsg.), *Teilhabe am Arbeitsleben*, S. 313–334. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, H. (2008). *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, H. (Hrsg.) (2015). *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2012). Risikogruppen in der Berufsbildung. In Dies. (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, S. 4–11. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bildungskooperation Bayern [BiKO] (o. J.). *Startseite*. Verfügbar unter <https://www.biko-bayern.de/> (Zugriff am: 15.09.2023).
- Bloom, S., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.) (2013). *Einführung in die berufliche Förderpädagogik: Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Bonin, H., Gregory, T. & Zierahn, U. (2015). *Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland: Endbericht*. Berlin: BMAS.
- Bönsch, M. (2014). *Heterogenität ist Alltag – Differenzierung ist die Antwort. Pädagogik und Didaktik für heterogene Lerngruppen*. Stuttgart: Raabe.
- Bönsch, M. (2018). *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Baden-Baden: Academia.
- Bonz, B. (1999). *Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Hirzel.
- Bonz, B. (2009). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In Ders. (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung*, S. 90–111. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bonz, B. (2012). Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, S. 36–43. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bonz, B. (2017). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Weiterbildung der Berufsbildung – zugleich eine Einführung. In B. Bonz, H. Schanz & J. Seifried (Hrsg.), *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft*, S. 1–14. Baltmannsweiler: Schneider.

- Breuer, K. (2010). Leistungsbewertung und Unterrichtsevaluation. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 195–201. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. London: Oxford University Press.
- Brussig, M & Knuth, M. (2009). Individuelle Beschäftigungsfähigkeit: Konzept, Operationalisierung und erste Ergebnisse. *WSI-Mitteilungen*, 62 (6), S. 287–294.
- Büchter, K. & Meyer, R. (2010). Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 323–326. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühler, C., Kunzendorf, M., Bech, L., Materna, D., Padberg, M. & Oberlander B. (2017). *Video Interactive & Augmented – arbeitsprozessorientiert lebenslang lernen in Aus- und Weiterbildung. Schlussbericht*. <https://doi.org/10.2314/GBV:1043599665>.
- Buhren, C. G. (2015a). Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*, S. 11–30. Weinheim, Basel: Beltz.
- Buhren, C. G. (2015b). Schüler-Lehrer-Feedback – Formen und Methoden. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*, S. 211–230. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bundesagentur für Arbeit (2010a). *Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)*. Verfügbar unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013436.pdf (Zugriff am: 17.08.2022).
- Bundesagentur für Arbeit (2010b). *Klassifikation der Berufe 2010*. Überarbeitete Fassung 2020 Online-Ausgabe. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Onlineausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Onlineausgabe-KldB-2010-Fassung2020-Nav.html> (Zugriff am: 17.08.2022).
- Bundesagentur für Arbeit Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2022). *Arbeits- und Fachkräftemangel trotz Arbeitslosigkeit. August 2022*. Nürnberg: BA.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung e.V. [BAG UB] (Hrsg.) (2011). *Europäischer Werkzeugkoffer für Unterstützte Beschäftigung*. Hamburg.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. [BAG WfbM] (2005). *Standards für die Qualifizierung „(Gepriüfte) Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/file/125/> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (2020a). *Harmonisierte Bildungsrahmenpläne*. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/file/1087> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (2020b). *Organisationsgrad 2020*. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/file/1387/> (Zugriff am: 26.09.2023).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (2023a). *Anzahl der Mitgliedswerkstätten und belegten Plätze nach Bundesländern zum 1. Januar 2022*. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/file/1581> (Zugriff am: 29.01.2024).

- Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (2023b). *Anzahl der wesentlichen Behinderungsarten in den Mitgliedswerkstätten zum 1. Januar 2022*. Verfügbar unter <https://www.bagwfbm.de/file/1582> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Bundesgesetzblatt [BGBl.] (1974). *Gesetz zur Sicherung der Eingliederung Schwerbehinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft (Schwerbehindertengesetz – SchwbG) in der Fassung vom 29. April 1974* (BGBl. 1974 I, Nr. 46).
- Bundesgesetzblatt [BGBl.] (1980). *Dritte Verordnung zur Durchführung des Schwerbehindertengesetzes (Werkstättenverordnung Schwerbehindertengesetz – Schwb WV) vom 13. August 1980* (BGBl. 1980 I, Nr. 48).
- Bundesgesetzblatt [BGBl.] (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008* (BGBl. 2008 II, Nr. 35).
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BiBB] (2012). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21.06.2012. Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA). Rahmencurriculum mit Lernzielen*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA154.pdf> (Zugriff am: 30.09.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BiBB] (2020). *Empfehlung des Hauptausschusses vom 17. November 2020 zur Auslegung des nach den §§ 53b ff. des Berufsbildungsgesetzes/§§ 42b ff. der Handwerksordnung vorgesehenen Lernumfangs für den Erwerb von Kompetenzen auf den drei Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung und zur Darlegung gegenüber der zur Prüfung zulassenden Stelle*. *Bundesanzeiger AT 21.12.2020 S1*. Verfügbar unter <https://www.bundesanzeiger.de/pub/de/amtliche-veroeffentlichung?3> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BiBB] (Hrsg.) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (Hrsg.) (2019). *Nachhaltigkeitsbericht 2019*. Bonn: BMAS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (Hrsg.) (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: BMAS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2023). *Bildung und Forschung in Zahlen 2022*. Bonn, Berlin: BMBF. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF. Verfügbar unter https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/bildung_und_forschung_in_zahlen_2022.pdf (Zugriff am: 30.10.2023).
- Bundesrat (2024). *Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Berufsbildungsvalidierungs- und -digitalisierungsgesetzes (BVaDiG)*. Bundesrat Drucksache 73/24. Online verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/brd/2024/0073-24.pdf> (Zugriff: 26.02.2024).

- Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe e.V. [BeB], Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. [BLVH], Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V. [CBP] & Verband für Anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und Soziale Arbeit e.V. (2004). *Abschlussbericht. Projekt zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Praxis beruflicher Bildung im Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen.*
- Burda-Zoyke, A., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2018). Inklusion an beruflichen Schulen – Berufs- und Wirtschaftspädagogik meets Sonderpädagogik. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*, S. 301–308. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burow, O.-A. (1988). *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Cohn, R. (2009). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2015). *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands*. Verfügbar unter <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. Verfügbar unter https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en (Zugriff am: 29.01.2024).
- Czycholl, R. & Ebner, H. (2006). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 44–55. Wiesbaden: VS.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2005). *Die „General comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen*. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen. Baden-Baden: Nomos.
- De Witt, C. & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik*. Bielefeld: wbv.
- didab (o. J.). *Startseite*. Verfügbar unter <https://www.didab.info/> (Zugriff am: 19.09.2023).
- Dietrich, A., Faßhauer, U. & Kohl, M. (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In Dies. (Hrsg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*, S. 17–33. Bonn: BiBB.
- Doose, S. (2012). *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Drucksache des Deutschen Bundestages 7/3999 vom 29. August 1975. *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Geisenhofer, Burger, Braun, Frau Hürland, Ziegler, Maucher, Dr. Jenninger und der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 7/3906 (neu) – betr. Anerkennung von Werkstätten für Behinderte.*

- Drucksache des Deutschen Bundestages VI/643 vom 20. April 1970. *Sozialbericht 1970*.
- Drucksache des Deutschen Bundestages VI/896 vom 2. Juni 1970. *Wiedereingliederung körperlich, geistig und seelisch Behinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft (Rehabilitation)*.
- Engels, D., Deremetz, A., Schütz, H. & Eibelshäuser, S. (2023). *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Abschlussbericht*. Bonn: BMAS.
- Erpenbeck, J., Grote, S. & Sauter, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, IX–XXXVIII.
- Esslinger-Hinz, I., Wibbers, M., Herbert, L., Schnepf-Rimsa, E., Lange, B., Giovannini, N., Hannig, J., Neubrech, N., Klingmüller, C. & Jäkel, L. (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*, S. 205–218. Wiesbaden: Springer.
- Euler, D. (2023). *Wege in eine dualisierte Berufsbildung. Roadmap to high-quality dual VET*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Faißt, C., Hamann, S., Jahn, D. & Wapler, R. (2023). Junge Menschen ohne Berufsausbildung: Welches Fachkräftepotenzial verbirgt sich in dieser Gruppe? *IAB-Regional Baden-Württemberg*, (2). <https://doi.org/10.48720/IAB.REBW.2302>.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Band 2. Originalausgabe, S. 147–165. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Frost, U. (2011). Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1*, S. 303–317. Paderborn: Schöningh.
- Gagné, R. M. (1980). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 125–152. Wiesbaden: VS.
- Georg, W. & Sattel, U. (2020). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 220–232. Wiesbaden: VS.
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grampp, G. & Triebel, A. (2013). *Lernen und Arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen. Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung*. Köln: Psychiatrie Verlag.

