



Ausgangslage zur individuellen Förderung und selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung in der berufsschulischen Grundbildung. *Grundlegung zum Projekt InLab.*

InfoLab 1



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



 **ESF**
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION

NHALTSVERZEICHNIS:

Grundlegung zum Projekt	2
<i>Ziel des Projekts</i>	2
<i>Ausgangslage und Herausforderungen</i>	2
Beschreibung der Arbeitsbereiche im Projekt InLab	5
<i>Arbeitsbereich I: Übergang von Schule zu Berufskolleg</i>	5
<i>Arbeitsbereich II: Praxisphasen als Erfahrungs- und Entwicklungsraum</i>	6
<i>Arbeitsbereich III: Übergang in Berufsausbildung und Arbeit</i>	6
Projektabstimmung	7
Ergebnisse der Vorerhebung	8
Literatur	10
Beteiligte Berufskollegs	12

Impressum

Ausgangslage zur individuellen Förderung und selbst-gesteuerten Kompetenzentwicklung in der berufs-schulischen Grundbildung. *Grundlegung zum Projekt InLab.*

Autoren

H.-Hugo Kremer, Andrea Zoyke, Petra Frehe

Bilder

Für die freundliche Bereitstellung der Fotos gilt be-sonderer Dank der Universität Paderborn.

Druck

Janus Druck, Borcheln

Layout und Umschlagsgestaltung

Christoph de Groot, Andrea Zoyke

LIEBE INTERESSIERTE AN DEM PROJEKT INLAB,

am 15. Februar 2009 fiel der offizielle Startschuss für das durch den Europäischen Sozialfonds und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales geförderte Innovationsprojekt InLab „Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung“. Im Fokus steht die Bildungsarbeit in Bildungsgängen des sogenannten Übergangssystems an Berufskollegs. Damit wird auf individuelle Förderung in einem zur Zeit noch wenig beachteten aber anwachsenden Sektor fokussiert. Das Projekt wird vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen getragen und ist im Bundesprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“ angesiedelt.

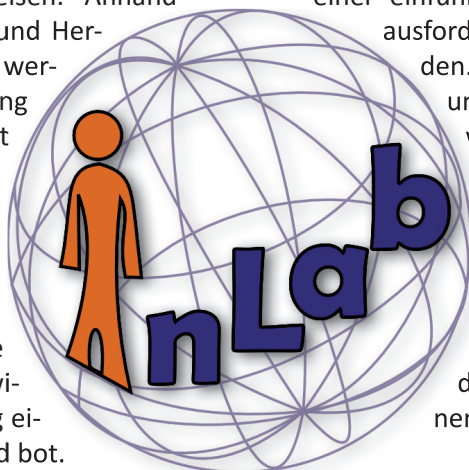
Das Projekt greift drei wesentliche Problemlagen auf:

1. Übergang von allgemeinbildenden in berufliche Schulen und weiter in Ausbildung und Beschäftigung
2. Berufliche Integration junger Erwachsener mit Migrationshintergrund
3. Ergründung und Nutzung der Potenziale der individuellen Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für die Gestaltung des Übergangs in Ausbildung und Arbeit

Gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung durch das Zentrum für Berufsbildungsforschung „centre for vocational education and training“ (cevet) der Universität Paderborn werden bis Februar 2012 an und für elf Berufskollegs in NRW prototypische Instrumente und Verfahren zur nachhaltigen individuellen Förderung und selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung entwickelt.

Für einen Einblick in den Projektverlauf werden in regelmäßigen Abständen Modellprojektinformationen in Kurzform von Broschüren – die so genannten **InfoLabs** – publiziert. Darin werden zum einen die Arbeits- und Entwicklungsprozesse in einzelnen Arbeitsgruppen sowie grundlegende und verbindende Ansätze abgebildet und dokumentiert. Zum anderen werden projektübergreifende Themen und Problemstellungen sowie Exkurse zu spezifischen Themenbereichen im Kontext des Projekts aufgenommen. Daneben bieten die Broschüren aus wissenschaftlicher Perspektive eine Plattform, das grundlegende Forschungsverständnis und seine Umsetzung in dem hier aufgezeigten Forschungs- und Entwicklungsfeld zu kommunizieren. Die Breite der aufgenommenen Themenbereiche erlaubt es, Zusammenhänge sowie einzelne Facetten des Gesamtprojektes abzubilden und so interessierten Lesern verschiedene Zugänge zur Arbeit im Projekt InLab zu bieten.

Dieser erste **InfoLab** bietet Ihnen einen Einblick in den Gesamtrahmen des Projektes sowie in die grundlegenden Vorgehensweisen. Anhand einer einführenden Projektskizze werden hier zunächst Problemlagen und Herausforderungen aufgezeigt, die innerhalb des Projekts aufgegriffen werden. Dies erfolgt in drei Arbeits- und Schwerpunktsetzungen in einem zweiten Schritt erläutert werden. Informationen zum Ablauf des Projektes sowie zu verschiedenen Arbeitsbereichen veranschaulichen das Design des Gesamtprojektes. Mit Blick auf die kommenden Entwicklungsschritte wird eine Zusammenschau von Ergebnissen einer orientierenden Befragung vor Projektbeginn geliefert, die die Problemlage aus der Perspektive der Berufskollegs wissenschaftlichen Begleitung einordnet und insbesondere den ersten Praxiszugang zum Forschungs- und Entwicklungsfeld bot.



Das cevet wünscht Ihnen viel Freude und Anregung bei der Lektüre dieses ersten **InfoLab**!

G RUNDLEGUNG ZUM PROJEKT

ZIEL DES P ROJEKTS

Das Projekt InLab zielt auf die Entwicklung und Implementation von Instrumenten und Verfahren zur nachhaltigen, individuellen Förderung und selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung.

A USGANGSLAGE UND H ERAUSFORDERUNGEN

Für das Projekt InLab können im Wesentlichen drei Problemlagen festgehalten werden. Gerade in der ganzheitlichen Betrachtung dieser drei, sich stellenweise überschneidenden Bereiche liegt die besondere Herausforderung des Modellprojekts.