- Grampp, G. (2006). Das Arbeitspädagogische Bildungssystem (ABS) als Basis einer normalisierten beruflichen Bildung für geistig behinderte Menschen. In S. Hirsch & C. Lindmeier (Hrsg.), *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben*, S. 145–161. Weinheim, Basel: Beltz.
- Grampp, G. (2014). Qualifikationsorientiertes Lernen. *Teilhabe*, 53 (3), S. 106–113.
- Grampp, G. (2022). Lernen praktisch – Arbeitspädagogische Instrumente zur Gestaltung von Bildung und Arbeit. In G. Grampp (Hrsg.), *Lernort: Werkstatt. Grundlagen, Strukturen, Instrumente, Praxis*, S. 65–80. Köln: Balance.
- Grampp, G. (2023). Bedingungen und Möglichkeiten der Berufsbildung in Werkstätten. In V. Schachler, W. Schlummer & R. Weber (Hrsg.), *Zukunft der Werkstätten. Perspektive für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*, S. 162–176. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grampp, G. & Triebel, A. (2013). *Lernen und Arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen. Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2020). *Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Greving, H. & Scheibner, U. (2013). Dialog: Werkstätten: Eingliederungspolitische und pädagogische Versager? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, S. 64–73.
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettiger, H. (2016). *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Gugel, G. (2011). *2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung. Das Große Methoden-Manual für aktivierenden Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, S. 21–45. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Halbig, A., Ebert, H., Kranert, H.-W., Schelbert, J. & Stein, R. (2013). Mehr Professionalität durch systematische Zusatzqualifizierung – Weiterbildung rehabilitationspädagogischen Personals im „Würzburger Modell“. *Berufliche Rehabilitation*, 27 (2), S. 90–100.
- Hartung-Ziehlke, J. (2020). *Inklusion durch digitale Medien in der beruflichen Bildung. Eine explorative Organisationsanalyse in Werkstätten für behinderte Menschen*. Wiesbaden: Springer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge.
- Heimlich, U. & Wember, F. (Hrsg.) (2020). *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten: ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Herkner, V. & Pahl, J.-P. (2020). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*, S. 189–204. Wiesbaden: Springer VS.
- Heyder, G. & Klocke, D. (2012). Zur Beruflichen Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, S. 156–164. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hirsch, S. (2006). Die Organisation einer binnendifferenzierten beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen. In S. Hirsch & C. Lindmeier (Hrsg.), *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben*, S. 128–144. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hirsch, S. (2009). Werkstätten für behinderte Menschen. In R. Stein & D. Orthmann Bless (Hrsg.), *Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen*, S. 31–57. Baltmannsweiler: Schneider.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2023). *Nur internetbasierte Selbstlern-Angebote entziehen sich dem Abwärtstrend. IAB-Forum, 25. Oktober 2023*. Verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/graphs/> (Zugriff am: 10.01.2024).
- Jacobsen, H. (2018). Strukturwandel der Arbeit im Tertiärisierungsprozess. In F. Böhle, G. Voß, G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozess*. S. 233–262. Wiesbaden: VS.
- Jahoda, M. (1983). *Wieviel Arbeit braucht der Mensch?* Weinheim, Basel: Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jank, W. & Meyer, H. (2021). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kampmann, L. (2022). *Lernort WfbM: Welche Instrumente setzen Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung zur Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse ein? Nachanalyse zum Forschungsprojekt EVABI*. Forschungsprojekt Sonderpädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kardorff, E. v. (2014). Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs-Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, (2), S. 4–15.
- Keeley, C. (2018). Berufliche Bildung als Zugang zur arbeitsbezogenen Lebenswelt. In W. Lahmers (Hrsg.), *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung*, S. 111–128. Oberhausen: Athena.
- Keeley, C. & Ziemski, A. (2022). Erkenntnisse aus der Praxis: Berufsbildende Angebote für Menschen mit komplexer Behinderung. *Werkstatt: Dialog*, 38 (1), S. 42–43.
- Kiel, E., Haag, L. Keller-Schneider, M. & Zierer, K. (2014). *Grundwissen Lehrerbildung. Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Klafki, W. (2011). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien*, S. 13–34. Hamburg: Bergmann u. Helbig Verlag.
- Kolhoff, L., Hartung-Ziehlke, J. & Frankenstein, K. (2021). *Teilhabe an digitaler Bildung. Ergebnisse der Bildungsstudie der Genossenschaft der Werkstätten für behinderte Menschen in Norddeutschland e. G.* Wiesbaden: Springer.
- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik.* Elztal-Dallau: Laub Verlag.
- Kösel, E. (2002). *Die Modellierung von Lernwelten. Band I: Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen.* Bahlingen: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, S. 147–158. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kranert, H.-W. (2020). Berufliche Bildung in Werkstätten – eine kritische Bestandsaufnahme in Zeiten der Inklusion. In J. Walter & D. Basener (Hrsg.), *Weiter entwickeln – aber wie? Beiträge zur beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung*, S. 79–85. Kassel: 53 Grad Nord.
- Kranert, H.-W. (2023). Berufliche Bildung und Verhaltensstörungen. In R. Stein, T. Müller & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, S. 81–94. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2024). Berufsbildungswerke als Orte der beruflichen Rehabilitation – historische Einordnung und aktuelle Konstitution. In W. Weiser & M. Holler (Hrsg.), *Berufsbildungswerke*, S. 20–45. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kranert, H.-W., Stein, R. & Riedel, A. (2021). *Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne.* Bielefeld: wbv.
- Kraus, K. (2008). *Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik.* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kron, F. W. (2000). *Grundwissen Didaktik.* München: Ernst Reinhardt/UTB.
- Kutscha, G. (2020). Klaus Beck's „Irrungen und Wirrungen“ – Eine notwendige Klärung und ein Plädoyer für „Kritischen Pragmatismus“. *bwp@*, 35, S. 1–8. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha-erwiderung-beck_bwpat35.pdf (Zugriff am: 29.01.2024).
- Lebenshilfe Detmold (2003). *Methodisch-didaktisches Handbuch für die berufliche Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen.* Detmold: Selbstverlag.
- Lenske, G. & Lohse-Bossenz, H. (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, S. 1133–1164. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>.
- Maelicke, B. (2014). Sozialmanagement als Strategie der Systemsteuerung. In U. Arnold, K. Grunwald & B. Maelicke (Hrsg.), *Lehrbuch der Sozialwirtschaft*, S. 824–936. Baden-Baden: Nomos.
- Mai, F. (2020). *Qualitätsmanagement in der Bildungsbranche. Ein Leitfaden für Bildungseinrichtungen und Lerndienstleister.* Wiesbaden: Springer Gabler.

- Mattern, L. (2020a). Das Budget für Arbeit – Diskussionsstand und offene Fragen – Teil I: Eckpunkte, Umsetzungsstand und leistungsberechtigter Personenkreis. *Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht*, Beitrag D5–2020. Verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d5-2020> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Mattern, L. (2020b). Das Budget für Arbeit – Diskussionsstand und offene Fragen – Teil II: Ausgestaltung des Budgets für Arbeit, Auswirkungen auf die Rente und das Rückkehrrecht *Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht*, Beitrag D6–2020. Verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d6-2020> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Mattern, L. (2020c). Das Budget für Arbeit – Diskussionsstand und offene Fragen – Teil III: Rolle der WfbM, Außenarbeitsplätze, Kooperation und Öffentlichkeitsarbeit, *Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht*, Beitrag D7–2020. Verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d7-2020> (Zugriff am: 29.01.2024).
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersicht für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Matthes, B. & Severing, E. (Hrsg.) (2017). *Berufsbildung für Geringqualifizierte: Barrieren und Erträge*. Bonn: BiBB.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- Mersch, F. & Pahl, J.-P. (2013). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“*. Band 3: *Meso- und mikromethodische Grundlegungen und Konzeptionen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2010). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Netzwerk Zertifikatslehrgänge (o. J.). *Netzwerk Zertifikatslehrgänge für Berufsbildungs- und Arbeitsplätze in Werkstätten für behinderte Menschen*. Verfügbar unter <https://netz-zertifikatslehrgang.de/> (Zugriff am: 30.10.2023).
- Neue Bildungssystematik (NBS) (o. J.). *Neue Bildungssystematik*. Verfügbar unter <https://neuebildungssystematik.net/> (Zugriff am: 15.09.2023).
- Neugebauer, V. & Bauer, Th. (2016). Berufliche Bildung für voll erwerbsgeminderte Personen durch Werkstätten für behinderte Menschen. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde-Konzepte-Diskussionen*, S. 191–206. Bielefeld: wbv.
- Nickolaus, R. (2009). Didaktische Modelle und Konzepte für die Planung und Analyse berufliche Lehr- Lernprozesse. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung*, S. 33–59. Baltmannsweiler: Schneider.

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2019). *Materialien. Handlungsoptionen für den Unterricht im Berufsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen*. Verfügbar unter https://www.nibis.de/uploads/nlq-bodenstedt/Handlungsoptionen%20BBB%20WfbM/mat_bbb_wfbm.pdf (Zugriff am: 15.09.2023).
- Niethammer, M. & Schweder, M. (2018). Ansätze einer inklusiven Didaktik Beruflicher Fachrichtungen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 165–193. München: Steiner.
- Nüßle, W. (1996). Auf dem Weg zu einem qualitätsorientierten System sozialer Dienste. In B. Maelicke (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in sozialen Betrieben und Unternehmen*, S. 37–54. Baden-Baden: Nomos.
- Otto, B. & Grotzensohn, V. (2014). *Betriebs- und Arbeitspädagogik. Ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pahl, J.-P. (2013a). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“. Band 1: Berufliche Didaktiken auf wissenschaftlicher Basis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pahl, J.-P. (2013b). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“. Band 2: Makromethoden – Rahmengebende Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pahl, J.-P. (2014). *Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Pahl, J.-P. (2021). *Berufliche Didaktiken. Wege und Werkzeuge zur Gestaltung der Berufsausbildung*. Bielefeld: wbv.
- Pahl, J.-P. & Mersch, F.-F. (2016). *Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“. Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung. Band 4: Theorieansätze und Beispiele*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pahl, J.-P. & Pahl, M.-S. (2021). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb*. Bielefeld: wbv.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Peschel, F. (2012). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes in der Evaluation. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Peterßen, W. (1998). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen & Dimensionen*. München: Oldenbourg.
- Peterßen, W. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2017). *Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II*. Oberhausen: Athena.
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2019). *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten*. Oberhausen: Athena.
- Promberger, M., Wenzel, U., Pfeiffer, S., Hackett, A. & Hirsland, A. (2008). Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. *WSI Mitteilungen*, (2), S. 70–72.
- Quack, S., Schulz-Schaeffer, I., Shire, K. & Weiß, A. et al. (2018). Transnationalisierung der Arbeit. Eine multi-perspektivische Analyse. In Dies. (Hrsg.), *Transnationalisierung der Arbeit*, S. 1–25. Wiesbaden: VS.

- Ragutt, F., Fink, M. S., Herzog, S., Bogomolny, V. & Muratore, D. (2024). enableCOM. Modell zur methodisch-didaktischen Förderung der reflexiven, beruflichen Handlungskompetenz in betrieblichen und überbetrieblichen Lernorten. *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, S. 1–17. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ht2023/ragutt_et_al_ht2023.pdf (Zugriff am: 29.01.2024).
- Ratz, C. (2006). Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik*, S. 214–236. Oberhausen: Athena.
- Ratz, C., Stegkemper, J. & Ullrich, M. (2020). Didaktik der inklusiven Schulbildung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*, S. 133–149. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rauner, F. (2017). *Grundlagen beruflicher Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt*. Bielefeld: wbv.
- Rebmann, K., Tenefelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturkonzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Reims, N. & Schels, B. (2021). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, 44 (20), <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115>.
- Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jentsch, R., Nivorozhkin, A., Köhler, M., Rauch, M. & Thomsen, U. (2018). *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit-Modul 1 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben“*. Nürnberg: Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB).
- Reinisch, H. (2015). Bildung, Qualifikation und Kompetenz in berufspädagogischen Programmatiken zur normativen Theorie der Berufsbildung. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Handlungsfelder und Grundprobleme*, S. 25–50. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reißland, J. & Müller, C. (2020). Zukünftige Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung gestalten – Reflexivität als Grundlage für das betriebliche Ausbilderhandeln. *bwp@ Spezial 17: Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige Wirtschafts- und Sozialordnung*, 1–23. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/spezial17/reissland_mueller_spezial17.pdf (Zugriff am: 02.02.2024).
- Riedl, A. (2004). *Didaktik der beruflichen Bildung*. München: Franz Steiner.
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung*. München: Franz Steiner.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. München: Franz Steiner.
- Rolff, H.-G. (2015). Schüler-Lehrer-Feedback: Die zentrale Rolle von Feedback-Konferenzen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*, S. 249–262. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sailmann, G. (2018). *Der Beruf: Eine Begriffsgeschichte*. Bielefeld: transcript.

- Sasse, C. & Siefken, J. (2022). Es geht um Anerkennung: Validierte Kompetenzfeststellung im Rahmen des Projekts „TalentPASS“. *Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 76 (2), S. 30–32.
- Sauter, W. & Staudt, A.-K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis. Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren*. Wiesbaden: Springer.
- Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik*. München: Franz Steiner.
- Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. München: Franz Steiner.
- Schelten, A. (2006). Berufsmotorisches Lernen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 421–431. Wiesbaden: VS.
- Schröder, H. (1993). *Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik*. München: Arndt.
- Schwede-Anders, M. (2021). Kooperationskompetenz als Herausforderung eines inklusiven Schulsystems – eine theoretische Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (2), S. 56–66.
- Schwirmlbat, A. (2002). *Handbuch für den Berufsbildungsbereich der Wismarer Werkstätten GmbH. Binnendifferenzierte „Ausbildung“ für Menschen mit geistiger Behinderung bzw. Lernbehinderung*. Aktion Bildung: Selbstverlag.
- Seidel, A. & Schneider, S. (2021). *Praxishandbuch ICF-orientierte Bedarfsermittlung. Beratung, Diagnostik und Hilfeplanung in sozialen Berufen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Zugriff am: 18.10.2023).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (Zugriff am: 30.10.2023).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK] (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am: 30.10.2023).
- Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 205–212. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2007). *Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Spöttl, G. (2016). *Das Duale System der Berufsausbildung als Leitmodell: Struktur, Organisation und Perspektiven der Entwicklung und europäische Einflüsse*. Berlin: Peter Lang.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht. Leistungen beobachten – erheben – bewerten*. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundschule/Handreichung_Leistungen_beachten/leistung_grundschule_internet.pdf (Zugriff am: 04.09.2023).
- Stegmaier, R. & Sonntag, K. (2010). Cognitive Apprenticeship: Arbeitsorientiert von Experten lernen. In S. Kauffeld, S. Grote & E. Frieling (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung*, S. 338–350. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stein, R. (2006). Grundlagen einer sonderpädagogischen Didaktik. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik*, S. 174–189. Oberhausen: Athena.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. & Kranert, H.-W. (2022). Berufliche Bildungsgänge in Werkstätten für behinderte Menschen: Analysen und Perspektiven. *Berufsbildung*, 2 (22), S. 14–16. <https://doi.org/10.3278/BB2202W014>.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Stein, R., Müller, T. & Hascher, P. (2023). Bildung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In Dies. (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*, S. 15–32. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Straka, G. A. (2009). Lern-Lehrtheoretische Grundlagen. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung*, S. 6–32. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sube, L., Bröhl, J., Kadatz, L., Klose, I., Frings, S. & York, J. (2021). Gesundheit – digital und inklusiv: eine Lernsoftware barrierearm gestalten. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17, S. 474–478. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00896-z>.
- Theodor Fliedner Stiftung (o. J.). *Downloadbereich*. Verfügbar unter https://www.fliedner.de/de/menschen_mit_behinderung/fliedner_werkstaetten/download.php (Zugriff am: 15.09.2023).
- Thesing, S. (2015). *Berufliche Bildung im Zielkonflikt. Umsetzungsbedingungen des gesetzlichen Auftrags der WfbM*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Thesing, S. (2018). Binnendifferenzierung, Qualifizierung und Qualifikation. Eine konzeptionelle Bestandaufnahme für die WfbM und andere Leistungsanbieter. *Teilhabe*, 57 (3), S. 104–111.
- Theunissen, G. (2011). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Theunissen, G. (2016). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für Schule, Heilpädagogik und außerschulische Behindertenhilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tophoven, S. (2020). Junge Menschen mit Behinderungen: Ersteingliederung in den Arbeitsmarkt durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. In A. Rauch & S. Tophoven (Hrsg.), *Grundwissen Soziale Arbeit. Integration in den Arbeitsmarkt: Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf*, S. 45–63. Stuttgart: Kohlhammer.

- Tribelhorn, T. (2007). *Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für Hochschullehrende*. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum*, S. 31–75. Bern: Haupt.
- Trunk, W. (2006). *Qualität der Pädagogischen Arbeit in Werkstätten für behinderte Menschen. Gestaltung und Umsetzung*. Berlin: Beuth.
- Trunk, W. (2014). *Die Eignung einer subjektorientierten Makro-Didaktik als Grundkonzept für die andragogische Praxis in der Werkstatt für Behinderte. Eine Literaturstudie zur strategischen Ausrichtung der Lerndienstleistungen in der Hilfe zur beruflichen Teilhabe für behinderte Personen, die nicht erwerbsfähig sind*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Uhlig, A. (1960). *Komponenten der Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Volk & Wissen.
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöller, A. (2012). *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung*. In Dies. (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, S. 7–18. Bielefeld: wbv.
- United Nations, Human Rights Office of the High Commissioner (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Verfügbar unter <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> (Zugriff am: 30.09.2020).
- Vereinte Nationen (1948). *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Zugriff am: 30.09.2020).
- via4all (o. J.). *Kursbereiche*. Verfügbar unter <https://moodle.via4all.de/> (Zugriff am: 16.10.2023).
- Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (2015). *Fachkräfte in den Werkstätten für behinderte Menschen – Qualifikationsanforderungen im Zeichen von Teilhabe und Inklusion*. Bonn: BiBB.
- Vollmer, K., Mettin, G. & Frohnenberg, C. (2019). *Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung. Ein kompetenzorientiertes und personenzentriertes Fortbildungsprofil, Berufsbildung in der Praxis*. Bonn: BiBB.
- Walter, J. (2009). *Werkstätten am Markt. Zu Einführung*. In J. Walter & D. Basener (Hrsg.), *Werkstätten am Markt. Von der Idee zur Marke*, S. 7–14. Hamburg: 53° nord.
- Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung*. Augsburg: Auer.
- Wiater, W. (2018). *Unterrichtsprinzipien*. Augsburg: Auer.
- Wilbers, K. (2021). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden*. Berlin: epubli.
- Wilbers, K. (2023). *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Berlin: epubli.
- Wilkening, M. (2016). *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Witt, C. de & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik*. Bielefeld: wbv.
- World Health Organization. (2014). *WHO Guidelines on Health-Related Rehabilitation. Rehabilitation Guidelines*. Genf: WHO.