1. Der **Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung** erweist sich als problematisch. Hier stellen sich an Berufskollegs zunehmend Herausforderungen im Rahmen der Entwicklung, die eine Basis für den Eintritt in Ausbildung und Arbeit darstellt. Es gilt hier innovative Ansätze zu erarbeiten, die einen beruflichen Zugang zur Kompetenzentwicklung ermöglichen.

2. Die **berufliche Integration junger Erwachsener mit Migrationshintergrund** gelingt nur schwer. Sie erfordert die Förderung und Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz aller Beteiligten, die sich in multikulturellen Lebens- und Arbeitswelten realisiert.

3. **Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung** manifestieren sich zunehmend sowohl als Notwendigkeit als auch als Herausforderung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Insbesondere zur Gestaltung des Übergangs in Ausbildung und Beschäftigung sowie zur Integration junger Erwachsener mit Migrationshintergrund weisen diese Ansätze hohe Potenziale auf. Diese Potenziale gilt es zu ergründen und zu nutzen.



Abbildung 1: Aufgenommene Problembereiche im Projekt InLab

Eine wesentliche Bedeutung für die berufliche Integration junger Erwachsener wird der beruflichen Ausbildung beigemessen. Ohne abgeschlossene Berufsausbildung zeichnet sich häufig ein diskontinuierlicher Weg in die Erwerbstätigkeit ab, welcher sich durch Hilfsarbeitertätigkeiten, Maßnahmenkarrieren und (versteckte) Arbeitslosigkeit kennzeichnet (vgl. BMBF 2005, S. 16).

Der Übergang von allgemeinbildenden Schulen in berufsvorbereitende und -grundbildende Bildungsgänge des Übergangssystems¹ und weiter in Ausbildung und Beschäftigung zeichnet sich jedoch als problematisch ab. Insbesondere Absolventen mit und ohne Hauptschulabschluss machen mit sinkender Tendenz nur noch knapp ein Drittel der Zugänge zu einer Dualen Ausbildung aus.²

Einerseits stellt sich die Übergangsquote in Ausbildung und Beschäftigung als gering dar. Andererseits realisiert sich das Ziel, den jungen Menschen nach Absolvieren einer einjährigen schulischen Ausbildung Zugang zu einer verkürzten Berufsausbildung im Dualen System zu ermöglichen, nur selten. Damit erhärtet sich die Sichtweise, dass es sich für viele junge Menschen eher um eine Warteschleife handelt und weniger um ein Übergangssystem mit der Schaffung erweiterter Alternativen (vgl. Rützel/Münk/Schmidt 2008, S. 5, 10). Jedoch zeigen die Ergebnisse einer in der Schriften-

1 Zum Übergangstem werden in Anlehnung an das Konsortium Bildungsberichterstattung alle Berufsbildungsangebote gezählt, die nicht zu einem qualifizierten beruflichen Abschluss führen. Es reicht somit von Berufsgrundschul- und -vorbereitungsjahr bis zu berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsagenturen (vgl. Avenarius et al. 2006, S. 81). Hier kann festgestellt werden, dass an Bildungsgänge Anforderungen herangetragen werden, die über die Funktionen ‚Berufsqualifizierungsfunktion‘, ‚Berufsvorbereitungsfunktion‘ und ‚Park- oder Aufbewahrungsfunktion‘ subsumiert werden können (vgl. auch zur Funktion vollzeitschulischer Bildungsgänge Hahn 1997, S. 32ff.).

2 Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung hat aufgrund der besonderen Bedeutung eine umfassende Analyse zu den Übergängen erstellt, in der sie explizit auf die Bedeutung der Übergangsproblematik für das Bildungswesen eingeht und die Übergangsquoten darstellt (vgl. Klieme et al. 2008, S. 153, 158).

Multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten

Individuelle Förderung / Kompetenzentwicklung

reihe des BIBB erschienenen Studie aus dem Jahr 2008, dass abgeschlossene Bildungsgänge des Übergangssystems die nachfolgende Übergangsdauer in die betriebliche Berufsausbildung verkürzen und dementsprechend positiv zu werten sind. „Abschlüsse in den Bildungsgängen des Übergangssystems lohnen sich – im Vergleich zu denjenigen, die nach erfolgloser Suche keinen entsprechenden Bildungsgang im Übergangssystem absolvieren bzw. diesen nicht beendeten.“ (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008, S. 291).

Während für einen Teil der Jugendlichen diese Bildungsgänge der berufsfeldbezogenen Grundbildung dienen, haben sie für andere eher einen berufsorientierenden und allgemeinbildenden Charakter und dienen der Stabilisierung in einer schwierigen Lebenslage (vgl. Rützel/Münk/Schmidt 2008, S. 68). Damit stellt sich in den Bildungsgängen der berufsschulischen Grundbildung keine für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Aufgabe. Vielmehr sind unter Berücksichtigung der jeweiligen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen individuelle Förderkonzepte zu entwickeln und zu erproben, die eine selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung unterstützen.

Der Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf individuelle Förderung wurde seit 2006 im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen manifestiert (vgl. §1 (1) Schulgesetz NRW). Darüber hinaus wurde ein Gütesiegel Individuelle Förderung (vgl. Schulministerium NRW 2008) eingeführt, welches die Bedeutung, die dieser Programmatik beigemessen wird, weiter unterstützt. In der schulischen Praxis besteht jedoch häufig Unklarheit hinsichtlich der Umsetzung dieses Anspruchs.

Neben der schulischen Vorbildung wirkt sich auch die Zugehörigkeit zu ethnischen bzw. kulturellen Gruppierungen auf den Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung aus. Über die statistische Datenlage zeichnet sich ein Bild ab, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger als andere keine erfolgreiche Berufsausbildung absolvieren (vgl. exemplarisch BMBF 2008; Gericke/Sommer 2008; Beicht/Friedrich/Ulrich 2008, S. 146). So blieb über ein Drittel der statistisch erfassten Gruppe

der jungen Migrantinnen und Migranten unter 27 Jahren nach einer BIBB-Studie von 2003 ohne Ausbildungsabschluss (vgl. BMBF 2005, S. 10).