- Zöllner, M., Srbeny, C. & Jörgens, J. (2016). *Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse*. Bonn: BiBB.
- Zoyke, A. (2017). Inklusive Didaktik (wirtschafts-) beruflicher Bildung. *Berufsbildung*, 71 (166), S. 24–26.
- Zwick, T., Hober, M., Kranert H.-W. & Stein, R. (2023). Berufsbiografien von Beschäftigten in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen – eine Analyse auf Basis von Rentenversicherungsdaten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74 (8), S. 355–367.

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Projektstruktur des Forschungsprojekts GuBiP	17
Abb. 2	Systematik des Bildungsgangs Berufsbildungsbereich (nach Kranert, Stein & Riedl 2021, 204)	26
Abb. 3	Berufliche Bildung und sozialrechtliches Leistungsdreieck	31
Abb. 4	Methoden der Arbeitsunterweisung im Überblick, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, unter Vernachlässigung des affektiven (Werthaltungs-, Verantwortungs-) Lernbereiches, übernommen aus Schelten (2005, 96)	44
Abb. 5	„Ausrichtung didaktisch-methodischer Unterrichtsansätze (Methodenlandkarte)“ (Becker 2020, 382)	47
Abb. 6	Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen: theoretisches Fundament	52
Abb. 7	Verbreitung der Organisationsstrukturen im Berufsbildungsbereich, in Prozent	70
Abb. 8	„alltägliches“ Methodenspektrum, Codierungshäufigkeiten Kategorien- gruppe Methoden (Frage 14)	76
Abb. 9	Verwendete Medien nach Bezugsquelle (Frage 19)	78
Abb. 10	Vorgehensweise bei der Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten in einer Drei- Ebenen-Systematik (Frage 23)	80
Abb. 11	Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen: Ist-Stand Beruflicher Bildung	85
Abb. 12	Schritte und Bausteine des PlaUsiBel-Ansatzes	87
Abb. 13	Bestandteile des PlaUsiBel-Ansatzes	88
Abb. 14	Kugeldreieck der Themenzentrierten Interaktion	89

Abb. 15	Die didaktische Spirale nach Kösel	90
Abb. 16	Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung	92
Abb. 17	Didaktisches Modell des PlaUsiBel-Ansatzes	94
Abb. 18	vereinfachtes Flussdiagramm im Konzept PlaUsiBel	97
Abb. 19	Kompetenzstrukturmodell des deutschen Qualifikationsrahmens	99
Abb. 20	Operatoren in Niveaustufen sowie Qualifizierungsstufen der Binnen- differenzierung	100
Abb. 21	Methodentaxonomie im Konzept PlaUsiBel	102
Abb. 22	Übersicht über mögliche Sozialformen unter Berücksichtigung der Organisationsstruktur des Berufsbildungsbereichs	103
Abb. 23	Methodentaxonomie der Handreichung PlaUsiBel mit exemplarischen Methoden	118
Abb. 24	Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen: Handreichung PlaUsiBel	123
Abb. 25	Einordnung des PlaUsiBel-Ansatzes	135

10.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Systematisierung von Lehr- und Lernmethoden nach Uhlig (1953/54, zit. n. Peterßen 1998, 400; Uhlig 1960, 19), gekürzte Fassung	40
Tab. 3	Berufliche Qualifikation der Befragten, geordnet nach KldB	68
Tab. 4	Kategorien zu inhaltlichen Schwerpunkten der Tätigkeit (Frage 10)	70
Tab. 5	Kategorien zur Bedeutung der Gestaltung von Lerneinheiten (Frage 24)	72
Tab. 6	Übergeordnete Kategorien zur Planung von Lerneinheiten (Frage 20)	73
Tab. 7	Kategorien zum alltäglichen Methodeneinsatz (Frage 14)	74
Tab. 8	Kategorien zu außergewöhnlichen Methoden (Frage 16)	77
Tab. 9	Didaktische Funktionen der Phasen einer Lehr-Lern-Einheit	105
Tab. 10	Allgemeines Schema einer didaktischen Ablaufplanung	106
Tab. 11	Systematik zur Feststellung der Kompetenzentwicklung der Lernenden	108

Tab. 12	Fragenkatalog der Mitgliederbefragung	223
Tab. 13	Ausschöpfungsquoten der Mitgliederbefragung auf Ebene des Bundeslandes (Frage 1)	224
Tab. 14	Position der ausfüllenden Person in der WfbM (Frage 5)	225
Tab. 15	WfbM-spezifische Qualifikation des Personals (Frage 8)	226
Tab. 16	überwiegende Behinderungsform in der Lerngruppe (Frage 12)	226
Tab. 17	überwiegende Behinderungsform in den Lerngruppen (Frage 13)	226
Tab. 18	Organisationsstrukturen des Berufsbildungsbereichs (Frage 3)	227
Tab. 19	Kategorien zum Vorgehen bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten (Frage 24)	227
Tab. 20	Kategorien zur Beteiligung der Lernenden an der Planung (Frage 21)	229
Tab. 21	Kategorien zum Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden (Frage 22)	229
Tab. 22	Kategorien der Kategoriengruppe Methoden (Frage 14)	231
Tab. 23	Kategorien zu Beispielen des alltäglichen Methodeneinsatzes (Frage 15)	232
Tab. 24	Kategorien zur Verwendung von Medien (Frage 18)	233
Tab. 25	Kategorien zur Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten (Frage 23)	234
Tab. 26	Leitfaden der Rückmeldungsgespräche, erste Durchführung	235
Tab. 27	Leitfaden der Rückmeldungsgespräche, zweite Durchführung	235
Tab. 28	Kategorien der World-Cafés	236

10.4 Tabellen

Tabelle 12: Fragenkatalog der Mitgliederbefragung

Lfd. Nr.	Fragetext	Antwortformat
1	In welchem Bundesland liegt die WfbM, in der Sie tätig sind?	Einfachauswahl (single choice)
2	Wie viele Menschen mit Behinderungen sind in etwa in Ihrer Werkstatt beschäftigt? <i>Geben Sie bitte die Gesamtzahl (inkl. Eingangsverfahren, Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich sowie ggf. inkl. Zweigwerkstätten; ohne Förder- und Betreuungsbereich) an.</i>	Einfachauswahl
3	Wie viele Menschen mit Behinderungen nehmen in etwa am Berufsbildungsbereich Ihrer Einrichtung teil?	Numerische Eingabe
4	Wie ist der Berufsbildungsbereich in Ihrer WfbM organisiert? <i>Geben Sie bitte möglichst alle Organisationsformen in Ihrer WfbM, auch in Zweigwerkstätten an.</i>	Mehrfachauswahl (multiple choice)
5	Welche Position nehmen Sie in Ihrer WfbM ein?	Einfachauswahl
6	Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie als Fachkraft im Berufsbildungsbereich der WfbM?	Einfachauswahl
7	Welche(n) Berufsabschluss bzw. Berufsabschlüsse haben Sie?	Freitextantwort
8	Welche spezifische(n) Qualifikation(en) für den Berufsbildungsbereich haben Sie?	Mehrfachauswahl
9	In welcher Organisationsform im Berufsbildungsbereich sind Sie vornehmlich tätig?	Einfachauswahl
10	Beschreiben Sie bitte in Stichworten die inhaltlichen Schwerpunkte Ihrer Tätigkeit im Berufsbildungsbereich.	Freitextantwort
11	Arbeiten Sie mit einer konstanten oder mit wechselnden bzw. verschiedenen Lerngruppen des Berufsbildungsbereichs?	Einfachauswahl
12/13	Welche Behinderungsform/en findet/finden sich in Ihrer/n Lerngruppe/n überwiegend wieder?	Einfachauswahl
14	Wenn Sie an Ihre alltägliche Arbeit im Berufsbildungsbereich denken: Welche Methoden wenden Sie in Ihrem beruflichen Alltag in Ihren Lerneinheiten an? Beschreiben Sie bitte mit Ihren Worten so viele für Ihre Arbeit „typische“ Methoden, wie Ihnen einfallen! <i>Unter Methoden verstehen wir alle Lehr- und Lernverfahren, mit denen sich Teilnehmende Fertigkeiten und Kenntnisse im Berufsbildungsbereich aneignen.</i>	Freitextantwort
15	Beschreiben Sie bitte eine dieser „typischen“ Methoden kurz an einem Beispiel aus der Praxis!	Freitextantwort
16	Gibt es außerdem „außergewöhnliche“ Methoden, die Sie hin und wieder anwenden? Beschreiben Sie diese bitte mit Ihren Worten!	Freitextantwort

(Fortsetzung Tabelle 12)