Während 2003 aus jedem Jahrgang 60 % der deutschen Jugendlichen eine Ausbildung absolvierten, betrug der Anteil bei ausländischen jungen Menschen lediglich 27,1 % (vgl. BMBF 2005, S. 16). Insbesondere in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Baden Württemberg sind die Chancen für ausländische Jugendliche am schlechtesten (vgl. Klieme et al. 2008, S. 159). Solche beruflichen Misserfolgserlebnisse können nicht unerheblich zu Vorbehalten und -urteilen gegenüber anderen Gruppen führen.

Die besondere Situation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund und ein besonderer Förderbedarf hinsichtlich der beruflichen Integration dieser Zielgruppe werden in Deutschland allgemein anerkannt (vgl. Kommission der EG 2008, S. 10; BMBF 2008; Gericke/Sommer 2008). Somit besteht eine besondere Herausforderung darin, die jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in ihrem Übergang von allgemeinbildenden in berufliche Schulen und weiter in Ausbildung und Beschäftigung zu unterstützen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Gruppe selbst wiederum eine hohe Heterogenität aufweist, die sich in unterschiedlicher Herkunft der Jugendlichen bzw. der Eltern, Aufenthaltsdauer und -status verbunden mit sehr unterschiedlichen Lern- und Schulbiographien im In- und Ausland äußert.

Das Aufwachsen in diversen Kulturen und etwaige Krisenerlebnisse spielen ebenfalls eine Rolle für die Entwicklung und (berufliche) Integration der Jugendlichen. Diese Faktoren gilt es als Herausforderung in die Gestaltung individueller Förderkonzepte aufzunehmen. Ausländische Jugendliche sind gerade im Übergangssystem stark überrepräsentiert, während sie im vollqualifizierenden (dualen und schulischen) Berufsausbildungssystem deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Klieme et al. 2008, S. 159)³,

³ Im Berufsgrundschuljahr betrug die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler in 2007 17,7 %, im Berufsorientierungsjahr 27,3 % (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, online: <http://bildungsklick.de/pm/52265/nrw-berufskollegs-20-prozent-mehr-schueler-als-vor-zehn-jahren/>).

*Berufliche Integration
von Jugendlichen mit
Migrationshintergrund*



so dass dieser Personengruppe im Projektvorhaben eine besondere Berücksichtigung geschenkt werden soll.

Migration hat darüber hinaus auch einen Einfluss auf die Lern-, Lebens- und Arbeitswelten nahezu aller Menschen. Die Kooperation und Interaktion mit Menschen mit Migrationshintergrund im Kontext von Schule, Arbeit und Freizeit erfordert eine interkulturelle Kompetenz jedes Einzelnen.

Schülerinnen und Schüler lernen beispielsweise in kooperativen Lehr-Lernarrangements und sind auf kooperative Arbeitssituationen mit Menschen mit Migrationshintergrund vorzubereiten. Lehrkräfte haben in der Gestaltung komplexer Lehr-Lernarrangements die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund aufzunehmen. Alle Beteiligten werden voraussichtlich unter anderem mit Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit umgehen müssen. Die Lehrkräfte verfügen häufig jedoch über keine spezifische Aus- oder Weiterbildung zur Bewältigung solch herausfordernder Problem-lagen.

Insgesamt stellt sich folglich für die Lehrkräfte in den Bildungsgängen des Übergangssystems die Aufgabe, die Berufsorientierung bzw. die berufliche Grundbildung unter Berücksichtigung multikultureller Lebens-, Lern- und Arbeitswelten zu fördern, um eine arbeitsmarktliche und soziale Integration der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu erreichen und interkulturelle Kompetenz zu fördern. Hierbei gilt es insbesondere Ansätze einer individuellen Förderung zu etablieren, die eine selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung ermöglichen und unterstützen. Dies erfordert besondere Kompetenzen seitens der Lehrkräfte, die ebenfalls zu entwickeln sind.

Damit ziehen sich individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung als durchgängige Ansätze durch alle aufgeführten Problembereiche hindurch. Individuelle Förderung umfasst nach Lippegaus, „dass innerhalb einer Maßnahme der oder die einzelne Jugendliche den Ausgangspunkt der pädagogischen Denk- und Handlungsweisen bildet.“ (Lippegaus 2000, S. 3). Und weiter konkretisiert er: „Im Mittelpunkt stehen der Lernende und seine **Kompetenzentwicklung**. Die Schwerpunkte der

Lernprozesse verlagern sich von der Darbietung zum **selbstgesteuerten und handlungsorientierten Lernen**.“ (Hervorhebungen im Original, Lippegaus 2000, S. 6). Diesem Verständnis folgend, intendiert individuelle Förderung, „den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, individuelle Lernwege und Lernziele zuzulassen und diese zu unterstützen, indem Lernumgebungen gestaltet werden, die den Lernenden ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand und unter Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Ziele in seiner Kompetenzentwicklung stärken.

„Im Rahmen der Gestaltung von Bildungsgängen geht es dabei nicht nur um eine einzelne Lernumgebung und eine zu ermöglichende Lernhandlung, sondern vielmehr um eine sinnvolle Sequenzierung derselben, die an der individuellen Kompetenzentwicklung des Einzelnen ausgerichtet ist.“ (Kremer/Zoyke 2008, S. 179). Ähnlich fassen Kunze und Solzbacher unter individuelle Förderung „alle Handlungen von Lehrerinnen / Lehrern und von Schülerinnen / Schülern, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin / des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer / seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen.“ (Kunze/Solzbacher 2008, S. 19). Die individuelle Förderung hat sowohl bei Leistungsschwachen als auch bei Leistungsstarken und dem Mittelfeld anzusetzen (vgl. Kunze/Solzbacher 2008, S. 14).

Die **Leitidee** der individuellen Förderung kann über folgende pädagogische Prinzipien konkretisiert werden (vgl. Lippegaus 2000, S. 9ff.):

- **Ganzheitlichkeit / Lebensweltbezüge**
- **Kompetenzansatz / Stärkenorientierung / Begabungsförderung / Persönlichkeitsentfaltung**
- **Individualisierung (im sozialen Kontext)**
- **Partizipation**

Sie schlägt sich auch in geführten Diskussionen in der Berufsbildung nieder, etwa im Kontext des Konzepts komplexer Lehr-/Lernarrangements (vgl. dazu exemplarisch Kremer 2007, 1997; Kremer/Sloane 2001; Reetz 1996, 1984; Achtenhagen 1993, 2000; Sloane 2007; Dilger 2007 oder Dubs 1996).