Lfd. Nr.	Frage­text	Antwort­format
17	Beschreiben Sie bitte eine dieser „außergewöhnlichen“ Methoden kurz an einem Beispiel aus der Praxis!	Freitextantwort
18	Welche Handreichungen, Handbücher, Lehrgangsunterlagen usw. (auch in digitaler Form) benutzen Sie für Ihre Bildungsarbeit?	Freitextantwort
19	Auf welche Materialsammlungen (Lernmedien, ausgearbeitete Lerneinheiten usw.) greifen Sie zurück? <i>Erläutern Sie bitte die gewählten Materialsammlungen im Kommentarfeld.</i>	Mehrfachauswahl
20	Beschreiben Sie bitte an einem Beispiel, in welchen Schritten Sie eine Lerneinheit planen!	Freitextantwort
21	Wie werden die Teilnehmenden an der Planung von Lerneinheiten beteiligt? Beschreiben Sie bitte Beispiele aus Ihrer Arbeit!	Freitextantwort
22	Wie gehen Sie mit der Unterschiedlichkeit Ihrer Teilnehmenden (z. B. Behinderungsform, Alter, Interessen, individualisierte Bildungspläne der Teilnehmenden) bei der Planung von Lerneinheiten um? Beschreiben Sie bitte ein typisches Beispiel!	Freitextantwort
23	Beschreiben Sie bitte kurz, wie Sie Ihre Lerneinheiten für sich selbst auswerten.	Freitextantwort
24	Welche Bedeutung nimmt die Gestaltung von Lerneinheiten in Ihrer täglichen Arbeit ein?	Freitextantwort
25	Was wäre für Sie zur methodischen Gestaltung von Lerneinheiten noch besonders hilfreich?	Freitextantwort
26	Was möchten Sie dem Forschungsprojekt noch mitgeben?	Freitextantwort

Tabelle 13: Ausschöpfungsquoten der Mitgliederbefragung auf Ebene des Bundeslandes (Frage 1)

	Mitgliederbefragung GuBiP (Frage 1)		Mitgliederstatistik BAG WfbM		Ausschöpfungsquote (Verhältnis der teilnehmenden zu vorhandenen Mitgliedswerkstätten je Bundesland)
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit zum 1.1.2020	Organisationsgrad zum 1.1.2020 (Verhältnis BAG WfbM-Mitglieder zu amtlich anerkannten WfbM)	
Baden-Württemberg	39	13,22 %	98	94,20 %	39,80 %
Bayern	57	19,32 %	113	95,80 %	50,44 %
Berlin	11	3,73 %	17	100,00 %	64,71 %
Brandenburg	8	2,71 %	23	88,50 %	34,78 %

(Fortsetzung Tabelle 13)

	Mitgliederbefragung GuBiP (Frage 1)		Mitgliederstatistik BAG WfbM		Ausschöpfungsquote (Verhältnis der teilnehmenden zu vorhandenen Mitgliedswerkstätten je Bundesland)
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit zum 1.1.2020	Organisationsgrad zum 1.1.2020 (Verhältnis BAG WfbM-Mitglieder zu amtlich anerkannten WfbM)	
Bremen	2	0,68 %	3	100,00 %	66,67 %
Hamburg	2	0,68 %	2	100,00 %	100,00 %
Hessen	22	7,46 %	48	96,00 %	45,83 %
Mecklenburg-Vorpommern	9	3,05 %	22	95,70 %	40,91 %
Niedersachsen	30	10,17 %	74	93,70 %	40,54 %
Nordrhein-Westfalen	44	14,92 %	102	98,10 %	43,14 %
Rheinland-Pfalz	20	6,78 %	36	100,00 %	55,56 %
Saarland	4	1,36 %	9	81,80 %	44,44 %
Sachsen	10	3,39 %	36	60,00 %	27,78 %
Sachsen-Anhalt	10	3,39 %	33	100,00 %	30,30 %
Schleswig-Holstein	15	5,08 %	37	100,00 %	40,54 %
Thüringen	12	4,07 %	30	96,80 %	40,00 %
Gesamt	295	100 %	683	98,00 %	43,19 %

Hinweis zur Tabelle: Deutlich wird, dass Fachkräfte aus Werkstätten aus jedem Bundesland teilgenommen haben. Dabei variiert der Anteil der teilnehmenden zu den vorhandenen Mitgliedswerkstätten pro Bundesland von 27,78 % bis 100 %. Die vergleichenden Daten sind der Mitgliederstatistik der BAG WfbM entnommen (vgl. BAG WfbM 2020b).

Tabelle 14: Position der ausfüllenden Person in der WfbM (Frage 5)

Position	Häufigkeit	Prozent
Mitarbeiter*in BBB	145	49,2 %
Leitung BBB	117	39,7 %
Andere	33	11,2 %
Gesamt	295	100,0 %

Tabelle 15: WfbM-spezifische Qualifikation des Personals (Frage 8)

Qualifikation	Häufigkeit	Prozent der Fälle
SPZ	81	27,5 %
gFAB	69	23,4 %
(noch) keine	69	23,4 %
Andere	135	45,8 %
Gesamt	354	120,0 %

Hinweis zur Tabelle: Mehrfachantwortenset aus vier dichotom codierten Variablen (SPZ Ja/Nein, gFAB Ja/Nein, (noch) keine Ja/Nein, Andere Ja/Nein zzgl. Freitextantwort).

Tabelle 16: überwiegende Behinderungsform in der Lerngruppe (Frage 12)

Behinderungsform	Häufigkeit	Prozent der Fälle
Geistige Behinderung	76	60,8 %
Psychische Behinderung	30	24,0 %
Körperliche Behinderung	2	1,6 %
Andere	17	13,6 %
Gesamt	125	100 %

Tabelle 17: überwiegende Behinderungsform in den Lerngruppen (Frage 13)

Behinderungsform	Häufigkeit	Prozent der Fälle
Geistige Behinderung	142	83,0 %
Psychische Behinderung	138	80,7 %
Körperliche Behinderung	89	52,0 %
Andere	20	11,7 %
Gesamt	389	227,5 %

Hinweis zur Tabelle: Mehrfachantwortenset aus vier dichotom codierten Variablen (geistige Behinderung Ja/Nein, psychische Behinderung Ja/Nein, körperliche Behinderung Ja/Nein, Andere Ja/Nein zzgl. Freitextantwort).

Tabelle 18: Organisationsstrukturen des Berufsbildungsbereichs (Frage 3)

Organisationsstrukturen	Häufigkeit	Prozent der Fälle
Zentral	221	74,9%
Dezentral	148	50,2%
Extern	79	26,8%
Gesamt	448	151,9%

Hinweis zur Tabelle: Mehrfachantwortenset aus drei dichotom codierten Variablen (Externer Berufsbildungsbereich Ja/Nein, Zentraler Berufsbildungsbereich Ja/Nein, Dezentraler Berufsbildungsbereich Ja/Nein).

Tabelle 19: Kategorien zum Vorgehen bei der Planung von Lehr-Lern-Einheiten (Frage 24)

Kategoriengruppen		Kategorien	Codierungen
Teilnehmer- abhängige Pla- nungsaspekte	Individuelle Bildungs- planung	(Lern-)Ziele, nicht spezifiziert	45
		Rahmenlehrplan (hBRP), andere Leitpläne	43
		Persönliche Bildungsplanung	31
		Summe	119
	Lern- ausgangs- lage	Bedarfe der TN bzw. der Gruppe allgemein	63
		Vorwissen, Fähigkeiten, vorhandene Kompetenzen	46
		Beteiligung der Teilnehmenden an der Planung	29
		Interessen und Wünsche der Teilnehmenden	21
		Summe	159
	Sachabhängige Planungsaspekte	Auseinandersetzung mit Inhalten im Planungsprozess	45
Thema/Inhalt als Ausgangspunkt der Planung		39	
Arbeitsaufträge und Werkstücke AB WfbM		11	
Aktualität des Themas		6	
Relevanz des Themas für Berufs-/Lebenspraxis		4	
Angebote der WfbM		4	
Summe		109	
Rahmenbedingungen	Termin, Zeit und Umfang	37	
	Zusammenstellung der Gruppe/Auswahl der TN	28	
	Raumorganisation und -vorbereitung	25	
	Summe	90	

(Fortsetzung Tabelle 19)

Kategoriengruppen		Kategorien	Codierungen
Umsetzung	Methodik	Methodenauswahl	47
		Abwechslung in der Methode	2
		Summe	49
	Sozialformen	Sozialformen	12
		Summe	12
	Medien	Medien	118
		Digitale Medien	22
		Summe	192
	Ablaufplanung	Überprüfung/Auswertung/Reflexion mit TN	64
		Lernschritte, Ablaufplanung	40
		Dokumentation, Nachbereitung und Überarbeitung	21
		Absprache mit Kolleginnen und Kollegen, gemeinsame Planung	15
		Externe bzw. Gastdozierende, Kooperationspartnerinnen und -partner	6
		Zertifikat/Teilnahmebestätigung	5
		Summe	151
	Prinzipien	Differenzierung/Adaption/Anpassung	58
		Unterscheidung und Abwechslung Theorie und Praxis	23
		Möglichst hohe Praxisanteile	10
		Gruppenhomogenisierung	5
		Rhythmisierte Einheiten und Tagesabläufe	4
		Summe	100

Tabelle 20: Kategorien zur Beteiligung der Lernenden an der Planung (Frage 21)