Kooperative
Lehr-Lernarrangements

Individuelle Förderung
und selbstgesteuerte
Kompetenzentwicklung

Zur Aufnahme der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und -erfordernisse ist eine fundierte pädagogische Diagnostik erforderlich. Eine Schwierigkeit besteht gerade darin, die über die Diagnostik gewonnenen Erkenntnisse in konkrete Fördermaßnahmen zu überführen (vgl. Kremer/Zoyke 2009).

BESCHREIBUNG DER ARBEITSBEREICHE IM PROJEKT INLAB

Im Projektvorhaben werden mit „*Übergang von Schule zu Berufskolleg*“, „*Praxisphasen als Erfahrungs- und Entwicklungsraum*“ und „*Übergang in Berufsausbildung und Arbeit*“ relevante Arbeitsbereiche in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen aufgenommen. In allen drei Bereichen sind Instrumente zur Kompetenzdiagnose und -entwicklung erforderlich. Demgemäß stellt sich Kompetenzdiagnose und -entwicklung in multikulturellen Kontexten als Profilaufgabe.

In allen Arbeitsbereichen stellt sich die Aufgabe der Kompetenzdiagnose und Überführung dieser in individuelle Förder- und Entwicklungskonzepte. Hierbei sind die besonderen Bedingungen der Lebenswelt der Jugendlichen zu berücksichtigen.

Verfolgte Ziele sind:

- Durchführung von Maßnahmen zur Selbst- und Fremddiagnose im Bildungsgang und Verbindung von Selbst- und Fremdeinschätzung.
- Realisierung eines Verfahrens zur Bündelung der Kompetenzdiagnose und Überführung in individuelle Förderkonzepte.
- Konfrontation und Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Lebenskonzepten.

Die unten abgebildete Zuordnung der Berufskollegs zu Arbeitsbereichen für die erste Phase basiert auf den Interessensbekundungen der Berufskollegs in der Phase der Antragsstellung. (Zur regionalen Verteilung der Berufskollegs siehe auch auf den Seiten des cevet: <http://cevet.uni-paderborn.de/inlab>).

Im Projektverlauf soll die Entwicklungsarbeit der Berufskollegs auf die anderen Arbeitsbereiche ausgeweitet und über die in der Weiterbildung verankerten Kooperationen der Austausch angeregt werden.



ARBEITSBEREICH I: ÜBERGANG VON SCHULE ZU BERUFSKOLLEG

Der Einstieg in Bildungsgänge des Übergangssystems ist vielfach dadurch gekennzeichnet, dass diese Bildungsgänge als Ersatzmaßnahme bzw. Warteschleife gewählt werden und kaum eine bewusste Orientierung für die spezifischen Profile erfolgt. Dementsprechend ist in der Anfangsphase der Bildungsgänge eine umfassende Orientierung erforderlich.

Hier werden die *Erschließung und die Analyse von Kompetenzen und Lebenswelten* in den Vordergrund gerückt und den Jugendlichen eine realistische Einschätzung der eigenen Situation ermöglicht. Individuelle Stärken werden aufgedeckt, über multiple Perspektiven beleuchtet und so eine Basis für die weitere berufliche Entwicklung und Handlungsoptionen geschaffen.

Angestrebte Ergebnisse sind:

- Verbesserung der individuellen beruflichen Orientierung im Übergang von allgemeinbildenden Schulen zu Bildungsgängen im Berufskolleg.
- Anbindung der beruflichen Orientierung an die individuellen soziokulturellen Hintergründe.
- Realisierung von individuellen Förder- und Entwicklungsplanungen zur Unterstützung einer selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung.

Aus der folgenden Tabelle können die in der Startphase des Projekts im Arbeitsbereich I aktiven Berufskollegs sowie deren hierfür jeweils fokussierten Bildungsgänge entnommen werden:

ARBEITSBEREICH I		
Berufskolleg	Bildungsgänge	Ansprechpartner
Berufskolleg Troisdorf, Troisdorf-Sieglar	Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (JoA) Brückenkurse	Hensing, Silke
Carl-Severing-Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, Bielefeld	Berufsgrundschuljahr (BGJ) <i>Wirtschaft und Verwaltung</i> Berufsfachschule	Lüchtfeld, Klemens
Hermann-Gmeiner Berufskolleg, Moers	Werkstattklassen Vorbereitungsklassen <i>Friseure</i> Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis (JoA)	Borchers, Dieter
Robert-Schmidt Berufskolleg, Essen	Zweijährige Berufsfachschule <i>Wirtschaft und Verwaltung</i>	Schattmeier, Olivia

ARBEITSBEREICH II: PRAXISPHASEN ALS **E**RFHRUNGS- UND **E**NTWICKLUNGSRAUM

Praxisphasen werden von vielen Jugendlichen als vorteilhaft und motivierend eingeschätzt. Nicht nur für viele Migrantinnen und Migranten bedeutet dies auch ein Eintauchen in fremde Lebenswelten und eine Herausforderung zum sozialverantwortlichen Handeln in multikulturellen Kontexten.

Es hat eine angeleitete Auseinandersetzung mit Praxisphasen zu erfolgen, um diese als Bestandteil der Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen zu nutzen. *Kooperation und Austausch in multikulturellen Lebenswelten* wird daher als Profilbereich dieses zweiten Arbeitsbereichs aufgenommen. Es wird ein Begleitsystem zur individuellen Praktikumsgestaltung aufgebaut, das individuelle Handlungsformen in vernetzten multikulturellen Lebenswelten eröffnet.

Das Praktikum kann nur genutzt werden, wenn Fähigkeiten zum Handeln in diesen Lebenskontexten vorliegen.