Kategorie	Zahl der Codierungen	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Vorab werden Bedarfe, Interessen, Zielvorstellungen der Teilnehmenden erfragt	152	39,38 %
Die Teilnehmenden geben nachträglich Feedback	36	9,33 %
nicht auswertbare Antwort	33	8,55 %
Orientierung an individueller Bildungsplanung	31	8,03 %
Die Teilnehmenden werden durchgehend beteiligt (z. B. über gemeinsame Wochen- und Tagesplanung)	31	8,03 %
Die Teilnehmenden werden gar nicht/i. d. R. nicht beteiligt (z. B. aufgrund von Einschränkungen oder fester Pläne)	30	7,77 %
Die Fachkraft orientiert sich am Leistungsvermögen, Lernstand oder Vorwissen der Teilnehmenden	28	7,25 %
Beteiligung der Teilnehmenden an der Planung in/von Projekten oder Exkursionen i. S. besonderer Aktionen	22	5,70 %
Beteiligung ist abhängig von Beeinträchtigungen bzw. den Möglichkeiten	11	2,85 %
kaum/manchmal/teilweise	10	2,59 %
per Beobachtung	2	0,52 %
Gesamt	386	100 %

Tabelle 21: Kategorien zum Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden (Frage 22)

Kategoriengruppe	Kategorie	Zahl der Codierungen	
		absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
äußere Differenzierung	nach Leistung oder Vorerfahrung	55	10,62 %
	nach inhaltlichen Interessen (Themen/Berufsfelder)	32	6,18 %
	homogenisierende Gruppenbildung, nicht spezifiziert	18	3,47 %
	nach Behinderungsform	14	2,70 %
	möglichst kleine Gruppen	12	2,32 %
	nach Alter	6	1,16 %

(Fortsetzung Tabelle 21)

Kategoriengruppe	Kategorie	Zahl der Codierungen	
		absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
innere Differenzierung	Ausrichtung an Bedarfen/Fähigkeiten, nicht spezifiziert	42	8,11 %
	individuelle Lernangebote (1:1)	38	7,34 %
	Zusammenarbeit der Lernenden untereinander	37	7,14 %
	Verwendung behinderungsgerechter Kommunikationsmittel bzw. rezipientenorientierter Medien	35	6,76 %
	qualitativ differenzierte Materialien u. Medien (schwerer/leichter)	30	5,79 %
	individuell, nicht spezifiziert	29	5,60 %
	Anpassung von Lerneinheiten an Einzelperson (Leistungsstand)	29	5,60 %
	Ausrichten an individuellen Bildungsplänen/ persönlicher Bildungsplanung	28	5,41 %
	Verwendung von binnendifferenzierten LLEs	22	4,25 %
	individuelle Begleitung/Unterstützung durch FK	20	3,86 %
	Binnendifferenzierung, nicht spezifiziert	20	3,86 %
	qualitative Differenzierung von Lernschritten	18	3,47 %
	individualisierte Materialien	14	2,70 %
	quantitativ differenzierte Materialien & Medien (mehr/weniger)	9	1,74 %
	Verwendung von Bildungsrahmenplänen, nicht spezifiziert	7	1,35 %
quantitative Differenzierung von Lernschritten	3	0,58 %	
Summe		518	100 %

Tabelle 22: Kategorien der Kategoriengruppe Methoden (Frage 14)

Kategorien der Kategoriengruppe Methoden	Zahl der Codierungen	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
4-Stufen-Methode/Vormachen-Nachmachen	140	19,53 %
Projekte/projektorientiertes Lernen	69	9,62 %
Unterweisung/Anleitung/Instruktion	56	7,81 %
Arbeitstraining/Arbeitsfeld/Arbeitserprobung/Förderung & Lernen am Arbeitsplatz/Aufträge (AB WfbM)	53	7,39 %
Leittextmethode	36	5,02 %
Reflexion/Auswertung/Lernzielkontrolle	36	5,02 %
Präsentationen, Vorführungen, Vortragen, Darbieten	35	4,88 %
Rollenspiele & Spiele	33	4,60 %
(Unterrichts-/Lehr-)Gespräch	32	4,46 %
Üben/Wiederholung	31	4,32 %
Praktika (intern & extern)	28	3,91 %
Exkursion/Erkundung	28	3,91 %
Selbstorganisiertes Lernen/Learning by Doing	28	3,91 %
Diskussionsrunden	18	2,51 %
6-Stufen-Methode	13	1,81 %
E-Learning/digitales Lernen, Blended Learning	12	1,67 %
Peer-to-Peer	12	1,67 %
Lerninseln	10	1,39 %
Brainstorming	9	1,26 %
Sport/Bewegung/Lernspaziergang	8	1,12 %
Ausprobieren/Try-and-Error	7	0,98 %
Experiment	4	0,56 %
SIVUS-Methode	4	0,56 %
Stationenarbeit & Wochenplan	3	0,42 %
8-Stufen-Methode (Brater)	2	0,28 %
sonstige Methoden	10	1,39 %
Gesamt	717	100,00 %

Tabelle 23: Kategorien zu Beispielen des alltäglichen Methodeneinsatzes (Frage 15)

Oberkategorie	Unterkategorie	Zahl der Codierungen	
		absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Methoden	4-Stufen-Methode	73	20,22 %
	Unterweisung/Anweisung	47	13,02 %
	Projekt	24	6,65 %
	Lehrvortrag	22	6,09 %
	Leittextmethode	11	3,05 %
	Exkursion/Erkundung	9	2,49 %
	Simulation	4	1,11 %
	Lernen durch Lehren/Peer-to-Peer	4	1,11 %
	Mikromethode	2	0,55 %
	Wochenplan	1	0,28 %
Medium		42	11,63 %
Herstellungsprozess eines Produkts		24	6,65 %
Sozialform		14	3,88 %
Standardisierte Programme, Trainings und Diagnoseinstrumente		9	2,49 %
Einheiten der AGPS		5	1,39 %
Persönliche Zukunftsplanung		3	0,83 %
Einheiten der NBS		2	0,55 %
Sonstiges	Keine Methode benannt	31	8,59 %
	Nicht auswertbar	28	7,76 %
	Auflistung an Lehr-Lern-Einheiten	6	1,66 %
Gesamt		361	100 %

Tabelle 24: Kategorien zur Verwendung von Medien (Frage 18)

Kategorien		Anzahl der Kategorien	Zahl der Fälle		Zahl der Codierungen	
			absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit (/Fälle)	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit (/Codierungen)
selbst erstellt	Material allgemein	15	195	66,10 %	235	19,01 %
	mittels Software erstellt	8	37	12,54 %	40	3,24 %
	Summe	23	232	78,64 %	275	22,25 %
Netzwerk	Rahmenpläne	3	56	18,98 %	56	4,53 %
	Material von Berufsgenossenschaften	4	51	17,29 %	53	4,29 %
	Austausch von Arbeitsmaterial mit anderen WfbMs	10	40	13,56 %	48	3,88 %
	Material/Unterlagen von weiteren Netzwerkpartnern	10	29	9,83 %	34	2,75 %
	Summe	27	176	59,67 %	191	15,45 %
Internet	Informationen/Material aus dem Internet	33	109	36,95 %	154	12,46 %
	Apps und Softwares (interaktiv)	17	64	21,69 %	81	6,55 %
	digitale Materialbörsen	18	33	11,19 %	34	2,75 %
	Summe	68	206	69,83 %	269	21,76 %
käuflich erworben	(Fach-)Literatur	22	127	43,05 %	183	14,81 %
	bestehende Konzepte & Programme	16	64	21,69 %	97	7,85 %
	professionelle Materialpakete	10	44	14,92 %	49	3,96 %
	Testverfahren	10	36	12,20 %	44	3,56 %
	Summe	58	271	91,86 %	373	30,18 %
Sonstiges, keine Quelle bekannt		16	92	31,19 %	128	10,36 %

Tabelle 25: Kategorien zur Auswertung von Lehr-Lern-Einheiten (Frage 23)

Medialität (Wie?)	Subjekt (Wer?)	Objekt (Was?)	
Fragebogen schriftlich	Gesamt: 163		
	Davon:	Gesamt: 40	
	Fachkraft	Davon:	Leistung TN (Fremdeinschätzung) 23
			Qualität Lerneinheit 17
	TN	Gesamt: 123	
		Davon:	Leistung TN (Lernzielkontrolle) 48
			Qualität Lerneinheit 59
bezüglich FK 2			
Selbsteinschätzung 3			
Zufriedenheit 11			
Gespräch mündlich	Gesamt: 231		
	Davon:	Gesamt: 159	
		Davon:	Leistung TN 43
			Zufriedenheit TN 25
	Fachkräfte unter- einander	Gesamt: 72	
		Davon:	Qualität Lerneinheit 63
		Leistung TN 9	
Beobachtung	Gesamt: 25		
	Davon:	Gesamt: 25	
	Fachkraft => TN	Davon:	Lern- und Arbeitsverhalten 25
Reflexion	Gesamt: 36		
	Davon	Gesamt: 36	
	Fachkraft	Davon:	Qualität Lerneinheit 36
Unspezifisch	Gesamt: 69		
	Davon:	Gesamt: 55	
		Davon	Qualität Lerneinheit 33
			Leistung TN 22
	TN	Gesamt: 14	
		Davon	Qualität Lerneinheit 8
Fachkraft 2			
Leistung 4			

Tabelle 26: Leitfaden der Rückmeldungsgespräche, erste Durchführung

Phase	Frage
Einleitung	Vorstellung, Hinweis auf Pseudonymisierung und Einverständnis für die Datenerhebung
Einstieg	A1): Bitte beschreiben Sie, wie Sie bislang die Handreichung in Ihrer Bildungsarbeit verwendet haben!
Hauptteil	A2): Inwiefern haben Sie die Handreichung bisher bereits als hilfreich und nützlich empfunden? Können Sie Beispiele hierfür nennen?
	A3): An welchen Punkten hat Ihnen die Handreichung nicht weitergeholfen?
	A4) Welche Verbesserungswünsche haben Sie zu der Handreichung? Was müsste sich verändern?
Abschluss	Dank & Verabschiedung

Tabelle 27: Leitfaden der Rückmeldungsgespräche, zweite Durchführung

Phase	Frage
Einleitung	Vorstellung, Hinweis auf Pseudonymisierung und Einverständnis für die Datenerhebung
Einstieg	B1): Bitte beschreiben Sie, wie Sie bislang die Handreichung in Ihrer Bildungsarbeit verwendet haben!
Hauptteil	B2): Inwiefern haben Sie die Unterscheidung in motorisches und kognitives sowie in selbst- und fremdgesteuertes Lernen bei der Auswahl von Methoden verwendet?
	B3): Welche Methoden, Sozialformen oder anderen Elemente der Handreichung haben Sie bislang <i>noch nicht</i> verwendet? Warum?
	B4): Prinzipien sind sehr allgemeine Grundsätze für das Gestalten von Lehr-Lern-Einheiten. Wie haben Sie diese bei der Planung bisher berücksichtigt? (ggf. Beispiel)
Abschluss	Organisatorische Hinweise zur Abschlusskonferenz
	Dank & Verabschiedung

Tabelle 28: Kategorien der World-Cafés

Kategoriengruppe		Kategorie	Codierungen	
1	Übergreifende Kategorien	1_1	Handreichung/Planung mit PlaUsiBel ist zeitintensiv	8
		1_2	Handreichung ist hilfreich für die Praxis	10
		1_3	Arbeit mit Konzept als Reflexionshilfe/theor. Vertiefung/Wissenserweiterung	4
		1_4	Fortbildungen/Einführungen: für (neue) Mitarbeiter*innen hilfreich/um die Umsetzung im Alltag zu gewährleisten/zur Motivation des Personals	9
2	Form, Sprache und Inhalt der Handreichung und der Erklärvideos – Praxistauglich oder Elfenbeinturm?	2_1	Sprache der Handreichung wird als gut verständlich empfunden	4
		2_2	Sprache der Handreichung in Teilen anspruchsvoll/Wunsch nach einfacheren Formulierungen	6
		2_3	Handreichung hat einen kompakten Umfang	1
		2_4	Handreichung wird als komplex/umfangreich empfunden	5
		2_5	Ergänzungswunsch (Beispiele, Methoden, Methodenübersicht, IZ, Bilanzierung, Prinzipienumsetzung, Apps)	16
		2_6	man benötigt Vorwissen für das PlaUsiBel-Konzept	4
		2_7	guter nachvollziehbarer Aufbau der Handreichung	6
		2_8	Erklärvideos sind gut und hilfreich	4
		2_9	Farbkonzept anpassen (etwa kontrastreicher gestalten, zusammenhängende Themen mit einheitlicher Farbgebung)	2
3	Word-Vorlage zur Handreichung – Nerviges Formular oder sinnvolle Planungshilfe?	3_1	bietet Impulse & gute Strukturierungshilfe für die Planung	13
		3_2	Wunsch nach kürzerer Fassung	6
		3_3	Vorlage ist komplex	2
		3_4	Erweiterungswünsche (mehr Platz, bearbeitbar, Materialkosten, Binnendifferenzierung, Checklisten, Verknüpfung LLE und LLA, Auswertung, Dropdown)	9
		3_5	Unsicherheiten beim Ausfüllen der Vorlage, benötigt gute Vorbereitung und Verknüpfung mit der Handreichung	4
		3_6	Planung erwies sich als sinnvoll & profitabel für gute LLE	6
4	Bilanzierung in PlaUsiBel – Was wäre zu beachten? Wie wäre vorzugehen?	4_1	TN-zentrierte Bilanzierung	5
		4_2	lehrendenzentrierte Bilanzierung	3
		4_3	Gegenstand und Methode der Bilanzierung ist zu klären	6
		4_4	Bilanzierung zur Einheit (Verbesserungsvorschläge/Fehlerquellen festhalten)	6
		4_5	Auswertungsmethoden erwünscht	8
		4_6	Auswertungsmethodik nicht vorschreiben	1

(Fortsetzung Tabelle 28)

Kategoriengruppe		Kategorie		Codierungen
5	Flussdiagramm in PlaUsiBel – Entscheidungshilfe oder überfordernde Komplexität?	5_1	Sinnvolle Entscheidungshilfe, da gut nachvollziehbar, gibt einen „roten Faden“ vor	13
		5_2	gute Visualisierung	6
		5_3	Notwendigkeit ausführlicherer /genauerer Erläuterung	4
		5_4	Verdeutlichung der Flexibilität	3
6	Bildungsplanung mit PlaUsiBel – Verpflichtend für alle oder freiwilliges Zusatzangebot?	6_1	Verpflichtung eher schwierig aufgrund verschiedener Faktoren (Zeit & Rahmenbedingungen, Durchsetzbarkeit, Verhältnis zu anderen Konzepten)	10
		6_2	Verpflichtung hilfreich, etwa für Einheitlichkeit & Standardisierung	5
		6_3	Als Fort- und Weiterbildung für die FKs (z. B. in gFAB einbinden)	6
7	Bildungsplanung mit PlaUsiBel – Nur für Sternstunden oder Hilfe für den Alltag?	7_1	Hilfe/Unterstützung für den Alltag	12
		7_2	Planung von Sternstunden	4
		7_3	ermöglicht Planung und Austausch im Team, Pool aufbauen	3
Summe		35		214

10.5 Weitere Anhänge

10.5.1 Projektbeirat

Rainer Jakobs

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 312 – Ordnung der beruflichen Bildung; BIBB
53175 Bonn

Alexander Brandt-Memet

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 312 – Ordnung der beruflichen Bildung; BIBB
53175 Bonn

Kirsten Vollmer

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Abteilung 2 – Struktur und Ordnung der Berufsbildung
Berufliche Bildung behinderter Menschen
Postfach 201264
53143 Bonn

Claudia Reif

Bundesagentur für Arbeit
Bereichsleiterin GR3 – Rehabilitation
90478 Nürnberg

Dirk Lewandrowski (Vertretung: Marco Winzer)

Landesrat, LVR-Dezernent Soziales
Landschaftsverband Rheinland
LVR-Dezernat Soziales
50663 Köln

Dr. Markus Th. Eickhoff

Geschäftsführer des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft
für Berufsbildung e.V. (KWB)
Simrockstraße 13
53113 Bonn

Ronny Bode

Werkstatträte Deutschland
Schiffbauerdamm 19
10117 Berlin

Ralf Hagemeyer (Vertretung: Ulrich Schlösser)

Vorsitzender Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Systeme
Hoffmannstraße 11
28201 Bremen

Andrea Stratmann

Stellvertretende Vorsitzende Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten
für behinderte Menschen e.V./BAG WfbM
Oranienburger Straße 13/14
10178 Berlin

Geschäftsführerin der GWW –
Gemeinnützige Werkstätten und Wohnstätten GmbH
Zentralverwaltung
Robert-Bosch-Str. 15
71116 Gärtringen

10.5.2 Praxisexpertinnen und -experten**Angeliqe Kosian**

Behinderten-Werk Main-Kinzig e.V.
Betriebsleitung Bildungs-Zentrum Blauhaus
Feuerbachstraße 49
63452 Hanau am Main

Ulrich Schlösser

Leiter Berufliche Bildung – Freckenhorster Werkstätten
Bußmanns Weg 14
48231 Warendorf

Kuno Eichner

integra MENSCH
Bamberger Lebenshilfe-Werkstätten gGmbH
Werkstattleitung
Doktor-von-Schmitt-Str. 19
96050 Bamberg

Frank Fischer

Fachschule für Heilerziehungspflege
Gemeinnützige Gesellschaft für soziale Dienste
Schulleitung
Carl-Zeiss-Strasse 14
97424 Schweinfurt

Beate Seichter

Fachstelle Praxisbaustein
Diakonische Akademie für Fort- und Weiterbildung – DIAkademie
Bahnhofstraße 9
01468 Moritzburg

Beatrix Heistermann

Haus Freudenberg GmbH
Leiterin Sozialer Dienst
Am Freudenberg 40
47533 Kleve

10.5.3 Theorieexpertinnen und -experten**Prof. Dr. habil. Karin Heinrichs**

Professur für berufliches Lehren und Lernen
PH Oberösterreich
4020 Linz

Univ.-Prof. Dr. Christian Lindmeier

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III
Institut für Rehabilitationspädagogik
Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung und
Pädagogik im Autismus-Spektrum
06099 Halle

Prof. Dr. Matthias Morfeld

Hochschule Magdeburg-Stendal
Professur für das System der Rehabilitation
39011 Magdeburg