Angestrebte Ergebnisse sind:

- **Entwicklung, Realisierung und Einsatz web-basierter Instrumente zur Vorbereitung, Begleitung und Reflexion der Praktika.**
- **Aufrechterhaltung der Lehr-Lern-Kontinuität während der Durchführungsphase des Praktikums.**
- **Vorbereitung auf Kommunikations- und Arbeitssituationen in multikulturellen Kontexten und Reflexion der Erfahrungen.**

Aus der folgenden Tabelle können die in der Startphase des Projekts im Arbeitsbereich II aktiven Berufskollegs sowie deren hierfür jeweils fokussierten Bildungsgänge entnommen werden:

ARBEITSBEREICH II		
Berufskolleg	Bildungsgänge	Ansprechpartner
Berufskolleg 10 der Stadt Köln, Köln-Porz	Berufsgrundschuljahr (BGJ) <i>Versorgungstechnik und Metall</i> Berufsorientierung (BO) BQF	Dr. Benner, Andreas
Berufskolleg Ostvest, Datteln	Berufsgrundschuljahr (BGJ) <i>Wirtschaft und Verwaltung</i>	Brinkhus, Maike
Paul-Spiegel Berufskolleg, Dorsten	Berufsgrundschuljahr (BGJ) <i>Ernährung und Hauswirtschaft</i> Berufsgrundschuljahr (BGJ) <i>Sozial- und Gesundheitswesen</i> Berufsgrundschuljahr (BGJ) <i>Wirtschaft und Verwaltung</i>	Pasing, Ricarda
Staatliches Berufskolleg Glas Keramik Gestaltung des Landes NRW, Rheinbach	Berufsgrundschuljahr (BGJ) <i>Gestaltung</i>	Dernbach, Walter

ARBEITSBEREICH III: ÜBERGANG IN **B**ERUFS- AUSBILDUNG UND **A**RBET

Der Übergang in Berufsausbildung und Arbeit zeigt sich aus verschiedenen Gründen als komplexes Problemfeld für die Jugendlichen.

Von hoher Bedeutung ist hier, dass es sich weniger um einen Zeitpunkt handelt, sondern ein Übergangszeitraum in den Blick zu rücken ist. Der Profilbereich dieses Arbeitsbereichs zielt auf die Entwicklung und Förderung einer interkulturellen Kompetenz durch die *Vergegenwärtigung und Auseinandersetzung mit eigenen Wert- und Grundhaltungen*.

Im Projekt soll eine systematische Begleitung der Jugendlichen im Übergang ermöglicht werden.

Angestrebte Ergebnisse sind:

- **Bereitstellung von Handlungshilfen und Aufbau eines regionalen Übergangsnetzwerks.**
- **Aufdeckung individueller Entscheidungsprozesse und Verknüpfung mit Beratungen durch die Lehrkräfte.**
- **Durchführung einer individuellen Kompetenzbilanzierung und Realisierung eines Instruments, welches den Anforderungen der Abnehmer- und Zielgruppe gerecht wird.**
- **Bestimmung individueller Entwicklungsperspektiven für den Übergang in Berufsausbildung und Arbeit.**

Aus der folgenden Tabelle können die in der Startphase des Projekts im Arbeitsbereich III aktiven Berufskollegs sowie deren hierfür jeweils fokussierten Bildungsgänge entnommen werden:

ARBEITSBEREICH III		
Berufskolleg	Bildungsgänge	Ansprechpartner
Berufskolleg für Technik, Moers	Berufgrundschuljahr (BGJ) Metall / Elektro	Dischhäuser, Peter
Käthe-Kollwitz-Berufskolleg, Oberhausen	Zweijährige Berufsfachschule Gesundheit Zweijährige Berufsfachschule Körperpflege	Frintrop, Barbara
Mildred-Scheel-Berufskolleg, Solingen	Zweifährige Berufsfachschule Gesundheit	Kolks, Verena

Mit diesen drei Arbeitsbereichen wird zentralen Handlungsfeldern zur Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung begegnet. Im Zusammenspiel sollen die drei Arbeitsbereiche zu einer Bildungsgangentwicklung beitragen.

P PROJEKT-ABSTIMMUNG

Die beteiligten Berufskollegs und das cevet wirken als Akteure des Projektes InLab in einem gemeinsamen Arbeits- und Entwicklungsraum. Abbildung 2 verdeutlicht diesen Zusammenhang und soll zum besseren Verständnis im Folgenden kurz erläutert werden.

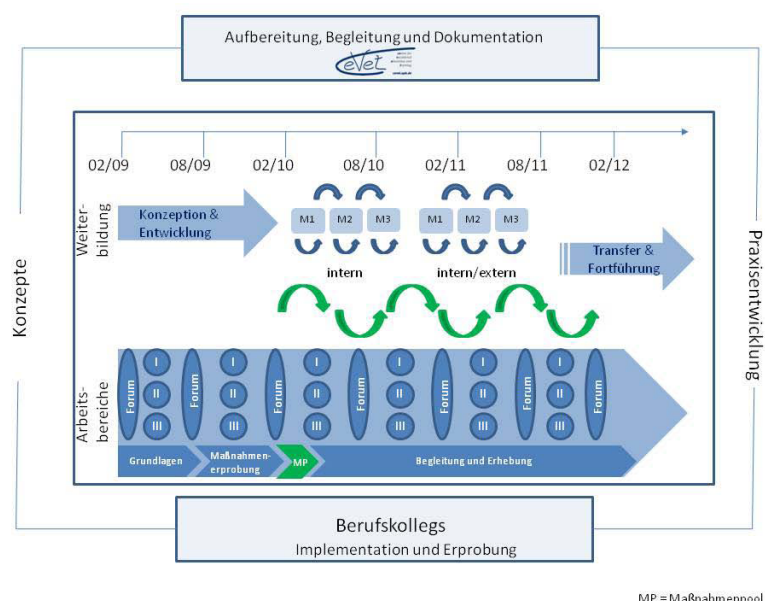


Abbildung 2: Arbeits- und Entwicklungsraum des Projekts InLab

InLab versteht sich als eine ‚Entwicklungs-Werkstatt‘, in der eine theoretisch fundierte und auf unterschiedliche Praxisanforderungen ausgerichtete Entwicklung und Implementation von Konzepten und Instrumenten vorangetrieben wird. Das cevet trägt hier zur Zusammenführung, Aufbereitung und Zusammenstellung innovativer Entwicklungen bei und erarbeitet unter Berücksichtigung des Implementations- und Erprobungserfolgs der beteiligten Berufskollegs prototypische Ansätze für die Bildungsmaßnahmen in der berufsschulischen Grundbildung.