Univ.-Prof. Dr. Christoph Ratz

Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
97074 Würzburg

10.5.4 Modellwerkstätten**Arbeits- und Wohnstätten GmbH THERAPEUTIKUM (Baden-Württemberg)**

Kreuzäckerstraße 19
74081 Heilbronn

OWB Oberschwäbische Werkstätten gGmbH (Baden-Württemberg)

Jahnstraße 98
88214 Ravensburg

KJF Werkstätten gGmbH (Bayern)

Kirchhoffstraße 3
93055 Regensburg

Pfennigparade ChancenWerk GmbH (Bayern)

Barlachstraße 26–28
80804 München

Arbeiten gGmbH der Lebenshilfe Schweinfurt (Bayern)

Am Oberen Marienbach 1
97421 Schweinfurt

USE – Union Sozialer Einrichtungen gGmbH (Berlin)

Koloniestraße 133–136
13359 Berlin

Lebenshilfe Werkstätten Hand in Hand gGmbH (Brandenburg)

Lobedanstraße 15–16
03046 Cottbus

Elbe Werkstätten GmbH (Hamburg)

Nymphenweg 22
21077 Hamburg

BWMK Behinderten-Werk Main-Kinzig e. V. (Hessen)**Bildungs-Zentrum Blauhaus**

Feuerbachstraße 49
63452 Hanau

Hephata Diakonie Werkstatt für Menschen mit Behinderung (Hessen)

Sachsenhäuser Straße 24
34613 Schwalmstadt-Treysa

Diakonie Westmecklenburg-Schwerin gGmbH (Schleswig-Holstein)

OT Rampe
Retgendorferstraße 4
19067 Leezen

Lebenshilfe Braunschweig gGmbH (Niedersachsen)

Fabrikstraße 1 F
38122 Braunschweig

GWN Gemeinnützige Werkstätten Neuss GmbH (Nordrhein-Westfalen)

An der Hammer Brücke 9
41460 Neuss

Caritas-Werkstätten Arnsberg (Nordrhein-Westfalen)

Arbeits- und Bildungszentrum Oeventrop (ABZ)
Im Neyl 20/20a
59823 Arnsberg

Freckenhorster Werkstätten gGmbH (Nordrhein-Westfalen)

Bußmanns Weg 14
48131 Warendorf

Caritas-Werkstätten Westerwald-Rhein-Lahn (Rheinland-Pfalz)

Kompetenzzentrum Berufliche Qualifizierung und Integration
Warthestraße 21
56410 Montabaur

INVITAS – Lebenshilfewerk gGmbH (Sachsen)

Silberbachstraße 10
08289 Schneeberg

Diakonie Werkstätten Halberstadt gGmbH (Sachsen-Anhalt)

Am Bahndamm 9
38820 Halberstadt

Gruppe Norddeutsche Gesellschaft für Diakonie (Schleswig-Holstein)**Schleswiger Werkstätten**

Mühlenredder 19
24837 Schleswig

Diakonie Doppelpunkt e.V. (Thüringen)

Trefffurter Weg 14A
99974 Mühlhausen



Teilhabe an Beruf und Arbeit – Interdisziplinäre
Forschungsbeiträge zu Benachteiligungen und
Behinderungen, 5
2023, 256 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7276-0
E-Book im Open Access

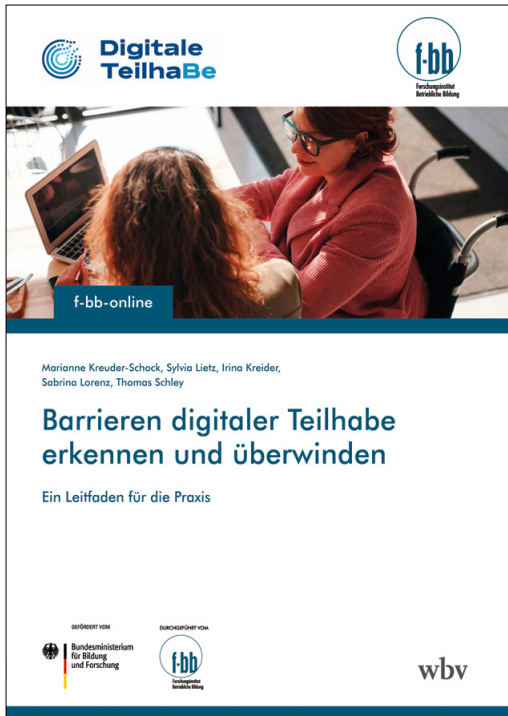
Sophie C. Holtmann


Belastungsdiagnostik bei Jugendlichen

Prävention von Ausbildungsabbrüchen und
Belastungsfolgen

Ziel der Dissertation ist die Entwicklung und Auswertung eines Fragebogens, der die Diagnostik von psychischen Belastungen bei Jugendlichen in der Ausbildung erleichtert. Damit sollen Belastungen frühzeitig erkannt sowie biografische Brüche und dauerhaftes Belastungserleben verhindert werden. Der Selbstbeurteilungsfragebogen ist für den pädagogischen Kontext konzipiert und spezifisch auf Auszubildende und Ausbildungssituationen zugeschnitten. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen zur Unterscheidung von psychischen Belastungen und Störungen erläutert, gefolgt von Befunden zu Heranwachsenden sowie zur Struktur der beruflichen Bildung. Nach der differenzierten Betrachtung diagnostischer Testverfahren stellt die Autorin empirische Ergebnisse aus dem Pretest und der Fragebogenstudie vor, die zur Evaluation des Modells konzipiert wurde. Die Ergebnisse der Befragung von 712 Berufsschüler:innen in Unterfranken ermöglichen eine Normierung des Fragebogens. Die Studie ist sowohl für Forschende in Psychologie und Sonderpädagogik als auch in der Berufsbildung interessant.

wbv.de/bwp



 f-bb online – Schriftenreihe des f-bb, 5
2024, 57 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7709-3
E-Book im Open Access

Marianne Kreuder-Schock, Sylvia Lietz, Irina Kreider,
Sabrina Lorenz, Thomas Schley

Barrieren digitaler Teilhabe erkennen und überwinden

Ein Leitfaden für die Praxis

Der vorliegende Leitfaden entstand im Projekt „Zukunft digitaler Teilhabe von Menschen mit Behinderung – Chancen, Risiken und Lösungsmöglichkeiten (digitale Teilhabe)“ des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb), welches im Rahmen der Förderinitiative INSIGHT (Interdisziplinäre Perspektiven des gesellschaftlichen und technologischen Wandels) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wurde. Das Projekt zielte auf die Identifikation aktueller und zukünftiger Chancen, Herausforderungen und Risiken von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen im Kontext digitaler Medien und digitaler Bildung ab. Darüber hinaus sollen Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe und -möglichkeiten zur Stärkung von digitaler Teilhabe in Bildungs- und Arbeitsprozessen erfasst und ausdifferenziert werden. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wurden Lösungsansätze erarbeitet und für Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik aufbereitet.

wbv.de/bwp

Call for Manuscripts

Teilhabe an Beruf und Arbeit

Interdisziplinäre Forschungsbeiträge zu Benachteiligungen und Behinderungen

Die Reihe **Teilhabe an Beruf und Arbeit** widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, herausgegeben.

Sie forschen und publizieren in diesem Themengebiet? Sprechen Sie uns an! Gerne bringen wir Sie mit den Herausgebenden ins Gespräch.

wbv.de/tba



Frauke Heilmann

Programmleitung

☎ 0521 91101-715

✉ frauke.heilmann@wbv.de

Die Herausgebenden



Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein

Dipl.-Psych., Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Theoriebildung zu Verhaltensstörungen, sonderpädagogische Beratung, Unterricht bei Verhaltensstörungen, kulturelle Bildung benachteiligter Gruppen, Inklusion und Exklusion.



Hans-Walter Kranert

Dipl.-Päd./Sonderschullehrer, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Inklusion im Kontext von Organisations- und Personalentwicklung, sonderpädagogische Diagnostik, Unterricht bei Verhaltensstörungen.

Planung, Umsetzung und Bilanzierung von Lehr-Lerneinheiten bilden den Kern von PlaUsiBel. Der didaktische Ansatz greift interdisziplinär vorliegende Erkenntnisse aus Theorie und Praxis auf und bereitet sie anwendungsorientiert für Fachkräfte im Berufsbildungsbereich von Werkstätten auf. An bundesweit zwanzig Standorten wurde PlaUsiBel in der Praxis erprobt.

PlaUsiBel bietet Fachkräften in Werkstätten, aber auch an weiteren Orten der beruflichen Rehabilitation ein didaktisches und methodisches Grundwissen sowie eine Planungsstruktur zur Gestaltung von Lehren und Lernen. Damit leistet der Ansatz einen Beitrag zur Sicherung beruflicher Teilhabe von Menschen mit Behinderungen.

Der Band berichtet die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Gute Bildungspraxis: Handlungsempfehlungen zur methodischen Gestaltung Beruflicher Bildung in Werkstätten“ (GuBiP).

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen dem Thema Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit.

Die Reihenherausgeber Prof. Dr. **Roland Stein** und **Hans-Walter Kranert**, Akad. Oberrat, sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.

Die Autoren **Hans-Walter Kranert**, **Philipp Hascher** und **Roland Stein** sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.



ISBN: 978-3-7639-7619-5