Nach einer schon im Herbst 2008 eingeleiteten Orientierungsphase bzgl. der Ausgangssituation an den Berufskollegs fand am 19.03.2009 das erste InLab-Forum statt, in dem alle beteiligten Akteure zusammenkamen. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurde auch die Eingliederung der einzelnen Berufskollegs in die drei Arbeitsbereiche vorgenommen. Innerhalb dieser Fokusgruppen wird während des gesamten Projektverlaufs in verschiedener Zusammen-

InLab-Forum 1

setzung gearbeitet. Flankiert werden diese von halbjährlich stattfindenden InLab-Foren, in denen die Akteure aus allen Bereichen zusammenkommen.

Erste Aufgabe der Arbeitsgruppen ist es, bis August 2009 Grundlagen zu erarbeiten: Vorrangig geht es dabei um die Aufarbeitung, Entwicklung und Adaption von Instrumenten / Verfahren bezogen auf den eigenen Arbeitsbereich. Innerhalb des zweiten InLab-Forums im September 2009 soll dann die Möglichkeit eines Austausches in der Gesamtgruppe genutzt werden, um auf einen späteren Transfer vorzubereiten. In einem zweiten Schritt schließt sich die arbeitsteilige Erprobung der erarbeiteten ‚Prototypen‘ an. Nach einer Phase des Erfahrungsaustausches und der Evaluation soll mit dem InLab-Forum Anfang 2010 ein erster praxistauglicher Maßnahmenpool hervorgebracht werden.

Dieser Zeitpunkt zu Anfang des Jahres 2010 ist gleichzeitig Schnittstelle zwischen den Bereichen ‚Weiterbildung‘ und ‚Arbeitsbereiche‘: Im Rahmen eines modular ausgerichteten Weiterbildungskonzepts, das seit Februar 2009 durch das cevet parallel zu der Arbeit in den Fokusgruppen entwickelt und konzipiert wird, sollen Prototypen aus anderen Arbeitsbereichen aufgegriffen und erprobt werden.

Weiterbildung und
Transfer

Etwa ab März 2011 soll auch ein externer Transfer durch den Austausch mit nicht am Projekt beteiligten Berufskollegs erfolgen: Hier können Erfahrungen ausgetauscht und aufbereitete Konzepte / Materialien an andere Berufskollegs weitergegeben werden. Dieser Prozess der internen und externen Weiterbildung in Verbindung mit der Weiterarbeit in den Arbeitsbereichen wird bis zum Ende des Projekts im Februar 2012 fortgeführt. Zum Ende des Projekts stehen Aufgaben des Transfers und der Nachhaltigkeit sowie die Projektauswertung im Vordergrund.

Wissenschaftliche
Begleitung

Das gesamte Projekt wird von Erhebungen durch das cevet begleitet. Neben einer Anfangs- und Enderhebung kommen auch Fallstudien sowie Studien zur Entwicklung der Zielgruppe und zur individuellen Förderung zum Tragen. Unterstützung wird danach zum einen über die Aufbereitung, Begleitung und Dokumentation des Projektes und zum anderen über die Darbietung geeigneter Konzepte für die Praxis

geleistet. Die Berufskollegs sind darauf bezogen gefordert, die Konzepte zu implementieren und zu erproben und mit ihren Anregungen und Erfahrungen zur konstruktiven Weiterentwicklung beizutragen.

E RGEBNISSE DER VORERHEBUNG

Bereits in der Antragsphase zum Projekt InLab wurde zur ersten Orientierung bzgl. der gegenwärtigen Situation in Bildungsgängen des Übergangssystems eine Befragung auf Ebene der (erweiterten) Schulleitungen der beteiligten Berufskollegs vorgenommen. Dabei war insbesondere von Interesse, wie sich Heterogenität hier konkret äußert, welche Migrationshintergründe und möglichen Integrationsschwierigkeiten vorliegen, auf welchem Niveau die Berufsorientierung und -wahl der Schülerinnen und Schüler anzusiedeln ist und wie deren Chancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eingeschätzt werden.

Aus didaktischer Perspektive sind insbesondere Erfahrungen, die bereits mit eigenverantwortlichen und selbstregulierten Lehr-/Lernformen gemacht wurden, von Interesse. Aus den erhaltenen Stellungnahmen heraus konnte ein grobes Bild der am Projekt InLab beteiligten Bildungsgänge nachgezeichnet werden, das wir Ihnen im Folgenden kurz vorstellen möchten:

Aus den erhaltenen Rückmeldungen ging besonders deutlich hervor, dass die betrachteten Bildungsgänge ein hohes Maß an Heterogenität aufweisen, was sich im Verlauf der Befragung in nahezu allen Antworten widerspiegelt.



Diese äußert sich vornehmlich in den schulischen Eingangsvoraussetzungen, der Herkunft der Schülerinnen und Schüler sowie in ihren privaten und sozialen Lebensumständen. Der Begriff Migrationshintergrund wurde dabei unterschiedlich gedeutet, was sich entsprechend in einer diversifizierten Form der Beantwortung äußerte. Der Großteil der Berufskollegs hat Aussagen zu den Nationalitäten / Herkunftslän-

dern der Schülerinnen und Schüler gemacht. Demnach stammt ein besonders großer Teil der Zielgruppe aus Aussiedlerfamilien, der Türkei und dem nahen bzw. mittleren Osten bzw. hat dort familiäre Wurzeln. Diese Tendenzen decken sich mit statistischen Daten des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung (2009, S. 16ff.), die für die gesamte Bundesrepublik erhoben wurden⁴:

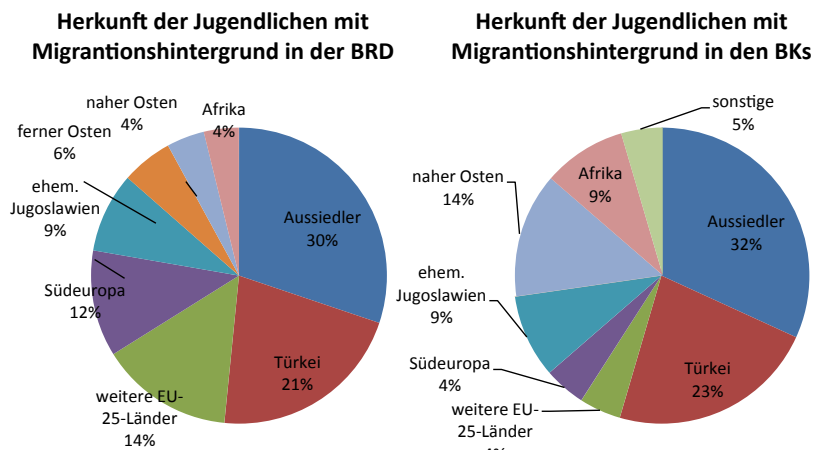


Abbildung 3: Verteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass z. T. große Unterschiede zwischen den einzelnen Berufskollegs festgestellt werden konnten: So weisen bspw. die Berufskollegs aus Essen und Datteln einen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 40 bis 60 % auf, wo hingegen in Rheinbach ein 75 %iger Anteil aus deutschsprachigen Familien stammt.⁵

Neben diesen quantitativ geprägten Aussagen wurde der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler von einem Berufskolleg durch den unterschiedlich langen Aufenthalt im Heimatland, den Aufenthaltsstatus, die Schulbesuchszeit im Heimatland oder die Traumatisierung durch Kriegserlebnisse charakterisiert.

Auch die Frage zu möglichen Integrations-schwierigkeiten in den gewählten Bildungsgängen lieferte sehr unterschiedliche Ergebnisse. Vorwiegend wurde jedoch auf sprachliche De-

fizite⁶, mangelnde Sozialkompetenz und die geringe Motivation der Schülerinnen und Schüler bzw. eingetretene Frustration insbesondere durch erlebte Rückschläge verwiesen. Das Berufskolleg Rheinbach gibt im Unterschied zu allen anderen Berufskollegs an, dass sich dort im schulischen Kontext keine Integrations-schwierigkeiten ausmachen lassen. Insgesamt zeichnet sich bei den Antworten zum Stand der

Schülerinnen und Schüler bezogen auf ihre Berufsorientierung bzw. -wahl ebenfalls ein heterogenes Bild ab:

Der Großteil der befragten Berufskollegs traf die Aussage, dass durchaus konkrete Berufsvorstellungen seitens der Zielgruppe bestehen, verweist aber oft gleichzeitig auf die unrealistischen Vorstellungen der Jugendlichen.

An zweiter Stelle stehen Aussagen, dass die Schülerinnen und Schüler weder beruflich orientiert sind noch eine konkrete Berufswahl getroffen haben. Eine geringere Zahl der Berufskollegs gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler sich derzeit in einer Orientierungsphase befinden bzw. den Besuch eines höherqualifizierenden Bildungsgangs abstreben. Die Intention der Zielgruppe scheint dabei z. T. auch in Beziehung zu der Ausrichtung des derzeit besuchten Bildungsgangs zu stehen: So beschreibt ein Berufskolleg, dass Schülerinnen und Schüler des technischen Bereiches eher eine Ausbildung anstreben, wo hingegen im Wirtschaftsbereich eher der Besuch eines höherqualifizierenden Bildungsgangs intendiert wird.

Die Chancen der Schülerinnen und Schüler für den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt wurden überwiegend als eher gering eingeschätzt. Es wurden jedoch auch Einschätzungen für gute bis mäßige Chancen der Jugendlichen gemacht.

⁴ Das Datenmaterial zur Herkunft der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland basiert auf Grundlage des Mikrozensus 2005 (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 26).

⁵ An dieser Stelle liegen keine genaueren Informationen vor, ob in dem Anteil der deutschsprachigen Familien auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund enthalten sind.

⁶ Einige Berufskollegs beziehen sprachliche Defizite insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; in anderen Berufskollegs wird diese Unterscheidung nicht gemacht.

Gute Einschätzungen wurden allerdings oft durch „wenn ..., dann ...“-Formulierungen relativiert. Ein Berufskolleg sieht den Erfolg der guten Chancen seiner Absolventen im Kfz-Bereich durch Kontakte zu Externen gegeben.

Ein Anderes fordert eine Schwerpunktsetzung in den Bildungsgängen, die auf typische Berufe bzw. Berufsfelder der Absolventen abgestimmt sind.

Die Befragung zu den angenommenen, bereits vorhandenen Erfahrungen der Lernenden mit eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lehr-/Lernformen zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Berufskollegs: Ca. 30 % treffen die Aussage, dass die Lernenden keine Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben, 30 % nehmen erste Erfahrungen durch Erprobungen an, und 40 % sprechen von umfangreichen Erfahrungen der Lernenden.

Erfahrungen mit eigenverantwortlichen und selbstregulierten Lehr-/Lernformen

- keine Erfahrung
- kaum / erste Erfahrungen und Erprobungen
- umfangreiche Erfahrungen

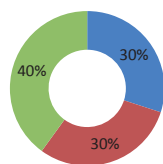


Abbildung 4: Erfahrungen der Lernenden mit eigenverantwortlichen und selbstregulierten Lehr-/Lernformen

LITERATUR

Achtenhagen, F. (1993): Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als neue Formen des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen. In: Schneider, W. (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien 1993, S. 31-62.

Achtenhagen, F. (2000): Überlegungen zur Gestaltung erfolgreicher Lehr- und Lernsituationen für ein Schulfach Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen. In: Buchmann, U. / Schmidt-Peters, A. (Hrsg.): Berufsbildung aus ökologischer Perspektive – Festschrift für Adolf Kell. Hamburg, S. 99-108.

Avenarius, H. et al. (Konsortium Bildungsberichterstattung) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Online: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [Stand: 16.02.2009].

Beicht, U. / Friedrich, M. / Ulrich, J. G. (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bielefeld.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf [Stand: 14.01.2009].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn/Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf [Stand: 23.06.2009].

Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Paderborn.

Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr- Lernarrangements im Wirtschaftsunterricht – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: Beck, K. / Müller, W. / Deißinger, T. / Zimmermann, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, S. 159-172.

Gericke, T. / Sommer, J. (2008): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Band IV der Schriftenreihe zum Programm "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)". Bonn/Berlin.

Hahn, A. (1997): Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen?. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (1997): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler, S. 27-52.

Klieme, E. et al. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [Stand: 16.02.2009].

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel 16.12.2008, S. 10. Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_de.pdf [Stand: 14.01.2009].

Kremer, H.-H. (1997): Medienentwicklung – Theoretische Modellierung und fachdidaktisch ausgerichtete Anwendung. Köln.

Kremer, H.-H. (2007): Selbstgesteuertes Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen. In: Kremer, H.-H. (Hrsg.): Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen – Modellversuch KooL. Paderborn, S. 25-46.

Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. (2001): Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lernarrangements – Fallbeispiele aus Deutschland, Niederlande und Österreich im Vergleich. Paderborn.

Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (2008): Individuelle Förderung von Kompetenzen – Curriculare und didaktisch-methodische Optionen. In: Münk, D. / Rützel, J. / Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, S. 177-188.

Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (2009): Kompetenzdiagnose als Basis individueller Förderung – Zum Geheimnis einer Black Box!? In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Tagungsdokumentation. [im Druck]

Kunze, I. / Solzbacher, C. (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hohengehren 2008.

Lippegau, P. (2000): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Berichte und Materialien. 2., unveränderte Auflage. Offenbach am Main.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Gütesiegel Individuelle Förderung. Bewerbungsbogen Berufskolleg. Online: http://www.schulministerium.nrw.de/Chancen/Guetesiegel/Bewerbungsbogen_berufskolleg_170308.pdf [Stand: 08.09.2008].

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn / Obb.

Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln. Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Beck, K. / Müller, W. / Deißinger, T. / Zimmermann, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze ihrer Bewältigung. Weinheim 1996, S. 173-188.

Rützel, J. / Münk, D. / Schmidt, C. (2008): Modellprojekt „Evaluation des vollschulischen Berufsgrundbildungsjahres in Hessen“. 3. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Wiesbaden.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Vom 15. Februar 2005. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006. Online: http://www.ler-nrw.de/gesetze/SchulG_Text.pdf [Stand: 16.02.2009].

Sloane, P. F. E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R. / Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen in der Forschung für die Praxis. Bonn, S. 11-60.

BETEILIGTE BERUFSKOLLEGS

<i>Berufskolleg</i>	<i>Ansprechpartner</i>	<i>Adresse</i>
Berufskolleg 10 der Stadt Köln, Köln-Porz	Dr. Benner, Andreas Tel.: 02203/95592-0	Hauptstraße 426-428 51143 Köln-Porz
Berufskolleg Ostvest, Datteln	Brinkhus, Maike Tel.: 02363/3780	Hans-Böckler-Str. 2 45711 Datteln
Berufskolleg für Technik, Moers	Dischhäuser, Peter Tel.: 02841/28064	Repelener Straße 101 47441 Moers
Berufskolleg Troisdorf, Troisdorf-Sieglar	Hensing, Silke Tel.: 02241/9641-0	Kerschensteinerstr. 4 53844 Troisdorf
Carl-Severing-Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, Bielefeld	Lüchtfeld, Klemens Tel.: 0521/51-2424	Bleichstraße 12 33607 Bielefeld
Hermann-Gmeiner-Berufskolleg, Moers	Borchers, Dieter Tel.: 02841/9081980	Landwehrstraße 31 47441 Moers
Käthe-Kollwitz-Berufskolleg, Oberhausen	Frintrop, Barbara Tel.: 0208/6904480	Richard-Wagner-Allee 40 46117 Oberhausen
Mildred-Scheel-Berufskolleg, Solingen	Kolks, Verena Tel.: 0212/599810	Beethovenstr. 225 42655 Solingen
Paul-Spiegel-Berufskolleg, Dorsten	Pasing, Ricarda Tel.: 02362/94540	Halterner Str. 15 46284 Dorsten
Robert-Schmidt-Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, Essen	Schattmeier, Olivia Tel.: 0201/86056030	Robert-Schmidt-Str. 1 45138 Essen
Staatliches Berufskolleg Glas – Keramik – Gestaltung des Landes NRW, Rheinbach	Dernbach, Walter Tel.: 02226/92200	Zu den Fichten 19 53359 Rheinbach

PROJEKTTRÄGER

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Str. 49
40221 Düsseldorf



Projektleitung

Detlef Zech
Referat 312

Tel.: 0211/5867-3472
detlef.zech@msw.nrw.de

Projektkoordination

Christoph Harnischmacher
GEB Bezirksreg. Düsseldorf
Am Bonnhof 35
40474 Düsseldorf

Tel.: 0211/475-5666
christoph.harnischmacher@brd.nrw.de



Geschäftsstelle für EU-Projekte und
berufliche Qualifizierung der
Bezirksregierung Düsseldorf

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Universität Paderborn
centre for vocational education and training

Warburger Str. 100
33098 Paderborn



Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Tel.: 05251/60-3362
hkremer@notes.upb.de

Prof. Dr. Marc Beutner
Tel.: 05251/60-2367
mbeutner@notes.upb.de

Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen

Arbeitsbereich I

Dipl.-Hdl. Andrea Zoyke
Tel.: 05251/60-3564
azoyke@notes.upb.de

Arbeitsbereich II

Dipl.-Hdl. Christof Gockel
Tel.: 05251/60-2387
cgockel@notes.upb.de

Arbeitsbereich III

Dipl.-Hdl. Petra Frehe
Tel.: 05251/60-3564
pfrehe@notes.upb.de

Sebastian Rohde, M. Sc.
Tel.: 05251/60-2414
srohde@notes.upb.de

Sebastian Rose
Tel.: 05251/60-2414
srose@notes.upb.de



Kontakt

Universität Paderborn
centre for vocational education and training - N4.316

Warburger Str. 100
33098 Paderborn

Tel.: 05251/60-2365
InLab@cevet.uni-paderborn.de

